

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 4 (55)

2023

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., профессор

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., профессор

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., профессор

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.В., 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., профессор

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

Сайт:
<https://vektornaukipedagogika.ru>

Подписано в печать 29.12.2023.
Выход в свет 15.03.2024.
Формат 60×84 1/8.
Печать цифровая.
Усл. п. л. 9,3.
Тираж 25 экз. Заказ 3-102-24.
Цена свободная.

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

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, профессор
(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, Почеструм, 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
(Университет «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

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

Кекеева Зинаида Очировна, доктор педагогических наук, профессор
(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, профессор
(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
(Дальневосточный федеральный университет, 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 Виорика, 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, профессор
(Московский городской педагогический университет, Москва, Россия).

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Инновационный метод оценки сформированности компетенций у студентов при написании выпускной квалификационной работы Айдаркин Е.К., Кундупьян О.Л., Старостин А.Н., Кундупьян Ю.Л., Фомина А.С.	9
Востребованность взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания ребенка: опыт эмпирического исследования Брунчукова Н.М.	19
Дидактика технического перевода с использованием отраслевого словаря-тезауруса Горбунов Ю.И., Горбунова О.Ю.	27
Изучение фонетики студентами лингвистических специальностей по методу «шедоунг»: трудности и потенциальные решения Дымова А.В., Карева В.Ю.	35

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Возможен ли перенос модели отношений? Влияние детско-родительской привязанности на характер межличностных отношений подростков Ма Юэ, У Цзе, Чжа Шици, Ян Чунь	45
Связь нормативных установок полоролевого поведения и гендерной идентичности у молодежи Рядинская Е.Н., Волобуев В.В., Богрова К.Б.	57
Взаимосвязь особенностей регуляции эмоций и социальной тревоги у лиц, зависимых от психоактивных веществ Сарычева Ю.В., Иксанова Д.Д., Лазюк И.В., Дорошева Е.А., Пономаренко И.В., Матвеева И.А., Перевозник А.И.	65
НАШИ АВТОРЫ	75

CONTENT

PEDAGOGY

**An innovative method to assess the development of competencies
of students when writing a graduate qualification paper**

Aydarkin E.K., Kundupyan O.L., Starostin A.N.,
Kundupyan Yu.L., Fomina A.S.9

**The demand for interaction of family and school
in the process of raising a child:
the experience of empirical research**

Brunchukova N.M.19

Didactics of technical translation based on the industry thesaurus

Gorbunov Yu.I., Gorbunova O.Yu.27

**Using the shadowing technique in teaching phonetics to linguistics students:
challenges and potential solutions**

Dymova A.V., Kareva V.Yu.35

PSYCHOLOGY

**Can relationship patterns be transferred?
The influence of parent-child attachment
on interpersonal harmony among adolescents**

Ma Yue, Wu Jie, Zha Shi-qi, Yang Chun45

**The relationship between normative attitudes of sex-role behavior
and gender identity among young people**

Ryadinskaya E.N., Volobuev V.V., Bogrova K.B.57

**The relationship between the characteristics of emotional regulation
and social anxiety of persons dependent on psychoactive substances**

Sarycheva Yu.V., Iksanova D.D., Lazyuk I.V.,
Dorosheva E.A., Ponomarenko I.V.,
Matveeva I.A., Perevoznik A.I.65

OUR AUTHORS.....75

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ**

Инновационный метод оценки сформированности компетенций у студентов при написании выпускной квалификационной работы

© 2023

*Айдаркин Евгений Константинович*¹, кандидат биологических наук, заведующий кафедрой физиологии человека и животных Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского
Кундупьян Оксана Леонтьевна^{*1,3}, кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии человека и животных Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского
Старостин Артем Николаевич^{1,4}, старший преподаватель кафедры физиологии человека и животных Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского
Кундупьян Юлия Леонтьевна^{1,5}, ассистент кафедры физиологии человека и животных Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского
Фомина Анна Сергеевна^{2,6}, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и общей патологии

¹Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону (Россия)

²Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону (Россия)

*E-mail: olkundupyan@sfedu.ru

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2876-1138>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2995-4479>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4597-3753>

⁶ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4374-9244>

Поступила в редакцию 15.11.2023

Принята к публикации 25.12.2023

Аннотация: В современной системе образования актуальной проблемой является объективный контроль самостоятельной работы обучающегося при выполнении выпускной квалификационной работы (ВКР). На данный момент оценивается только сама процедура защиты ВКР, которая не отражает весь комплекс навыков самостоятельной научно-исследовательской работы. Для решения данной проблемы в рамках задачи создания критериальной системы оценивания был разработан метод оценки сформированности компетенций через оценку степени развития профессиональных навыков, составляющих индикаторы компетенции. Метод основан на регистрации широкого спектра объективных показателей в процессе самостоятельной работы с использованием электронной образовательной среды и на алгоритмах расчета индикаторов «Владеть» для целевых профессиональных компетенций. Цель исследования – разработка и апробация метода оценки формирования компетенций у студентов при написании ВКР. Разработанный метод был апробирован на группе студентов-биологов выпускного курса, специализировавшихся на кафедре физиологии человека и животных. По итогам процедуры защиты ВКР все студенты кафедры получили оценку «отлично», что предполагает наличие одинаково высокого уровня развития компетенций. В рамках апробации оценивались такие виды деятельности, как написание обзора литературы, освоение экспериментального оборудования и набор экспериментального материала, статистическая обработка данных, подготовка публикаций. Обнаружено, что обследованная группа студентов очень неоднородна по ряду индикаторов. Выявлены навыки, которыми большинство обследованных владеют ниже минимально необходимого уровня. Результаты апробации показали, что, в сравнении с итоговой оценкой по результатам защиты ВКР, разработанный метод более объективен и информативен для оценки сформированности компетенций.

Ключевые слова: метод оценки сформированности компетенций у студентов; написание выпускной квалификационной работы; написание ВКР; оценка ВКР; навыки самостоятельной научно-исследовательской работы; оценка степени развития профессиональных навыков; оценивание в образовании.

Для цитирования: Айдаркин Е.К., Кундупьян О.Л., Старостин А.Н., Кундупьян Ю.Л., Фомина А.С. Инновационный метод оценки сформированности компетенций у студентов при написании выпускной квалификационной работы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 4. С. 9–18. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-9-18.

ВВЕДЕНИЕ

Индивидуализация современного образования в системе высшей школы становится основным требованием, предъявляемым к результатам обучения, помимо наличия необходимого уровня сформированных компе-

тенций у студентов. В связи с интенсивным развитием электронного обучения и применением информационно-коммуникативных технологий все чаще появляются работы исследователей в области синхронного и асинхронного обучения [1–3]. Синхронное обучение происходит в реальном времени с помощью технологий видео-

конференций, различных вебинаров и чатов. Электронное обучение является асинхронным и базируется на использовании интернет-технологий, которые позволяют создавать электронную обучающую среду для асинхронного взаимодействия участников образовательного процесса [1]. Технология асинхронного обучения дает возможность студенту находить свою собственную образовательную траекторию с набором отдельных образовательных дисциплин в рамках определенной образовательной программы, а также выбирать последовательность изучения каждой дисциплины [4].

Асинхронное обучение имеет положительные и отрицательные стороны. Положительным моментом в асинхронном обучении является большая свобода действий студента, нет привязки к определенному времени начала занятий. Студент самостоятельно планирует свое время в образовательном процессе, развивает свои когнитивные способности. Отрицательная сторона асинхронного обучения проявляется в изолированности студента относительно коллектива, в отсутствии командного и соревновательного духа, что снижает общую мотивацию, обедняет эмоциональный фон и способствует более быстрому наступлению состояния монотонии [5].

Значительная модификация учебного процесса в современной высшей школе происходит за счет сочетания сетевых компьютерных технологий, асинхронного обучения и мультимедийных курсов. Научные работы некоторых исследователей в области асинхронного образования показали, что индивидуальная работа студентов с электронными учебными ресурсами отстает по своей эффективности от традиционных аудиторных занятий [6]. Достаточно перспективным моментом является дополнение традиционных аудиторных занятий электронной образовательной средой, которая позволит обучать студентов по индивидуальной траектории обучения, что даст дополнительную свободу обучающимся в выборе необходимого набора компетенций в ходе образовательного процесса [7; 8]. Индивидуализация процесса обучения обеспечивается путем вариативности заданий с учетом уровня владения изученным материалом. Учитываются также психофизиологические особенности студента (преобладание вида памяти, скорость мышления, характеристики внимания) [2; 9]. Для контроля результативности освоения знаний, умений и навыков в вузе используют текущую, промежуточную и государственную итоговую аттестацию (ГИА). ГИА позволяет оценить уровни сформированности компетенций выпускника вуза с позиций требований ФГОС [10]. Главным компонентом ГИА является подготовка и защита студентом выпускной квалификационной работы (ВКР). Работа над ВКР позволяет обучающимся продемонстрировать весь набор приобретенных и оцениваемых компетенций. Согласно требованиям ФГОС 3+, ВКР студентов естественнонаучного профиля должна содержать практическую часть, математические расчеты, статистический анализ полученных экспериментальных данных, а также итоговые алгоритмы исследования [11].

Большим недостатком современной системы обучения является слабая представленность контроля самостоятельной работы студентов, составляющей большую часть всей учебной деятельности обучающегося [12].

Особенно сложно оценить самостоятельную работу студента на этапе подготовки и написания ВКР. Вопросы объективного оценивания результатов работы студента остаются актуальными и на сегодняшний день. Существует большое количество подходов к оцениванию образовательных результатов обучающихся. Наиболее популярными являются суммирующее оценивание, формирующее оценивание и оценивание на основе критериев [13–15]. Суммирующее (итоговое) оценивание довольно часто используется для суждения о квалификации или качестве образования студента либо для определения эффективности работы образовательного учреждения. Слабыми сторонами данного вида оценивания являются вероятность поверхностного подхода к обучению и сосредоточение внимания только на тех разделах, которые будут контролироваться на итоговом экзамене [13; 15; 16]. Формирующее оценивание является более прогрессивным по сравнению с суммирующим, потому что в основе лежит суммирующая оценка, дополненная обратной связью с обучающимися. Однако некоторые исследователи считают такой вид оценивания консервативным, препятствующим различным инновациям [17; 18]. Оценивание на основе критериев происходит путем сравнения достижений студента с четко определенными эталонными значениями. В методе оценки на основе критериев имеются следующие положительные стороны: оценка обучающегося не зависит от того, как с этой работой справился другой обучающийся; данный метод позволяет совершенствовать процессы обучения [19; 20].

Процедура проведения ГИА позволяет оценить только этап самой защиты ВКР в виде общей комплексной оценки, которая не всегда отражает истинный уровень профессиональной подготовки и квалификации студента на этапе завершения обучения [21]. Для решения возникших проблем требуется создание метода оценки компетенций, который бы учитывал индивидуальные особенности студента, уровень функционального состояния (ФС) и уровень когнитивных навыков [22]. Качество формирования навыков зависит от текущего ФС обучающегося. Под ФС понимается соотношение эффективности и качества его образовательной деятельности и напряжения систем организма [23]. Отклонение от оптимального соотношения эффективности напряжения приводит к ухудшению формирования навыков. При этом оценка состояния должна происходить с учетом индивидуальных особенностей студента. Оценка эффективности и качества основана на модели «оценка по критерию» [24], в рамках которой показатели самостоятельной работы студента сравниваются с четко определенными критериями, выработанными на основе профессионального стандарта. Разработку критериев производил коллектив кафедры физиологии человека и животных ЮФУ как потенциальный работодатель для студентов-биологов.

В статье представлены результаты первого этапа такой работы – разработка и апробация алгоритмов оценки навыков, являющихся частью профессиональных компетенций. Полученные показатели сформированности компетенций сопоставлялись с результатами защиты ВКР.

Цель исследования – разработка и апробация метода оценки формирования компетенций у студентов при написании выпускной квалификационной работы.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Апробация была произведена с участием 11 студентов 4-го курса Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского, обучавшихся по специальности 06.03.01 – Биология (бакалавриат) и специализировавшихся на кафедре физиологии человека и животных. Все студенты по итогам прохождения ГИА получили оценку «отлично», что предполагало наличие одинаково высокого уровня развития компетенций.

В процессе апробации была проведена проверка возможности корректного расчета сформированных показателей индикаторов, отражающих развитие когнитивных навыков. Проверка проводилась на основе оценки индивидуальных достижений каждого студента. Групповая оценка не производилась.

Студенты в течение последнего года обучения выполняли следующие виды работ: выбирали тему своей ВКР из предложенных научным руководителем тем; писали литературный обзор по теме своего исследования; осваивали экспериментальное оборудование и программное обеспечение; набирали экспериментальный материал; осуществляли математическую и статистическую обработку данных; анализировали полученные результаты и делали выводы.

Работа с обзором литературы заключалась в подборе и анализе отечественной и зарубежной научной литературы по соответствующей тематике исследования. Данный этап или проходил параллельно с остальными, или предварял их.

Объем экспериментальной работы зависел от темы ВКР и специфики задачи и должен был составлять не меньше 20 обследований. В процессе набора экспериментального материала студент регистрировал электроэнцефалограмму (ЭЭГ) от поверхности скальпа в соответствии с Международной системой 10-20 и самостоятельно ставил электроды. Преподаватель оценивал качество постановки электродов и время постановки электродов в соответствии с нормативными показателями.

В процессе анализа экспериментальных данных обучающийся должен был применить методы математического и статистического анализа данных к набранному материалу и построить первичные и итоговые рисунки и таблицы. После этого студент переходил к этапу написания текста ВКР. Текст ВКР содержал традиционные разделы: введение, обзор литературы, методика исследования и контингент участников, результаты исследования и их обсуждение, заключение и выводы, список использованной литературы. В разделе «Введение» обучающийся обосновывал актуальность темы исследования, формулировал гипотезы, цели и задачи работы. В литературном обзоре описывал состояние темы исследования в современной литературе, находил информацию об имеющихся разработках и исследованиях по обозначенной проблематике. Использовались данные активности студента в течение заключительного года обучения.

Регистрация данных и вычисление объективной оценки формирования компетенции производились с использованием особой образовательной среды учета академических достижений, которая решала следующие задачи:

– идентификация студента при выполнении им проектного задания или фрагментов ВКР на рабочих местах разного типа;

– регистрация результатов действий студента в процессе обучения;

– вычисление оценки индикаторов «Знать», «Уметь» и «Владеть»;

– формирование интегральной оценки его компетенций;

– оценка функционального состояния студента.

Данная среда была разработана в рамках проводимых ранее исследований, по результатам которых была опубликована концепция реализации такой инновационной образовательной среды учета академических достижений [23].

В рамках работы оценивались индикаторы типа «Владеть». Оценка была основана на расчете формализованных показателей индикаторов компетенций, вычисляемых на основе регистрации поведенческих и физиологических данных в процессе работы студентов.

Для формализованного учета таких параметров, как количество поставленных экспериментов, качество записанных данных, число найденных публикаций и т. д., использовался электронный журнал на базе Moodle. В электронном журнале фиксировались трудозатраты, оцениваемые с помощью метода бюджета времени. Данный метод был реализован в виде специального фонового программного обеспечения и позволял фиксировать время, потраченное на работу, наименование программы, в которой производилась работа, что позволяло оценить трудозатраты студента на различные виды деятельности с использованием компьютера и отделить их от нецелевого расхода времени [25].

Для оценки степени и характера заимствований использовался сервис «Антиплагиат» (sfedu.antiplagiat.ru).

В блоке оценки когнитивных функций производился расчет показателей, позволяющих судить о состоянии ряда когнитивных функций, таких как объем памяти, уровень внимания и т. д.¹.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Согласно стандарту ФГОС 3+, вуз самостоятельно выбирает набор профессиональных компетенций. Для оценки формирования профессиональных компетенций студентов при написании ВКР Академия биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского ЮФУ выбрала профессиональные компетенции на основе обобщенной трудовой функции «Проведение научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок по отдельным разделам темы» из профессионального стандарта «Специалист по научно-исследовательским и опытно-конструкторским разработкам», утвержденного приказом Минтруда России от 04.03.2014 № 121н.

Для оценки компетенций индивидуальной самостоятельной работы при написании студентами-биологами научных проектов или ВКР нами были выбраны и сформулированы компетенции ПК-1 и ПК-2. Для каждой компетенции рассчитывался набор индикаторов. Для всех индикаторов было выбрано три уровня качественной оценки: интегральная оценка менее 0,5 – не владеет; интегральная оценка в диапазоне 0,5–0,85 – владеет частично; интегральная оценка более 0,85 – владеет полностью.

¹ Щербина Д.Н., Айдаркин Е.К. Способ оценки знаний учащегося при компьютерном тестировании: патент РФ № 2640709, 2018. 22 с.

Компетенция ПК-1 позволяла оценить сбор, обработку, анализ и обобщение результатов передового отечественного и международного опыта, а также экспериментальных исследований в соответствующей области знаний. Для данной работы было выбрано два индикатора – ПК-1.6 и ПК-1.7.

ПК-1.6 – владеет навыками поиска научной информации в электронных библиографических базах. Предназначен для оценки сформированности у студента навыков качественного поиска информации в российских и зарубежных библиографических базах. Была разработана следующая формула для расчета индикатора:

$$I_{1,6} = \frac{1}{4}(Q_{pmi} + R_p + A_p + A_v),$$

где $I_{1,6}$ – текущая оценка ПК-1.6;

Q_{pmi} – нормализованное количество найденных статей за отчетный период;

R_p – доля статей на иностранном языке;

A_p – доля статей, использованных для написания обзора литературы;

A_v – уровень авторского вклада.

При расчете оценивали авторский вклад студента в написание работы согласно результатам отчета программы «Антиплагиат». Данная оценка, как и последующие, принимает значение, равное 1, при достижении необходимого минимального уровня владения; в случае если уровень владения выше, то значение приравнивается к 1.

ПК-1.7 – владеет навыками первичного анализа экспериментальных данных. Оценивается количество использованных алгоритмов для расчета данных и время, затраченное студентом на выполнение статистического

анализа данных. Для расчета индикатора была разработана следующая формула:

$$I_{1,7} = \frac{1}{4}(T_a + Q_a + Q_d + K),$$

где $I_{1,7}$ – текущая оценка ПК-1.7;

Q_a – нормализованное количество использованных обязательных алгоритмов;

Q_d – сумма нормированных баллов за использование дополнительных алгоритмов;

T_a – нормализованные трудозатраты анализа данных;

K – показатель самостоятельности.

Учитывали следующие показатели: индивидуальные временные затраты студента; набор статистических методов анализа данных, необходимых для выполнения ВКР; кроме того, важную роль играла экспертная оценка преподавателем уровня самостоятельности студента в оценке анализа экспериментальных данных.

На рис. 1 представлены полученные значения индикаторов компетенции ПК-1, рассчитанные для всей обследуемой группы студентов.

По результатам апробации индикатора ПК-1.6 обнаружено, что у студентов, получивших одинаковую академическую оценку «отлично» при защите ВКР или научного проекта, выявлены существенные различия в качестве анализа литературных источников по тематике исследования. В литературном обзоре у большинства студентов было недостаточно ссылок на современную научную литературу, в т. ч. на иностранном языке, а в области когнитивных исследований и нейронаук имеется большая доля публикаций на иностранном языке. Лишь 4 студента из группы показали полное владение навыком анализа литературы, остальные

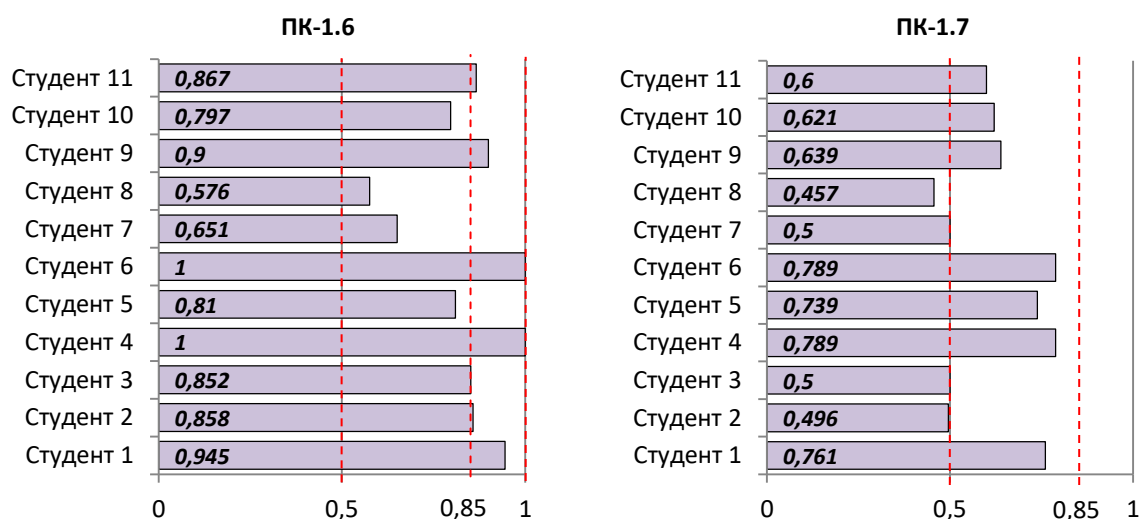


Рис. 1. Индивидуальные нормированные значения индикаторов компетенции ПК-1 (сбор, обработка, анализ и обобщение результатов передового отечественного и международного опыта, а также экспериментальных исследований).

ПК-1.6 – навыки поиска научной информации в электронных библиографических базах;

ПК-1.7 – навыки первичного анализа экспериментальных данных

Fig. 1. Individual standardized values of ПК-1 competency indicators (collection, processing, analysis and summarization of the results of advanced domestic and foreign experience, as well as experimental research).

ПК-1.6 – skills of searching for scientific information in electronic bibliographic databases;

ПК-1.7 – skills in primary analysis of experimental data

перешли только пограничный уровень значений индикатора 0,5, но не продемонстрировали блестящих навыков поиска литературы в электронных библиографических базах.

Результаты оценки индикатора ПК-1.7 показали, что один из студентов не достиг критичного уровня индикатора 0,5, а у всех остальных студентов отмечалось формирование индикатора только на уровне частичного владения. Никто из обследованных студентов не освоил данный навык на уровне «Владеет полностью».

Компетенция ПК-2 оценивала способность осуществлять выполнение экспериментов, наблюдений и измерений, а также умение составлять отчеты (разделы отчетов) по результатам проведенных экспериментов. Было выбрано три индикатора – ПК-2.4, ПК-2.5 и ПК-2.8.

ПК-2.4 – владеет навыками работы с экспериментальным оборудованием. Позволяет оценить у студента навыки работы с экспериментальным оборудованием и умение использовать готовый дизайн исследования, подготовленный преподавателем заранее. Расчет индикатора производился по формуле

$$I_{2.4} = \frac{\sum_{n=1}^{Q_{dev}} (A_{devn} \times D_{devn} \times \frac{R_{rec} + T_n}{2})}{Q_{dev}} + T_d,$$

где $I_{2.4}$ – текущая оценка ПК-2.4;

$dev_1 - dev_n$ – перечисление освоенных приборов;

A_{dev} – актуальность прибора;

D_{dev} – сложность прибора;

Q_{dev} – количество освоенных приборов;

R_{rec} – доля качественных записей от общего числа экспериментов;

T_n – нормализованное время проведения экспериментов;

T_d – дополнительные баллы за освоение дополнительных приборов.

ПК-2.5 – владеет методами формирования адекватной экспериментальной базы данных (ЭБД) по проблеме исследования. Позволяет оценить уровень владения методами формирования качественной экспериментальной базы данных (ЭБД) по теме исследования в соответствии с требованиями, предъявляемыми к данному виду результатов исследовательской деятельности. Расчет индикатора ПК-2.5 производился по формуле

$$I_{2.5} = \frac{\sum_{n=1}^{Q_{db}} (A_{dbn} \times \frac{Q_{dbpn} + Q_{dbcn}}{2})}{Q_{db}},$$

где $I_{2.5}$ – текущая оценка ПК-2.5;

Q_{db} – число созданных БД;

A_{db} – качество БД;

$Q_{db,p}$ – нормализованный показатель полезности ЭБД (публикации);

Q_{dbc} – сертифицированность ЭБД.

ПК-2.8 – владеет навыками составления научно-исследовательского отчета. Отражает наличие опыта составления научно-исследовательского отчета разного уровня (курсовая работа, статья в научном журнале, грант). Расчет индикатора ПК-2.8 производился по формуле

$$I_{2.8} = \frac{\sum_{n=1}^{Q_{ar}} (R_{pn} \times A_{jn})}{Q_{ar}},$$

где $I_{2.8}$ – текущая оценка ПК-2.8;

R_p – доля личного участия;

A_j – класс издательства (для статей и тезисов) или уровень отчета;

Q_{ar} – число опубликованных статей, тезисов или сданных отчетов по НИР.

Для расчета класса издательства используют значения: 1 – РИНЦ (курсовая); 2 – ВАК; 3 – Scopus.

Результаты оценки индикаторов ПК-2 представлены на рис. 2.

Значения индикатора ПК-2.4 продемонстрировали, что почти все студенты имеют довольно высокий уровень – «Владеет полностью».

Результаты расчета индикатора ПК-2.5 показали, что у двух студентов он имеет значение ниже 0,5, что, вероятно, указывает на то, что эти обучающиеся не владеют необходимым навыком. Три студента показали очень высокий уровень индикатора «Владеет полностью», что указывает на полное освоение данного компонента компетенции ПК-2.5. Большинство обучающихся имели средний уровень освоения индикатора ПК-2.5.

Для индикатора ПК-2.8 установлено, что только два студента из группы получили оценку выше 0,5, т. е. освоили навык в минимальной степени. Остальные студенты не владеют данным навыком в необходимой мере.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В исследовании оценивалась самостоятельная работа всех студентов кафедры физиологии человека и животных ЮФУ при подготовке ВКР. В задачи исследования не входила групповая оценка индикаторов студентов-биологов. Все обследуемые студенты активно занимались самостоятельной научно-исследовательской работой. Студенты-биологи других кафедр отличаются в части конкретных видов самостоятельной работы и критериев оценки, но общая логика предлагаемой оценки индикаторов сохраняется. С учетом этого представленная выборка может, на наш взгляд, считаться репрезентативной для цели данного исследования.

Согласно данным литературы, детализация компетенций позволяет производить более объективное оценивание результатов работы обучающихся [23]. По результатам апробации ПК-1.6 (владеет навыками поиска научной информации в электронных библиографических базах) 45 % студентов освоили успешно. 55 % студентов показали средний уровень развития индикатора ПК-1.6 в диапазоне от 0,5 до 0,85, что, вероятно, связано с недостаточным уровнем владения иностранным языком и международными базами данных и малой долей иностранных статей в литературном обзоре. Апробация индикатора ПК-1.7 (владеет навыками первичного анализа экспериментальных данных) показала, что никто из студентов не овладел навыками первичного анализа экспериментальных данных в полном объеме, что, вероятно, связано с недостаточными знаниями и умениями студентов-биологов в области статистической обработки данных и программирования.

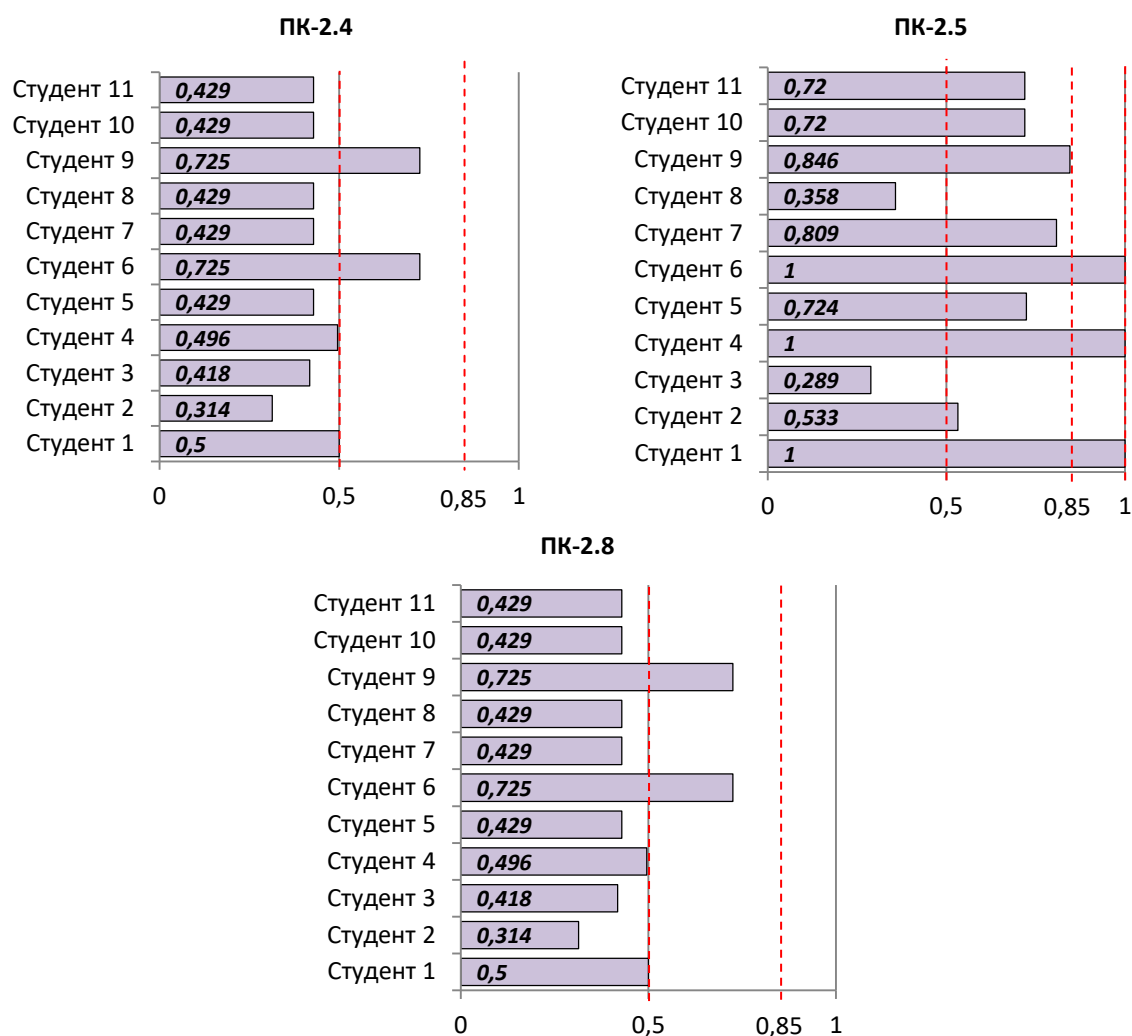


Рис. 2. Индивидуальные нормированные значения индикаторов компетенции ПК-2 (проведение экспериментов, наблюдений и измерений, а также умение составлять отчеты (разделы отчетов) по результатам проведенных экспериментов).

ПК-2.4 – навыки работы с экспериментальным оборудованием;

ПК-2.5 – навыки формирования адекватной экспериментальной базы данных по проблеме исследования;

ПК-2.8 – навыки составления научно-исследовательского отчета

Fig. 2. Individual standardized values of ПК-2 competency indicators (the performance of experiments, observations and measurements, as well as the skill of writing reports (report sections) using the results of performed experiments).

ПК-2.4 – skills in working with experimental equipment;

ПК-2.5 – skills in formation of an adequate experimental database on the research problem;

ПК-2.8 – skills in writing a research report

Оценка индикатора ПК-2.4 (владеет навыками работы с экспериментальным оборудованием) показала достаточно высокий уровень навыков, что, возможно, связано с большой долей самостоятельной работы каждого студента при подготовке баз экспериментальных данных в вузе. ПК-2.5 (владеет методами формирования адекватной экспериментальной базы данных (ЭБД) по проблеме исследования) большинство студентов владеют на среднем уровне, потому что не все экспериментальные данные были записаны качественно и не использовались для формирования адекватной ЭБД по проблеме исследования. Апробация индикатора ПК-2.8 (владеет навыками составления научно-исследователь-

ского отчета) показала средний уровень владения. Формирование данной части компетенции вызывает затруднение даже у хорошо успевающих студентов, что, вероятно, связано с редким выполнением данных видов заданий в образовательном процессе и, соответственно, недостаточным практическим применением требуемых навыков.

Проведенная апробация показала, что высокие оценки, полученные студентами по итогам прохождения ГИА, не всегда соответствовали высокому уровню развития профессиональных компетенций и в большей мере носили субъективный характер. Процедура защиты ВКР в большей степени оценивала коммуникативные

навыки и ораторские способности студента и крайне мало учитывала степень развития профессиональных компетенций. На современном этапе образовательного процесса для подготовки квалифицированных кадров ГИА выпускников должна учитывать требования ФГОС ВО, а также профессиональные стандарты, которые позволяют формировать необходимые профессиональные компетенции [10]. С проблемой несоответствия реальных знаний и умений студентов и формальной оценки квалификации, полученной в вузе, довольно часто сталкиваются работодатели как в отечественных, так и зарубежных профессиональных сообществах [13; 14; 17].

Проведенная апробация и накопленный опыт оценки компетенций показали, что проблема объективного оценивания компетенций студентов имеет как минимум два основных аспекта. Первый – это метод получения объективной оценки. Широко используемая процедура экспертного оценивания в виде выставления балльной оценки по итогу презентации студентом своей работы (промежуточной или ВКР), оценка научного руководителя – все они, в силу объективных факторов, страдают определенной неточностью [13]. Источниками неточности являются личностные свойства разных преподавателей, разное понимание ими важности разных компетенций, отсутствие единообразной и детализированной методики оценивания [2; 9]. Во многом преподаватели, выставляя оценку, полагаются на свое интуитивное ощущение и личные предпочтения, что может приводить к значительному разбросу оценок у разных преподавателей за один и тот же результат.

Второй аспект связан с недифференцированностью итоговых оценок [13; 14; 17]. Оценки за прохождение различных дисциплин мало что говорят о достигнутых уровнях компетенций и в конечном итоге позволяют только предположить, что студент с высокими оценками обладает целевыми компетенциями на нужном уровне. Однако, как показала наша работа, даже высокая итоговая оценка может быть получена на фоне совершенно различных уровней разных компетенций. Следует также отметить, что детальное рассмотрение компетенции в виде уровней достижения ее отдельных индикаторов позволяет получить более точную информацию о достигнутых выпускником результатах и сформировать более точный прогноз о его способностях [19].

Формальная экспертная оценка содержит слишком большую долю субъективного оценивания [16]. Причина этого – в отсутствии у преподавателя достаточного числа объективных параметров для оценивания. Дальнейшая детализация для получения текущего значения индикатора представлена в данной работе и позволяет перейти к объективной оценке. Таким образом, условием применения разработанных нами подходов и методов является не только формирование паспорта компетенции, но и модификация процесса оценивания через внедрение объективно вычисляемых параметров.

Созданная нами инновационная система оценки формирования компетенций на основе формализованного учета самостоятельной работы обучающегося показала большую эффективность в сравнении с итоговой оценкой по результатам защиты ВКР. Полученная оценка была более объективной по сравнению со стандартной оценкой, присуждаемой научным руководите-

лем, и более информативной, чем оценка по результатам защиты ВКР. Развитие данного подхода позволит формировать комплексные объективные оценки компетенций на всех этапах создания и защиты ВКР. Результаты работы вносят вклад в теоретическую дискуссию о методах оценивания, основанных на критериях, демонстрируя возможный способ формирования и применения критериев. Кроме того, в дальнейшем представляется необходимым добавить оценку напряжения систем организма, что позволит детализировать учет индивидуальных факторов, влияющих на формирование навыков, и прогнозировать динамику их развития в образовательном цикле.

ВЫВОДЫ

Таким образом, классическая оценка работы студента при подготовке ВКР является малоинформативной, так как не дает понимания, какими конкретно навыками и знаниями овладел студент в процессе обучения. Необходимые для студента специальности 06.03.01 навыки оказались освоены в разной степени и сильно отличаются у студентов, имеющих одинаковую оценку по результатам ГИА. Переход к объективной оценке требует формализации и детального описания индикаторов каждой компетенции, формирования и обоснования уровней их освоения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ерусалимский Я.М., Узародов И.М. Технология асинхронного обучения: опыт ЮФУ // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 3–7. EDN: [KVUBKR](#).
2. Михайлова Н.В. Особенности организации асинхронного обучения студентов вуза в электронной среде // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2. С. 149–154. EDN: [PASXYT](#).
3. Стариченко Б.Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 23–31. EDN: [QJIASN](#).
4. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Мелкая Л.А., Тихомирова М.А. Критерии оценки эффективности смешанных образовательных технологий, применяемых в вузе // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 1. С. 64–81. DOI: [10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081](#).
5. Уддин М.А. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения и личностные особенности студентов, обучающихся на основе дистанционных технологий // Психологическая наука и образование. 2012. № 5. С. 38–49.
6. Гавронская Ю.Ю. Компетентностный подход к проектированию интерактивного обучения химическим дисциплинам в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 8. С. 47–57. EDN: [PFUQZX](#).
7. Глотова М.И., Токарева М.А. Организация асинхронной самостоятельной работы студентов с использованием электронной образовательной среды Moodle // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 5. С. 108–117. EDN: [FYKTMD](#).

8. Одинцова Н.И., Солодихина М.В., Старцева Е.В. Об опыте дистанционного обучения естественнонаучным дисциплинам // *Физическое образование в вузах*. 2021. Т. 27. № 1. С. 67–81. EDN: [PXAMAG](#).
9. Токтарова В.И., Федорова С.Н. Адаптация студентов к обучению в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза // *Вестник Марийского государственного университета*. 2019. Т. 13. № 3. С. 383–390. DOI: [10.30914/2072-6783-2019-13-3-383-390](#).
10. Шушерина О.А., Буркова Е.В. Оценочные средства контроля качества образования в контексте компетентного подхода: теория и практика // *Вестник Сибирского государственного технологического университета*. 2015. № 1. С. 68–73. EDN: [WAQWHR](#).
11. Константинова Н.Б. Учет результатов освоения компетенций на примере учебной дисциплины «Экономика организации» // *Инновационное развитие профессионального образования*. 2013. № 1. С. 75–81. EDN: [PMBQIH](#).
12. Эрштейн Л.Б. Дистанционное образование: специфика и отличия от очного образования // *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. Т. 6. № 2. С. 95–101. DOI: [10.21603/2542-1840-2022-6-2-95-101](#).
13. Шмигирилова И.Б., Рванова А.С., Григоренко О.В. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) // *Образование и наука*. 2021. Т. 23. № 6. С. 43–83. DOI: [10.17853/1994-5639-2021-6-43-83](#).
14. Boud D., Dawson P., Bearman M., Bennett S., Joughin G., Molloy E. Reframing assessment research: through a practice perspective // *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 43. № 7. P. 1107–1118. DOI: [10.1080/03075079.2016.1202913](#).
15. Dolin J., Black P., Harlen W., Tiberghien A. Exploring relations between formative and summative assessment // *Transforming assessment: Through an interplay between practice, research and policy*. Cham: Springer, 2018. P. 53–80.
16. Broadbent J., Panadero E., Boud D. Implementing summative assessment with a formative flavour: A case study in a large class // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 43. № 2. P. 307–322. DOI: [10.1080/02602938.2017.1343455](#).
17. Cisterna D., Gotwals A.W. Enactment of ongoing formative assessment: Challenges and opportunities for professional development and practice // *Journal of Science Teacher Education*. 2018. Vol. 29. № 3. P. 200–222. DOI: [10.1080/1046560X.2018.1432227](#).
18. Hill J., West H. Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020. Vol. 45. № 1. P. 82–97. DOI: [10.1080/02602938.2019.1608908](#).
19. Красноборова А.А. Критериальный подход в оценивании учебных достижений учащихся // *Педагогическое образование и наука*. 2009. № 6. С. 91–94. EDN: [OJJVTH](#).
20. Ragupathi K., Lee A. Beyond fairness and consistency in grading: The role of rubrics in higher education // *Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia*. Singapore: Palgrave Macmillan, 2020. P. 73–95. DOI: [10.1007/978-981-15-1628-3_3](#).
21. Елина Е.Г., Чувакин А.А. Итоговая государственная аттестация в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта // *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12. № 1. С. 108–112. EDN: [OWJQET](#).
22. Айдаркин Е.К., Кундупьян О.Л., Павловская М.А., Старостин А.Н., Фомина А.С. Комплексный подход к объективной оценке уровня сформированности компетенций в условиях цифровой образовательной среды. Ростов н/Д.: Южный федеральный университет, 2022. 232 с. EDN: [YGUPOG](#).
23. Айдаркин Е.К., Пахомов Н.В. Работоспособность и функциональное состояние. Ростов н/Д.: Центр валеологии вузов России, 2004. 217 с. EDN: [YBYMET](#).
24. Glaser R., Klaus D.J. Proficiency measurement: Assessing human performance // *Psychological principles in system development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1962. P. 419–474.
25. Айдаркин Е.К., Щербина Д.Н., Фомина А.С., Кундупьян О.Л., Кундупьян Ю.Л. Хронометрия самостоятельной работы студентов при выполнении вербальных и образных заданий на компьютере для оценки уровня сформированности образовательных компетенций // *Валеология*. 2014. № 3. С. 96–104. EDN: [TIHFEV](#).

REFERENCES

1. Erusalimskiy Ya.M., Uznarodov I.M. Technology of asynchronous training at Southern Federal University. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2009, no. 9, pp. 3–7. EDN: [KVUBKR](#).
2. Mikhaylova N.V. Features of the organization of asynchronous learning university students in an electronic environment. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 2, pp. 149–154. EDN: [PASXYT](#).
3. Starichenko B.E. Managing students' educational activity during lectures involving CRS. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 3, pp. 23–31. EDN: [OJIASN](#).
4. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A., Melkaya L.A., Tikhomirova M.A. Criteria for assessing the effectiveness of blended learning technologies used at the university. *Integratsiya obrazovaniya*, 2023, vol. 27, no. 1, pp. 64–81. DOI: [10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081](#).
5. Uddin M.A. Psychological and pedagogical features of distance education and personality of distance education students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2012, no. 5, pp. 38–49.
6. Gavronskaya Yu.Yu. Competency-based approach to the design of interactive learning for chemical disciplines in a pedagogical university. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*, 2008, no. 8, pp. 47–57. EDN: [PFUQZX](#).
7. Glotova M.I., Tokareva M.A. Organization of asynchronous independent work of students using the Moodle electronic educational environment. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2019, no. 5, pp. 108–117. EDN: [FYKTMD](#).
8. Odintsova N.I., Solodikhina M.V., Startseva E.V. On the experience of distance teaching in natural sciences.

- Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 67–81. EDN: [PXAMAG](#).
9. Toktarova V.I., Fedorova S.N. Adaptation of students to studying in the university electronic educational environment. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2019, vol. 13, no. 3, pp. 383–390. DOI: [10.30914/2072-6783-2019-13-3-383-390](#).
 10. Shusherina O.A., Burkova E.V. Evaluative means of quality control of education in the context of competence approach: theory and practice. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2015, no. 1, pp. 68–73. EDN: [WAQWHR](#).
 11. Konstantinova N.B. Accounting for the results of mastering competencies as an example of academic discipline “The Economics of Organization”. *Innovatsionnoe razvitie professionalnogo obrazovaniya*, 2013, no. 1, pp. 75–81. EDN: [PMBQIH](#).
 12. Ershteyn L.B. Distance education vs. Face-to-face education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2022, vol. 6, no. 2, pp. 95–101. DOI: [10.21603/2542-1840-2022-6-2-95-101](#).
 13. Shmigirilova I.B., Rvanova A.S., Grigorenko O.V. Assessment in education: current trends, problems and contradictions (review of scientific publications). *Obrazovanie i nauka*, 2021, vol. 23, no. 6, pp. 43–83. DOI: [10.17853/1994-5639-2021-6-43-83](#).
 14. Boud D., Dawson P., Bearman M., Bennett S., Joughin G., Molloy E. Reframing assessment research: through a practice perspective. *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43, no. 7, pp. 1107–1118. DOI: [10.1080/03075079.2016.1202913](#).
 15. Dolin J., Black P., Harlen W., Tiberghien A. Exploring relations between formative and summative assessment. *Transforming assessment: Through an interplay between practice, research and policy*. Cham, Springer Publ., 2018, pp. 53–80.
 16. Broadbent J., Panadero E., Boud D. Implementing summative assessment with a formative flavour: A case study in a large class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2018, vol. 43, no. 2, pp. 307–322. DOI: [10.1080/02602938.2017.1343455](#).
 17. Cisterna D., Gotwals A.W. Enactment of ongoing formative assessment: Challenges and opportunities for professional development and practice. *Journal of Science Teacher Education*, 2018, vol. 29, no. 3, pp. 200–222. DOI: [10.1080/1046560X.2018.1432227](#).
 18. Hill J., West H. Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2020, vol. 45, no. 1, pp. 82–97. DOI: [10.1080/02602938.2019.1608908](#).
 19. Krasnoborova A.A. The criteria assessment in the concentration of students. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2009, no. 6, pp. 91–94. EDN: [OJJVTH](#).
 20. Ragupathi K., Lee A. Beyond fairness and consistency in grading: The role of rubrics in higher education. *Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia*. Singapore, Palgrave Macmillan Publ., 2020, pp. 73–95. DOI: [10.1007/978-981-15-1628-3_3](#).
 21. Elina E.G., Chuvakin A.A. State final certification in the context of realization of Federal State Educational Standard. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2012, vol. 12, no. 1, pp. 108–112. EDN: [OWJQET](#).
 22. Aydarkin E.K., Kundupyan O.L., Pavlovskaya M.A., Starostin A.N., Fomina A.S. *Kompleksnyy podkhod k obektivnoy otsenke urovnya sformirovannosti kompetentsiy v usloviyakh tsifrovoy obrazovatelnoy sredy* [An integrated approach to an objective assessment of the level of competence development in a digital educational environment]. Rostov-on-Don, Yuzhnyy federalnyy universitet Publ., 2022. 232 p. EDN: [YGUPOG](#).
 23. Aydarkin E.K., Pakhomov N.V. *Rabotosposobnost i funktsionalnoe sostoyanie* [Workability and functional state]. Rostov-on-Don, Tsentr valeologii vuzov Rossii Publ., 2004. 217 p. EDN: [YBYMET](#).
 24. Glaser R., Klaus D.J. Proficiency measurement: Assessing human performance. *Psychological principles in system development*. New York, Holt, Rinehart and Winston Publ., 1962, pp. 419–474.
 25. Aydarkin E.K., Shcherbina D.N., Fomina A.S., Kundupyan O.L., Kundupyan Yu.L. Chronometry of individual performance in computer-based verbal and imagery tasks for the assessment of students educational competencies. *Valeologiya*, 2014, no. 3, pp. 96–104. EDN: [TIHFEV](#).

An innovative method to assess the development of competencies of students when writing a graduate qualification paper

© 2023

Evgeny K. Aydarkin¹, PhD (Biology), Head of Chair

of Human and Animal Physiology of D.I. Ivanovsky Academy of Biology and Biotechnologies

Oksana L. Kundupyan^{*1,3}, PhD (Biology), assistant professor

of Chair of Human and Animal Physiology of D.I. Ivanovsky Academy of Biology and Biotechnologies

Artem N. Starostin^{1,4}, senior lecturer of Chair

of Human and Animal Physiology of D.I. Ivanovsky Academy of Biology and Biotechnologies

Yulia L. Kundupyan^{1,5}, assistant of Chair

of Human and Animal Physiology of D.I. Ivanovsky Academy of Biology and Biotechnologies

Anna S. Fomina^{2,6}, PhD (Biology), assistant professor of Chair of Biology and General Pathology

¹Southern Federal University, Rostov-on-Don (Russia)

²Don State Technical University, Rostov-on-Don (Russia)

*E-mail: olkundupyan@sfedu.ru

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2876-1138>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2995-4479>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4597-3753>

⁶ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4374-9244>

Received 15.11.2023

Accepted 25.12.2023

Abstract: A topical issue in the modern education system is the objective control of a student's independent work when writing a graduate qualification paper (Graduation Thesis). Currently, only the procedure for defending a Graduation Thesis is being assessed, which does not reflect the entire set of skills of independent research work. To solve this problem, within the more general task of creating a criteria-based assessment system, the authors developed a method for assessing the formedness of competencies by assessing the development degree of professional skills constituting competency indicators. The method is based on recording a wide range of objective indicators in the process of independent work using an electronic educational environment and on algorithms for calculating "Proficient" indicators for target professional competencies. The purpose of the study is to develop and test a method for assessing the development of students' competencies when writing a Graduation Thesis. The developed method was tested on a group of graduate biology students specializing at the Chair of Human and Animal Physiology. Based on the results of the Graduation Thesis defense procedure, all students specializing at the Chair received an "excellent" rating, which implies an equally high level of development of competencies. As part of the testing, the authors assessed such activities as writing a literature review, mastering experimental equipment and collecting experimental material, statistical data processing, and preparing publications. It was found that the examined group of students is significantly heterogeneous in terms of some indicators. The authors identified skills where the majority of those surveyed showed a proficiency level below the required minimum. The testing results showed that, compared to the final assessment based on the thesis defense results, the developed method is more objective and informative for assessing the development of competencies.

Keywords: a method for assessing the development of competencies of students; writing of a graduate qualification paper; writing of a Graduation Thesis; Graduation Thesis assessment; skills of independent research activity; assessment of the professional skills' development degree; assessment in education.

For citation: Aйдаркин Е.К., Кундупьян О.Л., Старостин А.Н., Кундупьян Ю.Л., Фомина А.С. An innovative method to assess the development of competencies of students when writing a graduate qualification paper. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 4, pp. 9–18. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-9-18.

Востребованность взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания ребенка: опыт эмпирического исследования

© 2023

Брунчукова Надежда Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Теория и методика начального образования»

Смоленский государственный университет, Смоленск (Россия)

E-mail: nadejar@mail.ruORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9669-8818>

Поступила в редакцию 19.10.2023

Принята к публикации 19.12.2023

Аннотация: В настоящее время проблема взаимодействия образовательной организации и семьи является одной из значимых в теории и практике педагогического процесса. В работе рассматриваются вопросы выстраивания конструктивного взаимодействия учителя и родителей в процессе воспитания ребенка, раскрывается потенциал методического сотрудничества школы и родителей. Основой такого сотрудничества следует рассматривать принцип: наиболее эффективный способ оказать помощь ребенку – оказать помощь его родителям. Цель исследования – определение востребованности взаимодействия (методического сопровождения) семьи и школы в процессе воспитания младшего школьника; выделение наиболее результативных форм и методов взаимодействия в процессе оказания методической помощи родителям в их воспитательной деятельности. Исследование проходило в форме опроса. Вопросы анкеты, предлагаемые родителям, включали несколько направлений: определение целесообразности и необходимости осуществления методического сопровождения семьи при решении проблем воспитательного характера; выделение наиболее результативных форм и методов взаимодействия в процессе оказания методической помощи родителям в их воспитательной деятельности. Результаты исследования позволяют говорить о востребованности взаимодействия и методического сопровождения образовательной организацией семьи в вопросах семейного воспитания как со стороны педагогов (школы), так и со стороны родителей. Выделены наиболее эффективные формы методического сопровождения родителей в вопросах воспитания ребенка: диспуты по вопросам воспитания, совместные тренинги, ролевые игры («педагогический ринг»), привлечение родителей к организации и проведению внеурочной деятельности (экскурсии, туризм, конкурсы, проекты и т. п.). Одним из путей решения поставленной проблемы авторы видят в методической подготовке будущего учителя к осуществлению взаимодействия семьи и школы на этапе получения профессионального образования, предложении студентам соответствующих курсов по выбору.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы; востребованность взаимодействия семьи и школы; методическое сопровождение семьи образовательной организацией; формы методического сопровождения семьи; начальная школа.

Для цитирования: Брунчукова Н.М. Востребованность взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания ребенка: опыт эмпирического исследования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 4. С. 19–25. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-19-25.

ВВЕДЕНИЕ

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», федеральных государственных образовательных стандартах, профессиональном стандарте педагога и других документах различных уровней подчеркивается значимость решения целей и задач воспитания подрастающего поколения. Выстраивание конструктивных субъектно-субъектных отношений в образовательном процессе необходимо рассматривать в качестве одного из важнейших факторов, обеспечивающих результативность данного процесса, где продуктивное взаимодействие семьи и школы выступает залогом успешности его работы.

В связи с этим вопросы теории и методики работы по сопровождению взаимодействия семьи и школы на сегодняшний день являются особенно актуальными. Под методическим сопровождением понимают специально организованное взаимодействие педагогов и ро-

дителей, цель которого – оказание грамотной методической поддержки семье в разрешении проблем воспитания ребенка [1].

Анализируя проблему сотрудничества родителей и педагогов как субъектов образовательного процесса, можно выделить следующие направления:

- условия эффективности психолого-педагогической поддержки семьи в образовательном процессе;
- моделирование процесса сотрудничества семьи и школы;
- формы педагогической поддержки семьи в вопросах воспитания;
- вопросы организации подготовки педагогов к методическому сопровождению процесса воспитания ребенка в семье.

Эффективность процесса взаимодействия сопряжена с обозначением его психолого-педагогических условий и их выполнением. В качестве одного из таких условий следует рассматривать прежде всего развитие компетентности

ребенка, педагогов и родителей (коммуникативной, культурной, нравственной, духовной), что призвано обеспечить «комфортность» и результативность взаимодействия партнеров образовательного процесса, а значит, и успешное решение задач воспитания, развития и социализации ребенка [2].

Одним из путей создания таких условий выступает создание моделей процесса взаимодействия субъектов образовательной деятельности в целом и процесса воспитания в частности. В соответствии с задачами педагогического сотрудничества семьи и школы, модели могут содержать различные структурные компоненты. Как правило, в качестве основных компонентов выделяют традиционные: целевой, содержательный и оценочно-результативный [3; 4].

Особый вопрос – основополагающие принципы построения модели. Так, в основу моделирования может быть положен принцип равноправных партнерских отношений субъектов образования, где все вместе и каждый субъект в отдельности несут ответственность за конечный результат сотрудничества. Данный подход к построению модели предполагает реализацию трех взаимосвязанных этапов: определение общих целей, ценностей, ресурсной базы; проектирование конкретных программ совместной работы; собственно партнерство, что, по мнению авторов, отвечает потребностям всех субъектов образовательного процесса [3]. Последовательная реализация задач каждого этапа выступает условием гибкости данной модели взаимного сотрудничества семьи и школы, а значит, ее эффективности, что позволяет считать данную модель востребованной и результативной.

О.С. Газман, автор уникальной системы организации летнего отдыха детей, один из теоретиков «коммунарского движения», разработчик «орлянской методики», предлагает идею социализации ребенка с учетом его особенностей как цели воспитания, представил модель взаимодействия участников образовательного процесса. Эта модель сочетает в себе социальный, психологический и медицинский аспекты. В основе взаимодействия лежит восприятие ребенка таким, каким он является (с учетом его социального опыта, психологических и физиологических особенностей), его нельзя рассматривать в качестве средства достижения поставленных перед педагогом целей воспитания [5].

Формы педагогической поддержки сотрудничества семьи и школы можно разделить на две группы: традиционные и современные. К традиционным, как правило, относят родительские собрания, консультации, беседы с учителями, психолого-педагогическое просвещение и т. п. [6; 7]. К современным – родительские чаты, бесплатные мессенджеры, сайты педагогов [6], совместные тренинги, включающие учащихся и родителей [8], и др.

Некоторые авторы в основу критерия выбора форм и методов работы школы с родителями кладут отношение родителей к школе [9], что нам кажется довольно спорным решением. Отношение родителей к школе во многом определяется умением образовательного учреждения расположить родителей к сотрудничеству, заинтересовать в результатах данного процесса, мотивировать на активное взаимодействие [9–11].

Организация взаимодействия семьи и школы по вопросам воспитания, выступающая одним из условий

его результативности, представлена несколькими направлениями: повышение уровня профессиональной компетентности педагогов (после получения профессионального образования) и овладение знаниями и умениями на этапе получения профессионального образования. Важной составляющей организации взаимодействия семьи и школы, влияющей на ее эффективность, является активное вовлечение родителей в учебно-воспитательную работу [12].

Мы согласны с выводами ученых о том, что недостаточная психологическая и педагогическая осведомленность родителей, отсутствие со стороны педагогического коллектива школы методической помощи (методического сопровождения) могут и должны рассматриваться в качестве причин, снижающих эффективность конструктивного диалога между педагогами и родителями [1; 9].

Проведенный анализ не дает полной картины о состоянии проблемы организации сотрудничества между семьей и школой. Представленные работы раскрывают лишь отдельные вопросы. Кроме того, предлагаемые к использованию различные методические подходы для организации и проведения воспитательной работы как в семье, так и школе не решают всего спектра заявленных проблем. Практика доказывает, что данный методический арсенал не всегда принимается родителями, находит применение в процессе семейного воспитания.

Одним из направлений работы Научно-методического центра сопровождения педагогических работников (на базе ФБГОУ ВО «Смоленский государственный университет») является исследование, цель которого – оценить потенциал методического сопровождения семьи в воспитательном процессе и необходимость его применения.

Цель работы – определение востребованности взаимодействия (методического сопровождения) семьи и школы в процессе воспитания младшего школьника; выделение наиболее результативных форм и методов взаимодействия в процессе оказания методической помощи родителям в их воспитательной деятельности.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось в период с февраля 2022 по апрель 2023 г.

По договору с директорами образовательных учреждений на сайте каждой школы по мере проведения исследования размещались анкеты для родителей младших школьников. Предварительно на родительском собрании были проведены беседы с родителями с целью объяснения задач исследования, решения организационных вопросов. До сведения родителей было доведено, что ввиду проведения анкетирования в онлайн-формате отвечать на каждый вопрос нужно только один раз – один ответ от семьи (независимо от того, кто из членов семьи выступает в роли респондента; ответы на вопросы анкет по возможности должны обсуждаться в кругу семьи). В связи с этим на этапе анализа полученных результатов мы посчитали правильным говорить не о количестве человек, принимавших участие в анкетировании, а о количестве семей. Участие родителей в анкетировании было обязательным.

Выборка участников исследования составила 258 семей (родители обучающихся 1–4 классов МБОУ

«СШ № 7», МБОУ «СШ № 27 имени Э.А. Хиля», МБОУ «СШ № 40», МБОУ «Гимназия № 1 имени Н.М. Пржевальского» г. Смоленска). Возраст родителей: 25 лет – 44 года.

Сроки проведения эксперимента:

- констатирующий этап – с февраля по март 2022 г.;
- формирующий этап – с апреля 2022 по март 2023 г.;
- контрольный этап – с апреля по май 2023 г.

Констатирующий и контрольный этапы проводились в онлайн-формате. Изначально респонденты были поделены на контрольную (139 семей) и экспериментальную группы (119 семей) (для этой группы было взято по одному классу в каждой школе по согласованию с родителями и учителями).

На констатирующем этапе эксперимента использовались авторские диагностические материалы: опросники/анкеты: «Потребности и ожидания родителей во взаимодействии с образовательной организацией», «Проблемы взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания ребенка». Анкеты содержали как закрытые, так и открытые вопросы.

На формирующем этапе использовались такие формы методического сопровождения семейного воспитания со стороны образовательной организации (педагога), как ролевые игры с участием родителей и детей (имитация реальных проблемных жизненных ситуаций (воспитательного характера) и определение наиболее эффективных способов их разрешения); моделирование воспитательных ситуаций в различных видах деятельности ребенка; «педагогический ринг»: родители – педагоги, родители – родители (выдвижение различных путей решения предложенной воспитательной задачи, их анализ, определение результативных, приоритетных); диспуты, брифинги, мастер-классы и др.

На контрольном этапе эксперимента родителям обеих групп, принимавшим участие в исследовании (249 семей; 9 семей из контрольной группы сменили место жительства), вновь были предложены те же вопросы (формулировки были немного изменены).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать, что и учителя, и родители, принимавшие участие в эксперименте (контрольная и экспериментальная группы), осознают значимость данной работы, понимают, чего они хотят от взаимодействия семьи и школы, предлагают пути достижения ожидаемых результатов.

Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования определил ключевые вопросы, требующие методического разрешения: установление взаимопонимания между педагогом и родителями, мотивация на конструктивное сотрудничество, объективность в оценке способностей и возможностей поведения ребенка (например, принятие мнения семьи), неоправданно завышенные требования к школе со стороны семьи и т. д. (таблица 1). Вместе с тем больше половины (более 63 %) анкетированных изъявили желание получить методическую помощь от образовательного учреждения.

На контрольном этапе показатели востребованности получения методической помощи со стороны родителей экспериментальной группы значительно повысились (таблица 2). Взаимоотношения школы и семьи

вышли на иной уровень: стали более конструктивными, открытыми. Особенно отмечается установление уважительных и доверительных отношений между учителем и родителями. Родители стали воспринимать учителя как человека творческого, интересного, способного работать в различных методических плоскостях.

В ходе исследования нам удалось выделить наиболее распространенные трудности, возникающие в семье в процессе воспитания ребенка: отсутствие единых требований со стороны родителей к воспитанию ребенка; завышенные ожидания по отношению к результатам семейного воспитания; потребность родителей в знаниях о психолого-педагогических и возрастных особенностях ребенка; неприятие традиционных методов и приемов воспитания; поиск путей решения педагогических проблем из непроверенных (сомнительных) источников информации; не в полной мере осознание значимости воспитания ребенка для его успешной социализации и деятельности в дальнейшем.

При ответе на вопросы анкеты практически все родители, принимавшие участие в исследовании, в качестве интересных выделили следующие формы сотрудничества: привлечение к организации и проведению различных видов внеурочной деятельности (таких как экскурсии, создание совместных проектов по истории воспитания в России, посещение выставок, встречи с интересными людьми, участие в организации помощи семьям, чьи родственники – участники СВО и др.), ролевые игры. Родители экспериментальной группы отметили также необходимость методического просвещения родителей и знакомство с психолого-педагогическими и возрастными особенностями ребенка младшего школьного возраста, что является показателем эффективности проведенной работы.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование позволило увидеть слабые методические места в процессе его выстраивания. С одной стороны, это недостаточность новых интересных форм и методов работы педагога с семьей, необходимость методических разработок по их использованию; с другой – мнение и ожидание родителей, их видение проблемы, предложения по выстраиванию методического сопровождения семьи в вопросах воспитания.

При обсуждении результатов анкетирования с учителями начальных классов было отмечено, что проблема в организации взаимодействия между школой и семьей существует, но каждый из субъектов образовательного процесса имеет свое мнение о выстраивании взаимодействия между школой и семьей, которое не всегда находят точки соприкосновения с мнениями других. Вместе с тем ответы родителей и педагогов говорят о необходимости выстраивания конструктивного диалога между школой и родителями.

Из бесед с учителями мы выделили основные проблемы, с которыми сталкивается учитель при выстраивании диалога с родителями: неоправданно завышенные требования к школе со стороны семьи («Это Ваша работа», «Вам за это деньги платят», «Вы должны учить и воспитывать моего ребенка», «Воспитание – это сфера ответственности учителя» и т. п.); субъективность в оценке интеллектуального потенциала ребенка,

Таблица 1. Ответы родителей на вопрос: «Какие из нижеперечисленных форм организации работы Вам наиболее интересны?». Данные констатирующего эксперимента
Table 1. Parents' answers to the question: "Which of the following forms of organization of work are you most interested in?". Ascertaining experiment data

Форма работы	КГ, %			ЭГ, %		
	Да	Нет	Воздержались	Да	Нет	Воздержались
Возможность посещения уроков	47	9	44	45	11	44
Привлечение к организации и проведению внеурочной деятельности	44	18	38	48	20	32
Проведение ролевых игр (с привлечением всех участников образовательного процесса)	28	31	41	26	28	46
Проведение педагогических диспутов («педагогический ринг»)	19	43	38	23	47	30
Посещение классным руководителем семей учащихся	22	53	25	19	52	29
Индивидуальные консультации-встречи педагогов с родителями	74	8	18	74	7	19
Методическое просвещение родителей	33	22	46	33	19	48
Знакомство родителей с психолого-педагогическими и возрастными особенностями ребенка (данного конкретного возраста)	32	34	33	32	29	39
Обмен «письменной корреспонденцией» классного руководителя с родителями	28	23	49	27	28	45

уровня его воспитанности («Вы подходите необъективно к оценке результатов деятельности моего ребенка», «Мой ребенок прекрасно разбирается в том, как надо себя вести», «Мой сын нормально себя ведет, учитель к нему придирается» и т. п.).

Одним из актуальных вопросов, от качества решения которого во многом зависит эффективность методического сопровождения семьи в воспитании ребенка, является вопрос о методической готовности педагога к данной работе. Конечно, самообразование учителя, курсы повышения квалификации играют важную роль в этом процессе. Однако методических материалов по вопросам организации, содержания и методического обеспечения сопровождения родителей в процессе воспитания ребенка, на наш взгляд, недостаточно. Вместе с тем считаем необходимым отметить, что большая часть статей по проблемам взаимодействия семьи и школы в целом и сопровождения семьи в вопросах воспитания в частности представляет практические разработки учителей, их опыт работы [13; 14]. Теоретические основы проанализированы лишь в нескольких [1; 2; 5].

В литературе имеются модели выстраивания сотрудничества семьи и школы [3–5]. Авторы [7; 8; 15] выделяют условия эффективности совместной работы семьи и школы в решении проблемы воспитания ребенка. Среди этих условий следующие: необходимость изменений в организации процесса воспитания посредством повышения уровня профессиональной компе-

тентности педагогов; активное вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс; реализация единой стратегии в подходах к воспитанию ребенка в семье и образовательной организации; использование новых форм взаимодействия. Данные выводы подтверждаются и результатами проведенного нами исследования.

Важно отметить, что практически все авторы, поднимающие вопросы взаимодействия семьи и школы, акцентируют внимание на том, что в данном процессе обязательно учитывать социально-экономические и психолого-педагогические условия, в которых находится семья, воспитывается и развивается ребенок, а также его возрастные особенности, требования общества к процессу воспитания [4; 7; 12].

Трудности в организации взаимодействия между семьей и школой определены тем, что, с одной стороны, изменился статус школы: это учреждение, предоставляющее образовательные услуги, с другой – семья как институт воспитания утратила свои позиции [4]. Мы согласны с позицией авторов в определении места педагога в образовательном процессе, которое можно охарактеризовать словами: «Позиция родителя – "Потребитель всегда прав"» [4]. Раньше школа являлась не только образовательным учреждением, но и одним из важнейших институтов воспитания граждан страны, именно поэтому профессия учителя была одной из самых почетных. В настоящее время на смену авторитету статуса учителя, когда обучающийся уважал педагога за то, что он

Таблица 2. Ответы родителей на вопрос: «Какие из нижеперечисленных форм организации работы Вам наиболее интересны?». Данные контрольного эксперимента
Table 2. Parents' answers to the question: "Which of the following forms of organization of work are you most interested in?".
Control experiment data

Форма работы	КГ, %			ЭГ, %		
	Да	Нет	Воздержались	Да	Нет	Воздержались
Возможность посещения уроков	51	4	45	69	2	29
Привлечение к организации и проведению внеурочной деятельности	47	16	37	78	6	26
Проведение ролевых игр (с привлечением всех участников образовательного процесса)	48	10	42	81	2	17
Проведение педагогических диспутов («педагогический ринг»)	28	12	60	67	3	30
Посещение классным руководителем семей учащихся	41	11	48	51	2	47
Индивидуальные консультации-встречи педагогов с родителями	78	11	11	95	0	5
Методическое просвещение родителей	36	15	49	73	9	1
Знакомство родителей с психолого-педагогическими и возрастными особенностями ребенка (данного конкретного возраста)	33	17	41	64	8	28
Обмен «письменной корреспонденцией» классного руководителя с родителями	47	19	48	42	11	42

старше, что ему доверено обучение детей, пришел авторитет личности. Современный учитель должен завоевывать авторитет, доказывать, что он достоин уважения. Исследования авторов убедительно доказывают, что изменение статуса учителя с «уважаемого человека» на «обслуживающий персонал» негативно сказывается на результатах сотрудничества между семьей и школой.

С другой стороны, кризис семьи в вопросах воспитания определен такими факторами, как рождение ребенка вне брака, большое количество разводов, воспитание ребенка бабушками и дедушками (родители строят карьеру, решают личные вопросы и т. д.). Кроме того, определенную роль играет «педагогический кризис современных семей, формирующих специфический тип личности с нарушенным балансом между социальным и индивидуальным (с явным перекосом к последнему), что приводит к конфликтам в системе "родитель – ребенок", "учитель – ученик", "ученик – ученик", "учитель – родитель"» [4, с. 98]. По мнению авторов, индивидуальные особенности субъектов образования (низкая стрессоустойчивость, уровень культуры) также влияют на результативность взаимодействия, с чем трудно не согласиться.

Одним из путей решения проблемы подготовки педагога к осуществлению грамотного методического сопровождения семьи в воспитательном процессе можно рассматривать, на наш взгляд, курсы для студентов по выбору (Блок 1. Часть, формируемая участниками образовательных отношений), направленные на осуще-

ствление заявленных задач на этапе профессионального образования. Так, в Смоленском государственном университете студентам профиля «Начальное образование, тьюторство в образовании» предлагаются для изучения следующие курсы: «Педагогическая конфликтология», «Социокультурные факторы и проблемы современного образования», «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов», «Взаимодействие семьи и школы на начальной ступени образования», «Психология делового общения» и др.

Большую роль в процессе подготовки будущих учителей к выстраиванию взаимодействия с семьей обучающегося играют педагогические практики, позволяющие увидеть и обобщить опыт учителя, опробовать изученные методы и формы работы по методическому сопровождению семьи в воспитании ребенка в практической деятельности, активизировать работу по поиску новых интересных форм и методов деятельности.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Востребованность методического сопровождения семьи в процессе воспитания ребенка подтверждается участниками образовательного процесса. В экспериментальной группе значения показателей востребованности получения методической помощи со стороны родителей значительно повысились.

2. Выстраивание конструктивного взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания ребенка опирается на взаимопонимание и взаимоуважение родителей и педагога, активное включение родителей в воспитательный процесс, осознание значимости такого сотрудничества каждым из субъектов образовательного процесса.

3. Условиями продуктивного сотрудничества семьи и школы выступают: информационная открытость образовательного учреждения, доброжелательное отношение к семье, понимание ее проблем и потребностей, установление доверительных отношений между школой и родителями.

4. Наиболее результативными формами сотрудничества семьи и школы оказались следующие: тренинги, педагогические диспуты, ролевые игры при активном участии родителей и младших школьников. Целесообразно привлекать родителей к разработке таких форм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лубский А.А. Разработка концепций педагогической поддержки и педагогика поддержки ребенка в образовании российскими исследователями: 1990–2010-е годы // Инновационные проекты и программы образования. 2021. № 6. С. 14–24. EDN: [ZCCOIG](#).
2. Сергеева С.Н. Педагогическое сопровождение воспитания младших школьников в семье на основе причинно-следственного анализа результатов уровней их воспитанности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2010. № 3-2. С. 185–189. EDN: [MWKVBX](#).
3. Коваленко Т.В., Маврина И.А. Конструирование модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования // Наука и школа. 2013. № 5. С. 159–162. EDN: [RNGQWF](#).
4. Воскрекасенко О.А., Дунаева О.В. Взаимодействие семьи и школы как институтов воспитания: моделирование процесса // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 4. С. 98–103. EDN: [WHIRFZ](#).
5. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОВ, 2002. 296 с.
6. Слизкова Е.В., Харитоновна М.С. Педагогическое сопровождение семей младших школьников в условиях образовательной организации // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № 7. С. 121–125. EDN: [SIGZLB](#).
7. Арифалина Р.У., Беляева Т.К., Белогорская Л.В. Социально-педагогическое сопровождение семейного воспитания младших школьников: традиционные и современные формы сотрудничества // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-1. С. 18–21. EDN: [GIWZUL](#).
8. Воднева Г.Д. Взаимодействие школы и семьи как условие повышения эффективности воспитательной системы // Современное образование Витебщины. 2014. № 4. С. 61–68. EDN: [YORTNZ](#).
9. Нуриева А.Р., Миннуллина Р.Ф., Газизова Ф.С. Взаимодействие учителей и родителей в воспитании младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 191–194. EDN: [LKHDRR](#).

10. Прокопьева Ю.П., Неустроева Е.Н. Совместная работа семьи и школы в воспитании ребенка // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. Т. 26. С. 255–256. EDN: [YRXKOL](#).
11. Челпаченко Т.В. Реализация технологий сотрудничества школы и семьи // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. С. 14–22. EDN: [DYSTOY](#).
12. Джумалиева А.А., Миназова З.М., Башаева С.А. Методическое сопровождение взаимодействия педагогов образовательной организации с семьей // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3. С. 241–233. DOI: [10.24412/1991-5497-2022-394-241-243](#).
13. Чистова Л.Н. Программа взаимодействия школы и семьи как инструмент формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 2. С. 26–35. EDN: [IUMFHZ](#).
14. Дурнева Т.В. Роль и формы совместной работы педагогов и родителей в формировании духовно-нравственной культуры младших школьников // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 2. С. 120–127. EDN: [ZDMBCB](#).
15. Григорьев Д.В., Кожурова О.Ю. Эффективное воспитание: школа и семья как партнеры // Социальная педагогика. 2011. № 2. С. 39–50. EDN: [OEZCUT](#).
16. Казанина Е.А., Мокрецова Л.А., Швец Н.А. Результаты начальной диагностики готовности родителей к социально-образовательному партнерству с сельской школой с учетом особенностей современных родителей // Казанский педагогический журнал. 2021. № 6. С. 159–165. EDN: [VYEWQC](#).
17. Позднякова Т.Н. Проблемы взаимодействия семьи и школы в современной образовательной практике // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 5. С. 27–35. EDN: [DRTIJD](#).

REFERENCES

1. Lubskiy A.A. Development of the concepts of pedagogical support and child support pedagogy in education by Russian researchers: 1990s-2010s. *Innovatsionnye proekty i programmy obrazovaniya*, 2021, no. 6, pp. 14–24. EDN: [ZCCOIG](#).
2. Sergeeva S.N. Pedagogical guidance of primary schoolchildren education in a family on the basis of cause and effect analysis of their social training levels. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*, 2010, no. 3-2, pp. 185–189. EDN: [MWKVBX](#).
3. Kovalenko T.V., Mavrina I.A. Construction of the model of relationships between families and school in the modern primary education. *Nauka i shkola*, 2013, no. 5, pp. 159–162. EDN: [RNGQWF](#).
4. Voskrekasenko O.A., Dunaeva O.V. Interaction of family and school as educational institutions: process modeling. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2020, no. 4, pp. 98–103. EDN: [WHIRFZ](#).
5. Gazman O.S. *Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody* [Non-classical education: from authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom]. Moscow, MIROV Publ., 2002. 296 p.
6. Slizkova E.V., Kharitonova M.S. Educational support of junior schoolchildren families in conditions of an educa-

- tional organization. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2014, no. 7, pp. 121–125. EDN: [SIGZLB](#).
7. Arifulina R.U., Belyaeva T.K., Belogorskaya L.V. Social and pedagogical support of family education of junior school children: traditional and modern forms of cooperation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2022, no. 74-1, pp. 18–21. EDN: [GIWZUL](#).
 8. Vodneva G.D. Interaction between school and family as a condition for increasing the effectiveness of the educational system. *Sovremennoe obrazovanie Vitebshchiny*, 2014, no. 4, pp. 61–68. EDN: [YORTNZ](#).
 9. Nurieva A.R., Minnullina R.F., Gazizova F.S. Interaction of teachers and parents in the education of younger schoolboys. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2019, no. 64-3, pp. 191–194. EDN: [LKHDRR](#).
 10. Prokopeva Yu.P., Neustroeva E.N. Joint work of family and school in the upbringing of a child. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2017, vol. 26, pp. 255–256. EDN: [YRXKOL](#).
 11. Chelpachenko T.V. Implementation of technologies for cooperation of school and family. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 3, pp. 14–22. EDN: [DYSTOY](#).
 12. Dzhumaliev A.A., Minazova Z.M., Bashaeva S.A. Methodological support of interaction of teachers of an educational organization with children's families. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2022, no. 3, pp. 241–233. DOI: [10.24412/1991-5497-2022-394-241-243](#).
 13. Chistova L.N. The program of interaction between school and family as a tool for the formation of a responsible attitude of primary school students to their duties. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2021, vol. 9, no. 2, pp. 26–35. EDN: [IUMFHZ](#).
 14. Durneva T.V. The role and forms of joint work of teachers and parents while forming the spiritual and moral culture of junior schoolchildren. *Povolzhskiy pedagogicheskiy poisk*, 2017, no. 2, pp. 120–127. EDN: [ZDMBCB](#).
 15. Grigorev D.V., Kozhurova O.Yu. Effective upbringing: school and family as partners. *Sotsialnaya pedagogika*, 2011, no. 2, pp. 39–50. EDN: [OEZCUT](#).
 16. Kazanina E.A., Mokretsova L.A., Shvets N.A. The results of the initial diagnosis of parents' readiness for a social and educational partnership with a rural school considering features of modern parents. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2021, no. 6, pp. 159–165. EDN: [VYEWQC](#).
 17. Pozdnyakova T.N. Family and School Interaction in modern pedagogy. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2019, vol. 7, no. 5, pp. 27–35. EDN: [DRTIJD](#).

The demand for interaction of family and school in the process of raising a child: the experience of empirical research

© 2023

Nadezhda M. Brunchukova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair “Theory and Methods of Primary Education”

Smolensk State University, Smolensk (Russia)

E-mail: nadejar@mail.ruORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9669-8818>

Received 19.10.2023

Accepted 19.12.2023

Abstract: Currently, the problem of interaction between an educational organization and a family is one of the most significant in the theory and practice of the pedagogical process. The paper considers the issues of building constructive interaction between a teacher and parents in the process of raising a child, and reveals the potential of methodological cooperation between school and parents. The following principle should be considered the basis for such cooperation: the most effective way to help a child is to help his parents. The purpose of the study is to determine the demand for interaction (methodological support) between family and school in the process of raising an elementary school child; to specify the most effective forms and methods of interaction in the process of providing methodological assistance to parents in their educational activities. The study was carried out in the form of a survey. The survey questions offered to parents included several areas: determining the appropriateness and necessity of providing methodological support to the family when solving educational problems; specifying the most effective forms and methods of interaction in the process of providing methodological assistance to parents in their educational activities. The results of the study allow talking about the demand for interaction and methodological support of the family by the educational organization in family education matters, both on the part of teachers (school) and on the part of parents. The author identified the most effective forms of methodological support for parents in matters of raising a child: debates on educational issues, joint trainings, role plays (“pedagogical ring”), involving parents in organizing and conducting extracurricular activities (excursions, tourism, competitions, projects, etc.). The author sees one of the ways to solve this problem in the methodological preparation of a future teacher for the implementation of interaction between family and school at the stage of getting vocational education, offering students relevant elective courses.

Keywords: interaction of family and school; demand for interaction of family and school; methodological support of a family by an educational organization; forms of methodological support of a family; primary school.

For citation: Brunchukova N.M. The demand for interaction of family and school in the process of raising a child: the experience of empirical research. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 4, pp. 19–25. DOI: [10.18323/2221-5662-2023-4-19-25](#).

Дидактика технического перевода с использованием отраслевого словаря-тезауруса

© 2023

Горбунов Юрий Иванович^{*1}, доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры «Теория и практика перевода»

*Горбунова Ольга Юрьевна*², старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

*E-mail: yourigorbounov@tltsu.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5878-6702>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8707-6811>

Поступила в редакцию 08.09.2023

Принята к публикации 13.11.2023

Аннотация: Статья посвящена дидактике технического перевода с применением отраслевых словарей тезаурусного типа. Рассматриваются проблемы, возникающие в процессе перевода научно-технической терминологии с французского языка на русский. Основное внимание уделяется современным методам перевода иноязычной технической терминологии на тезаурусной основе. В связи с этим предлагается технология перевода французских автомобильных терминов на русский язык с помощью обучающего французско-русского автомобильного тезауруса. Методический алгоритм технического перевода включает дидактические операции, которые предусматривают: поиск французского технического термина в алфавитном указателе к тезаурусу с целью определения адресов семантических полей, последовательное обращение к семантическим полям французского технического термина по указанным адресам в тезаурусе, окончательный выбор русского эквивалента французского технического термина в результате анализа его семантических полей с учетом реального контекста. Тезаурусная технология, используемая в учебном процессе обучения специальному техническому переводу в профессиональной подготовке лингвистов-переводчиков, оптимально способствует не только формированию знаний, умений, навыков перевода, составляющих профессиональную компетентность лингвиста-переводчика, но и эффективному применению сформированных компетенций в будущей профессиональной деятельности. Основная цель работы состоит в том, чтобы повысить эффективность подготовки будущих лингвистов-переводчиков посредством формирования профессиональной компетентности на основе тезаурусного подхода. Тезаурусный подход к переводу технических текстов рассматривается в качестве лингводидактического инструмента формирования профессиональной компетентности переводчика.

Ключевые слова: технический текст; автомобильная терминология; обучающий французско-русский автомобильный тезаурус; синоптическая схема автомобильной индустрии; компонентный анализ технических терминов; профессиональная переводческая компетентность.

Для цитирования: Горбунов Ю.И., Горбунова О.Ю. Дидактика технического перевода с использованием отраслевого словаря-тезауруса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 4. С. 27–34. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-27-34.

ВВЕДЕНИЕ

В процессе подготовки студентов-лингвистов – будущих переводчиков возникают значительные трудности при работе с текстами научно-технической направленности. В первую очередь возникает проблема адекватного перевода на русский язык иноязычной терминологии. Перевод терминологии с одного языка на другой предполагает предварительное исследование семантики терминологии, определение условий снятия многозначности термина в случае его употребления в различных предметных областях. В общем плане в этом направлении накоплен немалый учебно-методический опыт как в России, так и за рубежом.

Анализ зарубежных исследований свидетельствует о том, что в течение последних десяти лет неуклонно растет спрос на качественный перевод специальных текстов с одного языка на другой. В связи с этим многие учреждения Европейского Союза, имеющие в своем распоряжении значительный штатный состав квалифицированных переводчиков, нередко вынуждены обра-

щаться к частным подрядчикам, которым оказывается дополнительная поддержка в виде обучающих семинаров и вебинаров по актуальным проблемам письменного перевода документов [1].

Стремление к качественному переводу наблюдается также в Китае, что требует повышения уровня подготовки переводчиков в университетах. С этой целью проводятся специальные исследования, в частности, предпринимаются попытки синтезировать стратегии обучения переводу в рамках саморегулируемой парадигмы обучения. Но поскольку данные исследования были ограничены нехваткой психометрически обоснованного инструмента для измерения саморегулируемых стратегий обучения переводу у студентов, то объективно возникла концепция разработки надежной и валидной шкалы саморегулируемой стратегии обучения переводу. На основе соответствующей литературы была выдвинута гипотеза об иерархической модели и сгенерированы элементы для шкалы саморегулируемой стратегии обучения переводу. Результаты данного исследования показали, что шкала саморегулируемой

стратегии обучения переводу обладает хорошей валидностью и надежностью при сильной инвариантности для студентов бакалавриата и магистратуры. Шкала саморегулируемой стратегии обучения переводу может использоваться в качестве дополнительного инструмента для диагностики слабых и сильных сторон студентов в преподавании перевода [2].

В ходе последних исследований выяснилось также, что недостаточно изучен такой важный фактор, как самоэффективность перевода, и то, как это влияет на взаимосвязь между поиском информации в Интернете и эффективностью перевода. Таким образом, возникла необходимость изучения внутреннего психологического механизма, лежащего в основе связи между поиском информации в Интернете и эффективностью перевода, в частности, путем изучения роли самоэффективности перевода в этой взаимосвязи [3].

В России перевод иноязычной научно-технической терминологии на русский язык находится в центре внимания научной школы, сформировавшейся в РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) под руководством известного лингвиста-романиста, специалиста в области прикладной и инженерной (компьютерной) лингвистики, профессора Р.Г. Пиотровского. В настоящее время ученики и последователи Р.Г. Пиотровского продолжают развивать его лингвистическую концепцию с учетом актуальных проблем. Отправной точкой в этом направлении служит его труд, посвященный проблемам лингвистической синергетики, разрешение которых открывает новый путь в области прикладной лингвистики и дидактики перевода [4]. Одним из таких путей является тезаурусный подход к разрешению многозначности иноязычной терминологии при переводе на русский язык. В этом русле формируется тезаурусная лексикография, возникают информационно-поисковые тезаурусы, которые обеспечивают процесс перевода иноязычной отраслевой терминологии на русский язык. В РГПУ им. А.И. Герцена был разработан учебный тезаурус, предназначенный для использования в учебном процессе при обучении французскому профессиональному языку. Результаты использования этого тезауруса были представлены во Франции в Национальном институте восточных языков и цивилизаций [5].

Кроме того, эффективность технологии тезаурусного моделирования была подтверждена в исследовании слабоструктурированной терминологии развивающейся предметной области «Фламенко» на материале испанского языка [6]. В соответствии с логическим подходом удалось установить шесть видов семантических отношений между терминологическими понятиями классического фламенко: «целое – часть», «род – вид», «объект – свойство объекта», соподчинение, антонимия (контрарные и контрадикторные понятия) и синонимия (эквивалентность и толерантность). Корректность построения данного тезауруса была обеспечена путем уточнения дефиниции ключевого термина «фламенко», отражающей его значение в начале XXI в. Полученные результаты одновременно обуславливают необходимость дальнейшего построения и совершенствования тезауруса терминополья предметной области (ПО) «Фламенко». Перспективой данного исследования является детальное изучение импровизированных лекси-

ческих единиц, вызванных появлением новых тенденций в искусстве.

Использование тезаурусов в профессиональном образовании тесно связано с понятием онтологии, которое отражает содержание предметных областей. В этой связи Л.Н. Беляева справедливо утверждает, что «онтология представляет собой базу знаний, хранящую информацию о понятиях, существующих в мире или предметной области, их свойствах, и о том, как они связаны друг с другом» [7, с. 59]. В частности, рассматриваются возможности алгоритмизации разработки онтологии на основании промежуточных моделей [8]. Поскольку в настоящее время в сфере профессионального образования непрерывно растет объем информации и развиваются новые информационные технологии, то это влечет за собой поиск новых путей оптимизации этих процессов. Одним из возможных решений данной проблемы является преимущественно тезаурусный подход [9].

Тезаурус как особая форма представления знаний той или предметной области легко поддается автоматизированной обработке, что обеспечивает оптимизацию учебного процесса. Однако в данном случае возникает проблема выбора наиболее эффективных с точки зрения учебного процесса автоматических методов. Так, в ходе исследования по автоматизированному построению лексического ядра тезауруса по узкой предметной области эта проблема разрешается путем использования дистрибутивно-статистического анализа большого корпуса текстов с помощью инструментов системы Sketch Engine. Для парадигматических и синтагматических отношений лексических единиц тезауруса вычисляется количественный показатель силы связи, а также изучается влияние объема корпуса на качество тезауруса [10].

Тезаурусный подход к формированию профессиональной компетентности лингвистов-переводчиков с французского языка успешно используется в Тольяттинском государственном университете. Первые результаты разработки обучающего французско-русского тезауруса общественно-политической терминологии были получены в ходе апробации технологии перевода политических текстов с французского языка на русский. Актуальный характер настоящего исследования обусловлен необходимостью изучения информационно-семиотической природы французской общественно-политической терминологии, что предполагает составление терминологического тезауруса, отражающего семантическое содержание предметной области французского общественно-политического перевода, а также изучения семантических отношений французских общественно-политических терминов в семиотической системе французской общественно-политической терминологии [11].

В то же время проводилось исследование с целью создания французско-русского автомобильного тезауруса как лингводидактического инструмента, формирующего специальные компетенции, необходимые будущему переводчику в сфере технической коммуникации. Необходимость создания такого тезауруса обусловлена тем, что автомобильная терминология лишь частично содержалась в существующих французско-русских политехнических и технических словарях, что вызывало значительные трудности и приводило

к большим затратам времени на поиск адекватного эквивалента в области технического перевода. Разработка отдельного автомобильного тезауруса в двуязычной ситуации «французский – русский языки», несомненно, позволит восполнить существующий пробел в области технической лексикографии.

Создание обучающего французско-русского автомобильного тезауруса позволит не только обеспечить прямой доступ к французской автомобильной терминологии и ее адекватному переводу на русский язык, но и сформировать на его основе профессиональную переводческую компетентность будущих лингвистов-переводчиков, которая представляет собой многомерную категорию, включающую специальные знания, навыки и умения, позволяющие переводчику осуществлять акт межъязыковой и межкультурной коммуникации, т. е. перевод.

Цель исследования – разработка обучающего французско-русского автомобильного тезауруса.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В нашем исследовании предлагается новый подход к подготовке лингвистов-переводчиков в области технического перевода с французского языка на русский. В основе этого подхода лежит разработка обучающего французско-русского автомобильного тезауруса (далее – ОФРАТ), который рассматривается в качестве основного дидактического инструмента формирования профессиональной переводческой компетентности в ПО «Автомобильный транспорт» [12].

Разработка тезауруса автомобильной терминологии проходила в два этапа. На первом этапе была выявлена понятийная сетка, или синопсис изучаемой предметной области. Автомобильный синопсис представляет собой совокупность семантических полей ключевых автомобильных терминов, которые отражают следующие понятия:

- *La classification des automobiles* – Классификация автомобилей;
- *La construction des automobiles* – Конструкция автомобиля;
- *L'habitacle de l'automobile* – Салон автомобиля;
- *Le moteur et ses systèmes* – Двигатель и его системы;
- *Le carburateur* – Карбюратор;
- *La transmission* – Трансмиссия;
- *La direction de l'automobile* – Рулевое управление автомобиля;
- *Les suspensions* – Подвески;
- *Les roues* – Колеса;
- *Les amortisseurs hydrauliques* – Гидравлические амортизаторы;
- *Les freins* – Тормоза;
- *L'équipement électrique* – Электрооборудование;
- *La circulation de l'automobile* – Движение автомобильного транспорта;
- *La route* – Дорога;
- *Le stationnement de l'automobile* – Стоянка автомобиля;
- *La police de la route* – Дорожная полиция.

Однако апробация ОФРАТ показала, что границы его семантического пространства значительно шире и включают такие важные семантические области, как

«Технический уход автомобиля» (“*L’entretien technique de l’automobile*”) и «Ремонт автомобиля» (“*La réparation de l’automobile*”). Таким образом, возникла задача доработать содержание ОФРАТ и включить в его состав недостающие семантические области. Эта задача была успешно решена на втором этапе исследования с учетом актуальных публикаций по данной теме.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В связи с возникшей проблемой неполного соответствия ОФРАТ дополнительно были исследованы французские тексты, содержащие инструкции и предписания по техническому уходу и ремонту автомобилей в настоящее время. В результате этого исследования были выявлены следующие семантические области (СО) и семантические поля (СП):

1) СО1 “*L’entretien technique de l’automobile*” – «Техническое обслуживание автомобиля», которая имеет семантические поля: СП1 “*Station service*” – «Станция технического обслуживания»; СП2 “*L’équipement de la station service*” – «Оборудование станции технического обслуживания»; СП3 “*Pièces de rechange pour l’automobile*” – «Запасные части для автомобиля»;

2) СО2 “*La réparation de l’automobile*” – «Ремонт автомобиля», включающая семантические поля: СП1 “*La caractéristique technique de l’automobile*” – «Техническая характеристика автомобиля»; СП2 “*Le contrôle technique de l’automobile*” – «Технический контроль автомобиля»; СП3 “*Les défauts de l’automobile*” – «Неисправности автомобиля»; СП 4 “*La rénovation technique de l’automobile*” – «Техническое обновление автомобиля».

Рассмотрим выборочно некоторые новые семантические поля, которые были дополнительно введены в ОФРАТ. С этой целью обратимся прежде всего к семантическому полю термина “*Les défauts de l’automobile*” – «Неисправности автомобиля». Данный термин имеет широкую семантическую сеть, которая включает в первую очередь термины, выражающие видовые понятия – гипонимы. Среди них:

- *défaut m d’alignement* – нарушение регулировки, разрегулировка;
- *défaut m d’allumage* – неисправность системы зажигания;
- *défaut m de construction* – конструктивный дефект;
- *défaut m d’équilibrage* – нарушение балансировки;
- *défaut m de fabrication* – заводской брак;
- *défaut m à la masse* – замыкание на корпус;
- *défaut m de matériel* – неисправность материальной части;
- *défaut m de montage* – дефект монтажа;
- *défaut m de production* – производственный брак.

Кроме того, данный термин образует отдельную семантическую сеть, которая включает термины-синонимы, например: *défaillance f* – неисправность, повреждение; *défectuosité f* – неисправность, дефектность; *abaissement m de la pédale* – опускание педали; *abrasion f* – истирание, абразивный износ; *absence f de compression* – отсутствие компрессии и др.

Помимо этого, в семантическом поле термина “*Les défauts de l’automobile*” встречаются термины, связанные между собой семантическим отношением вариатности, а именно:

– *calamine f* – нагар, нагарообразование, варианты: *dépot m de calamine*, *dépot m de suie* – нагар, нагарообразование;

– *cliquetis m* – стук (напр. клапанов), варианты: *cliquetement m*, *cliquettement m* – стук;

– *coincage m* – заклинивание; защемление; заедание, вариант: *coincement m* – заклинивание; расклинивание; защемление.

В семантическом поле термина “*les défauts de l'automobile*” выявляется также связь по признаку соотношения с другими лингвистическими единицами, т. е. корреляция (*cogrélation*), например термин *panne f* (неисправность; повреждение; поломка; выход из строя; авария) коррелирует со следующими словосочетаниями:

– *avoir une panne* – выйти из строя, испортиться;

– *être en panne* – выходить/выйти из строя, испортиться, сломаться;

– *localiser une panne* – локализовать повреждение;

– *prévenir une panne* – не допускать дорожных аварий;

– *réparer une panne* – исправлять/исправить повреждение;

– *situer une panne* – определять неисправность;

– *tomber en panne* – потерпеть аварию;

– *moteur m en panne* – неисправный двигатель.

Среди семантических отношений, связывающих автомобильные термины в единое семантическое пространство, четко просматривается семантическое отношение «целое и его часть» (голоним – мероним). Например, семантическое поле термина *garage m* (авторемонтная мастерская) включает в свою сеть следующие меронимы (*méronymes*):

– *bureau m d'un garage* – контора авторемонтной мастерской;

– *magasin m d'un garage* – магазин при авторемонтной мастерской;

– *personnel m d'un garage* – персонал авторемонтной мастерской.

При этом термин *personnel m d'un garage* выступает также в функции голонима (*holonyme*) по отношению к терминам-меронимам: *garagiste m* – владелец гаража; *laveur m* – мойщик; *mécanicien m* – механик; *pompe m* – работник бензоколонки.

В учебном процессе при переводе документации по ремонту автомобиля студенты имеют возможность обратиться к автомобильному тезаурусу и, следуя дидактическому алгоритму переводческих действий, составить необходимые матрицы новых французских терминов. Дидактический алгоритм переводческих действий включает несколько операций, которые студент выполняет последовательно с целью определения адекватного русского эквивалента.

Первая операция представляет собой поиск французского технического термина в алфавитном указателе французско-русского автомобильного тезауруса. Определив адреса семантических полей, в которые входит французский технический термин, студент обращается затем к соответствующим семантическим полям французского термина и выбирает адекватный русский эквивалент французского термина с учетом реального контекста.

Результаты поиска оформляются в виде матрицы, отражающей семантическое поле французского технического термина. Пример такой матрицы приводится в таблице 1.

В данном случае в матрице представлена информация о термине “*réparation f (de l'automobile)*” – ремонт (автомобиля). В матрице указывается название французского термина и его перевод на русский язык. В первую очередь приводится наиболее вероятная дефиниция термина, извлекаемая из французского текста, подлежащего переводу на русский язык. Далее указываются семантические отношения термина в изучаемой ПО, которые свойственны терминам в роли гиперонимов и гипонимов (гиперо-гипонимическая связь), вариантов и синонимов (вариантная и синонимическая связь), антонимов (отношение контрастности), голонимов и меронимов (меронимическая связь). Иногда тот или иной технический термин вступает в отношения корреляции, функциональности, альтернативности.

Что касается представленного в матрице термина “*réparation f (de l'automobile)*” – ремонт (автомобиля), то он характеризуется разветвленной сетью семантических отношений, среди которых присутствуют:

– синонимия: *dépannage m* – починка; *remise en état* – исправление;

– антонимия: *déformation f* – деформация; *panne f* – повреждение;

– гипонимия: *réparation accidentelle* – аварийный ремонт; *réparation capitale* – капитальный ремонт; *réparation courante* – текущий ремонт; *réparation par échange des ensembles* – ремонт агрегатным методом; *réparation eventuelle* – профилактический ремонт; *réparation de faible importance* – (второстепенный) ремонт; *réparation individuelle* – индивидуальный ремонт; *réparation menue* – мелкий ремонт; *réparation permanente* – плановый ремонт; *réparation par remplacement d'un organe complet* – агрегатный метод ремонта; *réparation par soudure* – ремонтная сварка; *réparation urgente* – срочный ремонт.

Некоторые термины имеют варианты, например:

– *réparation accidentelle var. réparation de fortune* – аварийный ремонт;

– *réparation capitale var. réparation générale* – капитальный ремонт;

– *réparation courante var. réparation d'entretien* – текущий ремонт;

– *réparation eventuelle var. réparation préventive* – профилактический, предупредительный ремонт.

Кроме того, термин “*réparation f (de l'automobile)*” – ремонт (автомобиля) вступает в семантическое отношение корреляции с терминами: *réparer v* – ремонтировать; исправлять; *répareur m* – ремонтный рабочий, ремонтный слесарь; *manuel m de réparation* – руководство по ремонту. При этом последний термин имеет два варианта: *manuel d'atelier*; *manuel de remise en état* – руководство по ремонту.

От урока к уроку количество матриц растет и в конечном итоге составляет солидный методический багаж, который определяет способность студента как будущего переводчика квалифицированно решать задачи в сфере технического перевода.

Таблица 1. Тезаурусная матрица термина “*réparation f (de l’automobile)*” – ремонт (автомобиля)
 Table 1. Thesaurus matrix of the term “*réparation f (de l’automobile)*” – repair (of a car)

Тезаурусные параметры	Французский язык	Русский язык
Дефиниция термина	Opération, travail qui consiste à réparer quelque chose	Операция, работа, которая состоит в ремонте, починке чего-либо
Варианты	–	–
Синонимы	dépannage <i>m</i> remise en état	починка исправление
Антонимы	déformation <i>f</i> panne <i>f</i>	деформация повреждение
Гипероним	réparation <i>f</i>	ремонт, ремонтные работы; исправление (<i>повреждений</i>); починка; восстановление
Гипонимы	réparation accidentelle <i>var.</i> réparation de fortune réparation capitale <i>var.</i> réparation générale réparation courante <i>var.</i> réparation d’entretien réparation par échange des ensembles réparation eventuelle <i>var.</i> réparation préventive réparation de faible importance réparation individuelle réparation menue réparation permanente réparation par remplacement d’un organe complet réparation par soudure réparation urgente	аварийный ремонт <i>var.</i> аварийный ремонт капитальный ремонт <i>var.</i> капитальный ремонт текущий ремонт <i>var.</i> текущий ремонт ремонт агрегатным методом профилактический ремонт <i>var.</i> предупредительный ремонт второстепенный ремонт индивидуальный ремонт мелкий ремонт плановый ремонт агрегатный метод ремонта ремонтная сварка срочный ремонт
Корреляты	réparer réparateur <i>m</i> manuel de réparation <i>var.</i> manuel d’atelier; manuel de remise en état	ремонтить; исправлять ремонтный рабочий, ремонтный слесарь руководство по ремонту <i>var.</i> руководство по ремонту

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Систематическое использование ОФРАТ в учебном процессе при обучении студентов техническому переводу с французского языка на русский формирует у студентов соответствующий профессиональный тезаурус, который отражает ПО «Автомобильный транспорт». В конечном итоге студенты переводческого отделения приобретают необходимые компетенции, заложенные в специально разработанной для этой цели рабочей профессиональной программе по практическому курсу технического перевода с французского языка на русский. Значительное место в рабочей программе отводится характеристике знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть студент в результате обучения техническому переводу на протяжении одного семестра. В рабочей программе содержатся также сведения о применении возможных образовательных технологий, методов и приемов обучения техническому переводу, приводится перечень контрольных письменных работ, планируемых в течение семестра.

Реализация рабочей программы по практическому курсу технического перевода предусматривает исполь-

зование обучающего двуязычного автомобильного тезауруса, сопряженного с учебным пособием по техническому переводу. Результаты эксперимента, полученные в ходе апробации разработанной тезаурусной технологии, а также показатели диагностики уровней сформированности профессиональной переводческой компетентности у студентов – будущих лингвистов-переводчиков в ПО «Автомобильный транспорт» показывают несомненную эффективность реализации разработанной модели педагогической технологии.

Предлагаемая методика перевода технического текста с французского языка на русский (ПО «Автомобильный транспорт») успешно используется в настоящее время в учебном процессе кафедры «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета [13]. Следует особо подчеркнуть, что созданный ОФРАТ существует в электронном виде и доступен студентам в учебном процессе в режиме online на сайте Научной библиотеки Тольяттинского государственного университета. Таким образом, решается актуальная задача в процессе формирования современного переводчика, который должен обладать

не только традиционными компетенциями, но и новыми, связанными с цифровыми технологиями [14]. Электронные словари удобно использовать как для целей практического перевода, так и в образовательных целях. Этому способствуют такие факторы, как оперативность доступа к искомой единице лексики, простота пользования и наличие готовых фрагментов перевода в парах языков [15].

Данный опыт получил дальнейшее распространение и был внедрен в практику преподавания технического перевода с английского языка на русский [16]. В частности, на основе предметного тезауруса предлагается формировать профессиональную вторичную языковую личность в преподавании английского языка для специальных целей, используя при этом видеопodcast [17]. Тезауральный подход используется также в преподавании теоретических лингвистических дисциплин, таких как лексикология английского языка [18], когнитивная лингвистика [19; 20].

Тезауральное моделирование в лингвистике текста успешно используется также на факультете иностранных языков Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова [21; 22]. Перспективы дальнейшего исследования сводятся к необходимости распространения тезауральной технологии в других предметных областях переводческой деятельности помимо технической, к которым относятся сфера общественно-политического перевода и деловой перевод, включающий перевод коммерческой корреспонденции и переговоров.

В заключение отметим, что опыт тезаурального моделирования научно-технической терминологии, приобретенный в исследованиях последователей научной школы Р.Г. Пиотровского, используется в настоящее время в Китае, в частности в Шанхайском университете иностранных языков. При этом отмечается значительная роль тезаурального моделирования в построении системы дискурса, накоплении словарного запаса, обработке терминологии в письме и ее стандартизации, создании электронных баз данных. Российский опыт тезауральной лексикографии открывает в Китае новый этап изучения тезаурусов и содействует построению системы академического дискурса [23].

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В конечном итоге можно констатировать, что:

1) обучение лингвистов-переводчиков должно строиться на основе тезауральной технологии, так как данный подход способствует оптимизации учебного процесса и наиболее эффективному обучению отраслевому техническому переводу;

2) базовые и специфические знания, умения и навыки отраслевого технического перевода формируются в процессе выполнения комплекса упражнений с учетом тезауральной технологии;

3) использование обучающего французско-русского автомобильного тезауруса в процессе обучения отраслевому техническому переводу оптимально способствует формированию знаний, умений, навыков перевода, составляющих профессиональную переводческую компетентность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Sосoni V. Translating for EU institutions. External translation service providers and training // Institutional translator training. Routledge: Taylor and Francis Group, 2022. P. 111–132. DOI: [10.4324/9781003225249-8](https://doi.org/10.4324/9781003225249-8).
2. Jianping Wen, Jumin Zhang, Yan Yang, Yuyang Cai. Development and validation of the Self-Regulated Translation Learning Strategy Scale (SRTLSS) // Studies in Educational Evaluation. 2023. Vol. 78. Article number 101292. DOI: [10.1016/j.stueduc.2023.101292](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101292).
3. Sha Lu, Wang Xiangling, Ma Shuya. Investigating the relationship between online information seeking and translation performance among translation students: The mediating role of translation self-efficacy // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Article number 944265. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.944265](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944265).
4. Пиотровский Р.Г. Лингвистическая синергетика: исходные положения, первые результаты, перспективы. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. 160 с. EDN: [ZFAQFX](https://zefax.ru).
5. Zaitseva N., Ivkina A. Thesaurus dans l'enseignement du français professionnel. Quelles approches méthodologiques choisir? // Quelles Compétences en Langues, Littératures et Cultures Etrangères? Expériences Croisées Herzen/INALCO. Paris: Edition du Net, 2021. P. 69–80. EDN: [TPYZUP](https://tpyzup.fr).
6. Зайцева Н.Ю., Абдуллина А.Ф. Тезауральный подход к моделированию терминополья предметной области «Фламенко» на материале испанского языка // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 2. С. 77–84. DOI: [10.23859/1994-0637-2018-1-83-10](https://doi.org/10.23859/1994-0637-2018-1-83-10).
7. Беляева Л.Н. Лингвистические технологии в современном сетевом пространстве: language worker в индустрии локализации. СПб.: Книжный дом, 2016. 134 с. EDN: [YGCIOZ](https://ygcioz.com).
8. Артемова Г.О., Гусарова Н.Ф., Коцюба И.Ю. Алгоритмизация разработки онтологий в сфере образования на основе промежуточных моделей с процедурой их оптимизации // Компьютерные инструменты в образовании. 2015. № 2. С. 14–24. EDN: [TXTKTI](https://txtkti.ru).
9. Тулохонова И.С. Моделирование системы обучения на основе тезаурального подхода // Интернет-журнал Науковедение. 2017. Т. 9. № 4. С. 1–15. EDN: [ZIGGEP](https://ziggpe.com).
10. Захаров В.П. Корпусно-ориентированный подход к построению тезаурусов и онтологий // Структурная и прикладная лингвистика. Вып. 11. СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2015. С. 123–141.
11. Горбунов Ю.И., Горбунова О.Ю. Французский язык: общественно-политический перевод. Тольятти: ТГУ, 2016. 183 с.
12. Горбунов Ю.И., Горбунова О.Ю. Профессиональная компетентность лингвиста-переводчика: ее сущность и содержание // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 3. С. 148–155. DOI: [10.18287/2542-0445-2019-25-3-148-155](https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-3-148-155).
13. Горбунова О.Ю. Экспериментальная проверка эффективности формирования профессиональной

- переводческой компетентности будущего лингвиста в предметной области автомобилестроения на основе тезаурусного подхода // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 2. С. 27–34. DOI: [10.18323/2221-5662-2016-2-27-34](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2016-2-27-34).
14. Кольцова Д.А. Формирование переводческих компетенций в цифровую эпоху // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2022. № 2. С. 114–124. EDN: [NGLETT](https://nle.tpu.ru/).
 15. Власенко С.В., Данн Д.Э. Электронный словарь как источник прецедентов перевода: за и против // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2021. № 3. С. 60–78. EDN: [BBJBGL](https://vestnik.mosgu.ru/).
 16. Бажутина М.М., Брега О.Н. Индивидуальный тезаурус по специальности как основа для формирования профессиональной иноязычной метаязыковой компетенции // Язык и культура. 2019. № 48. С. 227–242. DOI: [10.17223/19996195/48/15](https://doi.org/10.17223/19996195/48/15).
 17. Brega O.N., Vazhutina M.M., Kruglakova G.V. Video podcast as a thesaurus-based tool for forming the professional second language identity in teaching ESP // Perspectives of science and education. 2020. № 1. P. 389–398. DOI: [10.32744/pse.2020.1.28](https://doi.org/10.32744/pse.2020.1.28).
 18. Горбунов Е.Ю. Технология лингвистического конструирования предметной области «Английская лексикология» // Вестник современных исследований. 2017. № 7-1. С. 146–157. EDN: [ZDQOGN](https://vestnik.sgu.ru/).
 19. Ведерникова Ю.В. Тезаурусный подход к моделированию английской когнитивно-лингвистической терминологии (на примере семантического поля термина *cognitive grammar* (когнитивная грамматика)) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3. С. 262–266. EDN: [PFIZFV](https://vestnik.ttu.ru/).
 20. Ведерникова Ю.В. Тезаурусное моделирование терминополья encyclopedic semantics (энциклопедическая семантика) предметной области «английская когнитивная лингвистика» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12-4. С. 44–46. EDN: [VCPMCH](https://vestnik.vsu.ru/).
 21. Жучкова И.И. Тезаурусное моделирование терминологического поля предметной области “Text Linguistics” // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2014. № 2. С. 53–59. DOI: [10.15688/jvolsu2.2014.2.7](https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2014.2.7).
 22. Жучкова И.И. Тезаурусное моделирование английской терминологии типологии текста (на примере семантического поля термина “text type”) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 9. С. 2749–2753. DOI: [10.30853/phil210470](https://doi.org/10.30853/phil210470).
 23. Цзюй Юньшэн. К вопросу исследования тезауруса в российском и китайском языкознании: толкование значения и роль в научной терминологии // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2023. № 1. С. 133–150. DOI: [10.55959/MSU2074-6636-22-2023-16-1-133-150](https://doi.org/10.55959/MSU2074-6636-22-2023-16-1-133-150).
 - Group Publ., 2022, pp. 111–132. DOI: [10.4324/9781003225249-8](https://doi.org/10.4324/9781003225249-8).
 2. Jianping Wen, Jumin Zhang, Yan Yang, Yuyang Cai. Development and validation of the Self-Regulated Translation Learning Strategy Scale (SRTLSS). *Studies in Educational Evaluation*, 2023, vol. 78, article number 101292. DOI: [10.1016/j.stueduc.2023.101292](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101292).
 3. Sha Lu, Wang Xiangling, Ma Shuya. Investigating the relationship between online information seeking and translation performance among translation students: The mediating role of translation self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, article number 944265. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.944265](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944265).
 4. Piotrovskiy R.G. *Lingvisticheskaya sinergetika: iskhodnye polozheniya, pervye rezultaty, perspektivy* [Linguistic synergetics: starting points, first results, prospects]. Sankt Petersburg, Filologicheskii fakultet SPbGU Publ., 2006. 160 p. EDN: [ZFOAFX](https://vestnik.spbgu.ru/).
 5. Zaitseva N., Ivkina A. Thesaurus dans l’enseignement du français professionnel. Quelles approches méthodologiques choisir? *Quelles Compétences en Langues, Littératures et Cultures Etrangères? Expériences Croisées Herzen/INALCO*. Paris, Edition du Net Publ., 2021, pp. 69–80. EDN: [TPYZUP](https://vestnik.netpubl.com/).
 6. Zaytseva N.Yu., Abdullina A.F. The thesaurus approach to the modeling of the “Flamenco” terminological field in Spanish language. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, no. 2, pp. 77–84. DOI: [10.23859/1994-0637-2018-1-83-10](https://doi.org/10.23859/1994-0637-2018-1-83-10).
 7. Belyaeva L.N. *Lingvisticheskie tekhnologii v sovremennom setevom prostranstve: language worker v industrii lokalizatsii* [Linguistic technologies in the modern network space: language worker in the localization industry]. Sankt Petersburg, Knizhnyy dom Publ., 2016. 134 p. EDN: [YGCIOZ](https://vestnik.kd.ru/).
 8. Artemova G.O., Gusarova N.F., Kotsyuba I.Yu. Algorithmization of educational ontology’ development based on intermediate models with optimization. *Kompyuternye instrumenty v obrazovanii*, 2015, no. 2, pp. 14–24. EDN: [TXTKTI](https://vestnik.vsu.ru/).
 9. Tulokhonova I.S. Simulation learning system on the basis of thesaurus approach. *Internet-zhurnal Naukovedenie*, 2017, vol. 9, no. 4, pp. 1–15. EDN: [ZIGGEP](https://vestnik.naukovedenie.ru/).
 10. Zakharov V.P. Corpus-based approach to thesaurus and ontology construction. *Strukturnaya i prikladnaya lingvistika*. Sankt Petersburg, Sankt-Peterburgskiy universitet Publ., 2015. Vyp. 11, pp. 123–141.
 11. Gorbunov Yu.I., Gorbunova O.Yu. *Frantsuzskiy yazyk: obshchestvenno-politicheskiy perevod* [French: Socio-political translation]. Tolyatti, TGU Publ., 2016. 183 p.
 12. Gorbunov Yu.I., Gorbunova O.Yu. Linguist-translator’s professional competence: its essence and content. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*, 2019, vol. 25, no. 3, pp. 148–155. DOI: [10.18287/2542-0445-2019-25-3-148-155](https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-3-148-155).
 13. Gorbunova O.Yu. Experimental proof of the efficiency of formation of translator’s professional competence of future linguist within automotive industry subject area on the basis of thesaurus approach. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2016, no. 2, pp. 27–34. DOI: [10.18323/2221-5662-2016-2-27-34](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2016-2-27-34).

REFERENCES

1. Sosoni V. Translating for EU institutions. External translation service providers and training. *Institutional translator training*. Routledge, Taylor and Francis

14. Koltsova D.A. Formation of translation competences in the digital age. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda*, 2022, no. 2, pp. 114–124. EDN: [NGLETT](#).
15. Vlasenko S.V., Dann D.E. Electronic dictionary as a source of translation precedents: pros and cons. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda*, 2021, no. 3, pp. 60–78. EDN: [BBJBGL](#).
16. Bazhutina M.M., Brega O.N. Individual professional thesaurus as the basis for the formation of professional foreign language metalinguistic competence. *Yazyk i kultura*, 2019, no. 48, pp. 227–242. DOI: [10.17223/19996195/48/15](#).
17. Brega O.N., Bazhutina M.M., Kruglakova G.V. Video podcast as a thesaurus-based tool for forming the professional second language identity in teaching ESP. *Perspectives of science and education*, 2020, no. 1, pp. 389–398. DOI: [10.32744/pse.2020.1.28](#).
18. Gorbunov E.Yu. Technology of linguistic construction of the subject area “English lexicology”. *Vestnik sovremnykh issledovaniy*, 2017, no. 7-1, pp. 146–157. EDN: [ZDQGN](#).
19. Vedernikova Yu.V. Thesaurus approach to the English cognitive-linguistic terminology modelling (as exemplified by the semantic field of the term cognitive grammar). *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 3, pp. 262–266. EDN: [PFIZFV](#).
20. Vedernikova Yu.V. Thesaurus modeling of the terminological field encyclopaedic semantics of a subject area “English cognitive linguistics”. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2015, no. 12-4, pp. 44–46. EDN: [VCPMCH](#).
21. Zhuchkova I.I. Thesaurus modelling of the “text linguistics” terminological field. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie*, 2014, no. 2, pp. 53–59. DOI: [10.15688/jvolsu.2014.2.7](#).
22. Zhuchkova I.I. Thesaurus modeling of English text typology terminology (by the example of the term “text type”). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2021, vol. 14, no. 9, pp. 2749–2753. DOI: [10.30853/phil210470](#).
23. Ju Yunsheng. On the issue of thesaurus research in Russian and Chinese linguistics: interpretation of meaning and the role it plays in scientific terminology. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22. Teoriya perevoda*, 2023, no. 1, pp. 133–150. DOI: [10.55959/MSU2074-6636-22-2023-16-1-133-150](#).

Didactics of technical translation based on the industry thesaurus

© 2023

Yuri I. Gorbunov¹, Doctor of Sciences (Philology), Professor,
professor of Chair “Theory and Practice of Translation”

Olga Yu. Gorbunova², senior lecturer of Chair “Theory and Practice of Translation”

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

*E-mail: yourigorbounov@tltu.ru¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5878-6702>²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8707-6811>

Received 08.09.2023

Accepted 13.11.2023

Abstract: The paper is about the didactics of technical translation based on the thesaurus-type dictionaries on particular industries. The paper outlines the problems that arise in the process of translating scientific and technical terminology from French into Russian. The main focus is on modern methods of translation of foreign technical terminology on the basis of the thesaurus. In this regard, the authors present a technology for translating French automotive terms into Russian using a French-Russian automotive thesaurus. The methodological algorithm for technical translation includes didactic operations that provide the following: searching for a French technical term in the alphabetical index to the thesaurus in order to determine the addresses of semantic fields; sequential access to the semantic fields of the French technical term at the specified addresses in the thesaurus; the final choice of the Russian equivalent of a foreign technical term as a result of the analysis of its semantic fields taking into account the current context. Thesaurus technology used in the process of teaching special technical translation in the professional training of linguist-translators best contributes not only to the development of knowledge, skills, and translation experience that make up the professional competence of a linguist-translator, but to their effective application in the future professional activities. The main objective of this work is to increase the efficiency of training future translators through the development of their professional competence based on the thesaurus approach as a linguo-didactic tool. The thesaurus approach to the translation of technical texts is considered as a linguo-didactic tool for the formation of a translator’s professional competence.

Keywords: technical text; automotive terminology; French-Russian automotive thesaurus; synoptic diagram of the automotive industry; component analysis of technical terms; translator’s professional competence.

For citation: Gorbunov Yu.I., Gorbunova O.Yu. Didactics of technical translation based on the industry thesaurus. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 4, pp. 27–34. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-27-34.

Изучение фонетики студентами лингвистических специальностей по методу «шедоунг»: трудности и потенциальные решения

© 2023

*Дымова Алена Вячеславовна**^{1,3}, кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков и перевода
Карева Виктория Юрьевна^{1,2,4}, старший преподаватель
кафедры иностранных языков и образовательных технологий,
аспирант департамента психологии и образования

¹Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург (Россия)

²Университет Йювяскюля, Йювяскюля (Финляндия)

*E-mail: dym.alyona@yandex.ru

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2931-5199>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4667-3775>

Поступила в редакцию 10.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Аннотация: В исследовании использован метод «шедоунг», который предполагает, что обучающиеся читают аутентичный текст на изучаемом иностранном языке вместе с диктором с целью копирования его темпа, ритма, особенностей связной речи и таким образом совершенствуют артикуляционные и иные фонетические, лексико-грамматические, переводческие навыки на иностранном языке. Несмотря на то, что данный метод, по наблюдениям других исследователей, помогает обучающимся улучшать беглость речи, артикуляционные и интонационные характеристики, в литературе отсутствует исчерпывающее описание проблем, возникающих у студентов лингвистических специальностей при изучении фонетики, которые были обнаружены авторами в ходе использования метода. Так, по материалам наблюдения за 96 студентами первого курса, обучающимися по направлениям подготовки 45.03.02 «Лингвистика» и 44.03.01 «Педагогическое образование», с уровнем английского языка от B1+ (CEFR) и выше был выявлен ряд трудностей, с которыми сталкиваются студенты лингвистических специальностей при применении данного метода: 1) сложности с составлением собственной разметки текста на начальном этапе; 2) скептицизм к вносимым коррективам, трудности в различении тонов; 3) неготовность определенного процента студентов посвящать достаточное время самостоятельной работе (около четверти студентов в данном исследовании); 4) сложности в произношении отдельных звуков, воспроизведении базовых тонов английского языка, произношении длинных смысловых групп на одном дыхании; 5) психологические барьеры. Авторы предлагают потенциальные пути решения данных проблем, такие как использование программного обеспечения *Praat* для анализа речи, измерения высоты тона и его интенсивности для разрешения спорных случаев при составлении разметки; подчеркивание и иллюстрация необходимости знания фонетических аспектов языка для достижения успешной коммуникации; целенаправленная работа с артикуляцией звуков, отсутствующих/отличающихся от русских.

Ключевые слова: метод «шедоунг»; теневого повтор; обучение фонетике; иностранный язык; артикуляция

Для цитирования: Дымова А.В., Карева В.Ю. Изучение фонетики студентами лингвистических специальностей по методу «шедоунг»: трудности и потенциальные решения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 4. С. 35–41. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-35-41.

ВВЕДЕНИЕ

Популяризация метода «шедоунг» (от англ. *shadowing*) в 2000-х гг., безусловно существовавшего и используемого интуитивно задолго до, как правило, соотносится с именем американского полиглота Александра Аргуэльса. В настоящее время в литературе синонимично используется целый ряд терминов: «шедоунг» [1], «теневого повтор» [2], «эхо-повтор» [3], «дублирование» [4] и пр. «Шедоунг» – это метод, подразумевающий чтение аутентичного текста на изучаемом иностранном языке вместе с диктором с целью копирования его темпа, ритма, особенностей связной речи и пр. и, как следствие, совершенствования артикуляционных и иных фонетических, лексико-грамматических, переводческих и пр. навыков на иностранном языке.

Многие исследователи отмечают инновационность данного метода, его современный и даже популярный характер; он хорошо зарекомендовал себя в области

совершенствования артикуляционных и интонационных навыков иностранного языка [5–7]. Наиболее распространён «шедоунг» при обучении синхронному переводу, аудированию и фонетике иностранного языка (на последнем мы и остановили внимание в рамках нашего исследования). Этот метод, среди прочего, активно применяется при подготовке студентов лингвистических специальностей.

Возможность и даже необходимость самостоятельной работы по методу «шедоунг» – ещё одно из бесспорных преимуществ данного метода. Так, обучающийся не ограничен строго аудиторной практикой, он может посвящать ей необходимое количество времени в контексте внеклассной работы, тем самым сильнее погружаясь в изучение дисциплины, в рамках которой применяется рассматриваемый метод, а также формируя более интенсивный языковой контакт. Важно отметить, что различные исследователи признают метод «шедоунг» ключевым компонентом для студентов

языковых специальностей именно за возможность высокого процента самостоятельной работы студента [8; 9].

Авторы приводят различные комбинации этапов и действий, которые изменяются в зависимости от направленности, дисциплины и цели применения метода, а также от уровня обучающихся. Неизменными в каждом из вариантов остаются следующие этапы: а) первичное прослушивание без транскрипта; б) прослушивание с транскриптом и анализ каких-либо черт текста (фонетических, лексико-грамматических и пр.), актуальных для конкретного контекста использования метода; в) имитация и воспроизведение; г) анализ конечного результата и рефлексия. Таким образом, «шедоунг» положительно выделяется гибкостью и возможностью адаптации под образовательный контекст [10–12].

Суммируя достоинства исследуемого метода, можно отметить повышение вовлеченности и заинтересованности студента благодаря аутентичности или тематической составляющей текста, а также усиление контакта с изучаемым языком, т. е. опосредованную погруженность в языковую среду. Помимо этого, обеспечивается развитие беглости и естественности речи через копирование закономерной для изучаемого языка артикуляции, тонов, ударений и пр. Достигается совершенствование лексического/грамматического потенциала и диапазона посредством наслушивания и закрепления языковых единиц на уровне фонологической памяти. При использовании метода на практике обеспечивается комплексная отработка теоретического материала по любой из перечисленных выше дисциплин, а также снятие психологического барьера при необходимости публичного использования изучаемого языка.

Обо всех перечисленных достоинствах метода говорят и наблюдения коллег. Например, опубликованы исследования, свидетельствующие об улучшении артикуляционных и интонационных характеристик речи студентов при 5–10 мин ежедневной практики по методу «шедоунг» в течение месяца [2], значительном улучшении беглости речи на английском языке у 90 % испытуемых [13]. Результаты другого экспериментального исследования показали, что уровень волнения испытуемых при публичном выступлении с презентацией существенно сократился после практики по методу «шедоунг» [14]. При экспериментальном сравнении метода «шедоунг» с иными традиционными способами обучения произношению на иностранном языке первый способ показал себя как гораздо более эффективный [15; 16].

Коллеги, исследуя метод «шедоунг» в рамках обучения фонетике, в основном фокусируются на описании алгоритма действий и потенциально возможном материале, который может быть использован на разных уровнях владения языком [5; 17], а также на подтверждении эффективности данного метода для улучшения результатов обучающихся [15; 18]. Исследователи отмечают повышение уровня мотивации к изучению языка [9] и снижение уровня тревожности при устных презентациях после использования данного метода [14].

Тем не менее, вопреки всеобщей признанности и популярности метода «шедоунг», а также при всех его внушительных достоинствах, авторы статьи в ходе применения данного метода на занятиях по дисциплинам, связанным с фонетикой английского языка, вы-

явили ряд испытываемых студентами трудностей. Среди многообразия зарубежных и отечественных статей не удалось обнаружить таких, которые бы предоставляли полноценное описание сложностей при использовании метода «шедоунг» в обучении фонетике иностранного языка. Отдельные авторы кратко отмечают какую-либо одну потенциальную проблему, например: ощущение фрустрации студентами при использовании аудиозаписи со слишком быстрой скоростью речи [19]; несоответствие сложности текста уровню обучающихся [12]; неспособность повторить конкретное слово [20]. Исходя из сведений коллег-исследователей о популярности и широком спектре использования данного метода, можно предположить, что сопутствующие ему проблемы носят такой же частотный характер.

Цель исследования – выявление типичных трудностей, возникающих у студентов лингвистических специальностей при изучении фонетики английского языка по методу «шедоунг».

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось при участии 96 студентов 1-го курса Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, обучающихся по направлениям подготовки 45.03.02 «Лингвистика» и 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык (английский)»), с уровнем английского языка от B1+ (CEFR) и выше. Обучение по методу «шедоунг» проходило в течение практической части курса фонетики и заняло около одного семестра 2022/23 учебного года. За это время была проведена работа с 9 текстами (каждый в среднем на 2,5–3 мин) разной направленности: стихотворение, отрывок из аудиокниги/YouTube-лекции/подкаста и пр. Тематика текстов подбиралась исходя из лингвистической направленности специальностей обучающихся, чтобы обеспечить их заинтересованность в материале, а также для реализации индуктивного подхода в обучении – определенные тексты воспроизводили информацию или приводили примеры того, что обсуждалось в ходе теоретической части курса.

Алгоритм метода «шедоунг», используемый в рамках данного исследования, был составлен с учетом дисциплины (фонетика) и направленности применения метода (обучение артикуляционным и иным фонетическим навыкам английского языка). Он включал следующие этапы:

1. Первичное прослушивание – студенты прослушали предложенный аудиотекст без опоры на транскрипт, стремясь понять основное содержание, максимально полно опираясь на навыки аудирования.

2. Повторное прослушивание – студенты вновь прослушали аудиозапись, но на этот раз совместно с чтением транскрипта текста, тем самым не только проверяя сформированное представление о содержании аудиотекста, но и больше погружаясь в его ритмические характеристики.

3. Первичная интонационная разметка текста – обучающиеся приступили к самостоятельному составлению разметки текста, отмечая паузы, ударные слова и фокус-слова. Работа проводилась в индивидуальном порядке, так как каждому требуется разное количество

прослушиваний сегмента для комфортной работы на этапе. Однако, как правило, одна смысловая группа требует двукратного прослушивания, где при первом прослушивании определяются границы смысловой группы (ставятся паузы), а при втором – отмечаются ударные слова и фокус-слово.

4. Проверка первичной интонационной разметки текста – данный этап требует участия преподавателя, особенно на первых порах работы с методом «шедоунг». Обсуждалась правильность определения фокус-слова, обговаривались важные фонетические особенности чтения текста (интонационная шкала, британское/американское произношение и пр.) или продемонстрированные особенности связной речи (ассимиляция, элизия, связующие звуки и пр.).

5. Завершение интонационной разметки текста – студенты самостоятельно закончили составление скорректированной на предыдущем этапе разметки, определяя тон для каждого фокус-слова. Работа, как и на этапе 3, проводилась в индивидуальном порядке, исходя из необходимости разного количества прослушиваний одной смысловой группы для каждого обучающегося. В среднем на данном этапе достаточно двукратного прослушивания – при первом прослушивании определяется тон, на втором – подтверждается. Необходимость вынесения определения тона в отдельный этап метода оправдана тем, что для верного определения тона важно четкое понимание того, какое слово является фокус-словом.

6. Проверка финальной интонационной разметки текста – результаты окончания построения интонационной разметки обсуждались с преподавателем. Данный этап нередко требует обсуждения природы того или иного тона, особенно при первых попытках применения метода.

7. Прослушивание аудиотекста совместно с чтением транскрипта и интонационной разметки – студенты повторили этап 2, но на этот раз во внимание также принималась интонационная разметка текста. Здесь происходило слияние и консолидация всех аспектов, на которые требуется обратить внимание на следующем этапе.

8. Отработка имитации – обучающиеся перешли непосредственно к повторению текста вслед за диктором. К настоящему моменту определен круг артикуляционных и фонетических деталей текста, которые студент должен усвоить по итогу практики с текстом по методу «шедоунг».

9. Воспроизведение – студенты провели для преподавателя презентацию своего чтения текста, в которой стремились продемонстрировать все из ранее определенных и оговоренных характеристик текста, максимально имитируя диктора из оригинального аудиотекста. Некоторые студенты по собственной инициативе провели дополнительный этап в преддверии презентации текста преподавателю, на котором сначала воспроизвели текст одногруппнику, что, естественно, поощрялось и одобрялось преподавателем.

10. Рефлексия – финальный этап подразумевал обсуждение с преподавателем (или первоначально с одногруппником – в зависимости от того, как проходил предыдущий этап) того, что было успешно достигнуто в ходе практики с текстом по методу «шедоунг», того,

что получилось менее успешно, а также способов дальнейшего совершенствования обнаруженных недочетов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В процессе работы с текстами на начальном этапе обучения (первый месяц работы) 88 студентам из 96 было достаточно сложно справиться с первичным самостоятельным составлением разметки текста (этап 3). Их первичная разметка подвергалась большому количеству корректировок при проверке первичной интонационной разметки и проверке финальной интонационной разметки текста (этапы 4 и 6).

При коррекции разметки на этих же этапах 9 студентов проявили скептицизм и недоверие к внесенным коррективам, говоря, что они слышат тон иначе или в целом не слышат его, особенно на начальном этапе обучения.

На этапах первичной интонационной разметки текста, ее проверки и завершения интонационной разметки текста (этапы 3–6) 25 студентов предпочитали не выполнять работу самостоятельно, вместо этого используя материалы своих одногруппников. Эти же студенты пренебрегали прослушиванием аудиотекста совместно с чтением транскрипта и интонационной разметки и отработкой имитации (этапы 7–8), считая, что они могут справиться с задачей прочтения текста без подготовки, что вело к большому количеству ошибок в произношении, которые они не слышали сами, что, в свою очередь, вызывало у них резко негативную реакцию на этапе рефлексии (этап 10). Этим студентам не удавалось улучшить свои результаты, так как они были невосприимчивы к критике и, соответственно, к последующей коррекции.

На этапе воспроизведения (этап 9) были определены следующие сложности в произношении:

а) в звуках [θ] и [ð] допускалось больше всего ошибок (52 студента), звуки заменялись на [s] и [z];

б) 51 студенту трудно давалось использование нисходяще-восходящего (Fall-rise) и восходяще-нисходящего (Rise-fall) тонов, также были замечены трудности с различением базовых нисходящего (Fall) и восходящего (Rise) тонов;

в) замена финального звука [ŋ] на [ŋg], реже [ng], была замечена у 30 чел.;

г) 22 студента неверно артикулировали английские гласные звуки, используя артикуляцию русских гласных; помимо этого, студенты были склонны заменять английские безударные краткие звуки [ə] и [i] на полновзвучные гласные;

д) путаница в звуках [w] и [v] была отмечена у 7 студентов;

е) 6 студентов не могли произносить длинные смысловые группы на одном дыхании.

На этапе рефлексии (этап 10) у малого процента (3 чел.) проявились психологические барьеры: студенты реагировали на исправления со стороны преподавателя резко негативно, а затем и вовсе пропускали занятия. Студенты с данной проблемой демонстрировали две крайности. С одной стороны, учащиеся обладали относительно низким уровнем языковой подготовки и не имели мотивации к совершенствованию, вероятно, сомневаясь в правильности выбора направления обучения.

С другой стороны, студенты были чрезмерно уверены в уровне своих знаний и относились к практике по методу «шедоунг» с явно транслируемым пренебрежением. В целом своим поведением все они показывали непонимание необходимости и пользы данной практики, не могли вынести какие-либо критические оценки и замечания в свой адрес.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Тот факт, что студентам в начале семестра было сложно самостоятельно справляться с первичным самостоятельным составлением разметки текста (этап 3) и им требовалось большое количество коррекций, вполне закономерен, так как нельзя ожидать, что обучающиеся сразу будут успешно использовать новый метод работы, если ранее не были с ним знакомы.

Преподавателям, начинающим использовать данный метод, стоит ожидать трудностей и быть более лояльными на первых этапах его применения, поощрять положительные изменения в самостоятельной работе, предоставлять больше опор и примеров. Что касается скептицизма и недоверия к внесенным коррективам, преподавателю следует иметь четкую доказательную базу для разметки текста. Одним из возможных решений проблемы, применявшихся в ходе исследования, будет использование программного обеспечения (например, программа *Praat*, находящаяся в открытом доступе) для анализа речи, измерения высоты тона и его интенсивности.

Сложности, связанные с отсутствием внутренней мотивации некоторых студентов к вовлечению в самостоятельную работу с текстами, несмотря на использование аутентичных современных материалов в рамках курса, могут быть объяснены отсутствием работы над фонетическими аспектами языка на предыдущих ступенях обучения, расцениванием фонетически верной речи как чего-то маловажного, не влияющего на понимание. В данном случае представляется возможным давать студентам примеры нарушения коммуникации из-за отсутствия верных ритмико-интонационных характеристик в речи, статистические данные об улучшении беглости речи при применении метода.

Что касается артикуляционных неточностей произношения английских звуков, неудивительно, что они возникли при произношении межзубных звуков [θ] и [ð] – именно эти звуки отмечаются исследователями как представляющие наибольшее затруднение¹ для русскоговорящих студентов. Интересно отметить, что студенты, совершающие эту ошибку, были способны верно артикулировать звук, стоило только указать им на ошибку, что говорит об отсутствии автоматизма артикуляции. Считаем возможным ввести разминку для артикуляционного аппарата перед началом практики, включающую в себя звуки, вызвавшие трудности.

Различение тонов является почти эквивалентным по сложности, однако решение данной проблемы не так просто. Самостоятельная работа с инструментом *Praat* и работа с примерами на данный момент являются единственными решениями. Важно объяснить обучаю-

щимся, что отсутствие верного тона часто ведет к снижению качества межкультурной коммуникации. Ярким примером является использование восходящего тона в конце законченного предложения, что дает слушателю понять, что мысль не закончена, в то время как говорящий уже закончил высказывание. Таких ошибок можно избежать при регулярной практике по методу «шедоунг». Вопрос верного различения и освоения тонов требует дальнейшего исследования.

Назальный звук [ŋ], не имеющий эквивалента в русском², также представляет сложность для студентов. Следует вводить практику артикуляции этого звука на ранних этапах работы по методу «шедоунг». Для улучшения различения звуков [w] и [v] работа с минимальными парами представляется нам полезной, и преподавателю следует обращать на них внимание. Практика разминки, так же как с вышеописанными звуками, может быть одним из вариантов решения проблемы.

Артикуляция английских гласных звуков может быть улучшена посредством привлечения внимания студентов к различиям в английском и русском на ранних этапах работы с материалами по методу «шедоунг». Неприемлемость замены английских безударных кратких звуков [ə] и [ɪ] на полновзвучные может быть проиллюстрирована наглядными примерами – видеороликами, где носители языка имитируют неудачное произношение иностранцев. Помимо этого, большее количество упражнений на данный аспект должно помочь обучающимся улучшить свои навыки.

Для снятия проблем с произношением длинных смысловых групп на одном дыхании нам представляется возможным, во-первых, тренировать такие группы посредством «бекчейнинга» (от англ. *backchaining*). Данная техника предполагает, что ученик произносит сначала одно слово/словосочетание, а затем постепенно расширяет контекст, включая все больше и больше слов, расширяя смысловую группу до полного объема. Во-вторых, больше заданий именно на длинные смысловые группы, вероятно, помогут преодолеть данную трудность.

Проблема неприятия критики в свой адрес может быть обусловлена чрезмерной уверенностью в своих способностях, отсутствием объективной оценки своего уровня языка, в частности фонетического аспекта. Считаем целесообразным в дальнейшем провести опрос студентов для выяснения, насколько их собственная оценка и реальная соотносятся. Более того, подробное обсуждение с обучающимися правил работы по методу «шедоунг», в том числе неотъемлемости критических замечаний на этапе рефлексии (этап 10), может способствовать искоренению проблемы. Считаем это направление приоритетным для дальнейшего исследования.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

При изучении фонетики английского языка с использованием метода «шедоунг» у студентов лингвистических специальностей трудности вызвала новизна данного метода для них, что привело к большому проценту ошибок на начальном этапе использования метода.

Студентам необходимы доказательства правильности предлагаемых корректив, в связи с чем представляется

¹ Swan M., Smith B. *Learner English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 362 p.

² См. 1.

возможным использование специального программного обеспечения для анализа текстов.

Для того чтобы избавиться от проблем с артикуляцией звуков, отсутствующих/отличающихся в русском языке, отмечена необходимость артикуляционной разминки, так как студенты в целом способны их верно артикулировать при указании на необходимость это делать. Тренировка минимальных пар потенциально может помочь решить проблемы с артикуляцией звуков [v] и [w], а большее количество заданий – улучшить произношение английских гласных.

Чтобы развивать возможность произносить длинные смысловые группы, можно использовать технику «бек-чейнинга».

Что касается непринятия критики, считаем возможным обговаривать на начальном этапе важную роль коррекции для улучшения результатов по дисциплине.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загорак А. Формирование профессиональной переводческой компетенции в рамках дисциплины «Основы устного перевода по русскому языку» в словачком ВУЗе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 2. С. 93–98. EDN: [ZWZEKH](#).
2. Лукманова О.Б., Валяева Н.Ю. Потенциал использования платформы Flipgrid для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата (из опыта работы кафедры английского языка и профессиональной коммуникации НГЛУ им. Н.А. Добролюбова) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2022. № 58. С. 141–157. DOI: [10.47388/2072-3490/lunn2022-58-2-141-157](#).
3. Заболотнева О.Л., Кожухова И.В. Некоторые приемы обучения аудированию студентов языковых факультетов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 3. С. 40–52. DOI: [10.24412/2304-120X-2021-11013](#).
4. Биянова М.В. Техника изучения иностранного языка Shadowing // Вестник педагогического опыта. 2019. № 45. С. 5–8. EDN: [YNXMRS](#).
5. Kadota S. Shadowing as a practice in second language acquisition: Connecting inputs and outputs. London: Routledge, 2019. 214 p.
6. Бубнова А.С. Обучение устному переводу: теневой повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе // Перспективы науки и образования. 2018. № 5. С. 171–178. DOI: [10.32744/pse.2018.5.19](#).
7. Mahdi H.S., Alkhamash R., Al-Athwary A.A.H. Using high variability phonetic training as a contextualized tool in the development of English consonant clusters pronunciation among Saudi EFL learners // Education and Information Technologies. 2023. P. 1–20. DOI: [10.1007/s10639-023-12113-9](#).
8. Иванова А.М., Малыгина Е.В. Возможности использования современного медиа-контента Ted Talks в обучении английскому языку как второму иностранному // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 49–57. EDN: [YMZIKP](#).
9. Teeter J.L. Improving motivation to learn English in Japan with a self-study shadowing application // Languages. 2017. № 4. P. 1–27. DOI: [10.3390/languages2040019](#).
10. Лачугина Е.Н. Метод теневого подхода (shadowing) в рамках беспереводного подхода обучению иностранным языкам // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 2-1. С. 393–398. DOI: [10.34670/AR.2022.60.28.007](#).
11. Голощапова М.В., Павлова А.В. Дидактический потенциал аудиокниги для организации внеаудиторной самостоятельной работы // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 4. С. 231–236. EDN: [HMPYXN](#).
12. Zajdler E. Speech shadowing as a teaching technique in the CFL classroom // Lingua Posnaniensis. 2020. Vol. 62. № 1. P. 77–88. DOI: [10.2478/linpo-2020-0005](#).
13. Huang Hsin-Yi Cyndi, Barrett N.E., Lo Ming-Fen, Tseng Chung-Jung. The effectiveness of shadowing practice with web-based apps: towards promoting the comprehensibility and lexical-level intelligibility of EFL students' presentations // English Teaching & Learning. 2023. P. 1–20. DOI: [10.1007/s42321-023-00145-w](#).
14. Dsouza J. The study of the impact of shadowing exercise in reducing speaking anxiety among college students // Research journal of English language and literature (RJELAL). 2022. Vol. 10. № 3. P. 105–110. DOI: [10.33329/rjelal.10.3.105](#).
15. Agarwal C., Chakraborty P. A review of tools and techniques for computer aided pronunciation training (CAPT) in English // Education and Information Technologies. 2019. Vol. 24. P. 3731–3743. DOI: [10.1007/s10639-019-09955-7](#).
16. Hsieh K.T., Dong D.H., Wang L.Y. A preliminary study of applying shadowing technique to English intonation instruction // Taiwan Journal of Linguistics. 2013. Vol. 11.2. P. 43–66. DOI: [10.6519/TJL.2013.11\(2\).2](#).
17. Веренинова Ж.Б., Соколова В.Л. Фонетические ошибки в речи студентов на защите выпускной квалификационной работы на английском языке: коммуникативные последствия и рекомендации по исправлению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. № 2. С. 15–21. DOI: [10.52070/2500-3488_2023_2_847_15](#).
18. Nakayama T. Effectiveness of the visual-auditory shadowing method on learning the pronunciation of kanji // Japanese Psychological Research. 2021. Vol. 63. № 1. P. 26–34. DOI: [10.1111/jpr.12278](#).
19. Sumiyoshi H. The effect of shadowing: exploring the speed variety of model audio and sound recognition ability in the Japanese as a foreign language context // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2019. Vol. 16. № 1. P. 5–21.
20. Zarei A.A., Alipour H. Shadowing and scaffolding techniques affecting L2 reading comprehension // Applied Research on English Language. 2020. Vol. 9. № 1. P. 53–74. DOI: [10.22108/ARE.2019.117030.1462](#).

REFERENCES

- Zagorak A. Formation of professional interpreter's competence in the context of the course "The basis of interpretation of the Russian language" in the Slovak university. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2021, no. 2, pp. 93–98. EDN: [ZWZEKH](#).
- Lukmanova O.B., Valyaeva N.Yu. The potential of using Flipgrid for the development of undergraduate students' foreign language communicative competence. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*, 2022, no. 58, pp. 141–157. DOI: [10.47388/2072-3490/lunn-2022-58-2-141-157](#).
- Zabolotneva O.L., Kozhukhova I.V. Some techniques for teaching listening to students of language specialties. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Konsept"*, 2021, no. 3, pp. 40–52. DOI: [10.24412/2304-120X-2021-11013](#).
- Biyanova M.V. Foreign language learning technique Shadowing. *Vestnik pedagogicheskogo opyta*, 2019, no. 45, pp. 5–8. EDN: [YNXMRS](#).
- Kadota S. *Shadowing as a practice in second language acquisition: Connecting inputs and outputs*. London, Routledge Publ., 2019. 214 p.
- Bubnova A.S. Teaching of interpreting: shadowing as a multifunctional preliminary exercise. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 5, pp. 171–178. DOI: [10.32744/pse.2018.5.19](#).
- Mahdi H.S., Alkhamash R., Al-Athwary A.A.H. Using high variability phonetic training as a contextualized tool in the development of English consonant clusters pronunciation among Saudi EFL learners. *Education and Information Technologies*, 2023, pp. 1–20. DOI: [10.1007/s10639-023-12113-9](#).
- Ivanova A.M., Malygina E.V. Innovative multimedia content in teaching English as a second foreign language: ted talks. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, no. 3, pp. 49–57. EDN: [YMZIKP](#).
- Teeter J.L. Improving motivation to learn English in Japan with a self-study shadowing application. *Languages*, 2017, no. 4, pp. 1–27. DOI: [10.3390/languages-2040019](#).
- Lachugina E.N. The method of shadowing within the framework of the non-translational approach to teaching foreign languages. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 2022, vol. 12, no. 2-1, pp. 393–398. DOI: [10.34670/AR.2022.60.28.007](#).
- Goloshchapova M.V., Pavlova A.V. Didactic Potential of an Audiobook for Organizing Extracurricular Independent Work. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, no. 4, pp. 231–236. EDN: [HMPYXN](#).
- Zajdler E. Speech shadowing as a teaching technique in the CFL classroom. *Lingua Posnaniensis*, 2020, vol. 62, no. 1, pp. 77–88. DOI: [10.2478/linpo-2020-0005](#).
- Huang Hsin-Yi Cyndi, Barrett N.E., Lo Ming-Fen, Tseng Chiung-Jung. The effectiveness of shadowing practice with web-based apps: towards promoting the comprehensibility and lexical-level intelligibility of EFL students' presentations. *English Teaching & Learning*, 2023, pp. 1–20. DOI: [10.1007/s42321-023-00145-w](#).
- Dsouza J. The study of the impact of shadowing exercise in reducing speaking anxiety among college students. *Research journal of English language and literature (RJELAL)*, 2022, vol. 10, no. 3, pp. 105–110. DOI: [10.33329/rjelal.10.3.105](#).
- Agarwal C., Chakraborty P. A review of tools and techniques for computer aided pronunciation training (CAPT) in English. *Education and Information Technologies*, 2019, vol. 24, pp. 3731–3743. DOI: [10.1007/s10639-019-09955-7](#).
- Hsieh K.T., Dong D.H., Wang L.Y. A preliminary study of applying shadowing technique to English intonation instruction. *Taiwan Journal of Linguistics*, 2013, vol. 11.2, pp. 43–66. DOI: [10.6519/TJL.2013.11\(2\).2](#).
- Vereninova Zh.B., Sokolova V.L. Phonetic errors in the speech of students at the bachelor's thesis defence: their communicative implications and correction strategies. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 2023, no. 2, pp. 15–21. DOI: [10.52070/2500-3488_2023_2_847_15](#).
- Nakayama T. Effectiveness of the visual-auditory shadowing method on learning the pronunciation of kanji. *Japanese Psychological Research*, 2021, vol. 63, no. 1, pp. 26–34. DOI: [10.1111/jpr.12278](#).
- Sumiyoshi H. The effect of shadowing: exploring the speed variety of model audio and sound recognition ability in the Japanese as a foreign language context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2019, vol. 16, no. 1, pp. 5–21.
- Zarei A.A., Alipour H. Shadowing and scaffolding techniques affecting L2 reading comprehension. *Applied Research on English Language*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 53–74. DOI: [10.22108/ARE.2019.117030.1462](#).

Using the shadowing technique in teaching phonetics to linguistics students: challenges and potential solutions

© 2023

Alyona V. Dymova^{*1,3}, PhD (Philology),

assistant professor of Chair of Foreign Languages and Translation

Viktoria Yu. Kareva^{1,2,4}, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Educational Technologies,

postgraduate student of Chair of Psychology and Education

¹Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg (Russia)

²University of Jyväskylä, Jyväskylä (Finland)

*E-mail: dym.alyona@yandex.ru

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2931-5199>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4667-3775>

Received 10.10.2023

Accepted 01.11.2023

Abstract: The paper describes the use of the shadowing technique, which entails learners of the foreign language reading an authentic text together with the speaker in order to copy the rhythm and tempo, and connected speech peculiarities, thereby, improving their articulation, phonetic, lexical, grammatical, translation and other skills in the foreign language. According to the observations of other researchers, this method helps students improve articulation and intonation characteristics, and speech fluency; however, there is no comprehensive description of the issues discovered by the authors while using this method with the students of linguistic specialties in phonetics course. Based on the observations of 96 first-year students who study Linguistics and Pedagogy with the B1+ level according to the CEFR, the researchers have identified a number of challenges in using this method to teach students of the linguistic faculties. The students may face the following issues: 1) difficulties with making their own markings especially in the beginning of their studies; 2) skeptical attitude towards the changes made, trouble identifying the right tone; 3) reluctance of a particular percentage of students to spend enough time on self-study which this technique is predicated upon (in the current study, this was around a quarter of the students); 4) particular sound articulation challenges, difficulty copying English tones, as well as pronouncing long thought groups; 5) psychological barriers. The authors suggest potential solutions, such as using *Praat* software to analyze speech, measuring pitch and intensity to resolve markup disputes; emphasizing and illustrating the importance of studying the phonetic aspects of the language to achieve successful communication; targeted work with the articulation of sounds that are absent or different from Russian ones.

Keywords: shadowing technique; shadowing; teaching phonetics; foreign language; articulation.

For citation: Dymova A.V., Kareva V.Yu. Using the shadowing technique in teaching phonetics to linguistics students: challenges and potential solutions. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 4, pp. 35–41. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-35-41.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Can relationship patterns be transferred? The influence of parent-child attachment on interpersonal harmony among adolescents

© 2023

Ma Yue^{1,2}, PhD (Pedagogy), Faculty of Psychology,
lecturer of Mental Health Education Center for College Students
Wu Jie^{1,3}, Professor, tutor of doctoral students of Faculty of Psychology,
Key Research Base of Humanities and Social Sciences of the Ministry of Education,
Academy of Psychology and Behavior

*Zha Shi-qi*², student of School of Education Science

Yang Chun^{*1}, Professor, tutor of master students of Faculty of Psychology, Key Research Base
of Humanities and Social Sciences of the Ministry of Education, Academy of Psychology and Behavior

¹Tianjin Normal University, Tianjin (China)

²Jiangsu Normal University, Xuzhou (China)

³Tianjin Social Science Laboratory of Students' Mental Development and Learning, Tianjin (China)

*E-mail: jyxc08@163.com

Received 02.11.2023

Accepted 07.12.2023

Abstract: Based on attachment the theory and ecological systems theory, this paper explores the impact of parent-child attachment, on interpersonal harmony adolescents and the mechanism of psychological boundary and cognitive flexibility. Methods: 505 adolescents, were investigated by parent-child attachment questionnaire, psychological boundary questionnaire, cognitive flexibility questionnaire, and interpersonal comprehensive diagnostic scale, of which 51.5 % were boys. Results: Parent-child attachment was negatively predicted interpersonal harmony. In other words, the higher the level of parent-child attachment, the lower level of interpersonal disturbance, and the more harmonious the interpersonal relationship. Psychological boundary, and cognitive flexibility, play mediating roles between parent-child attachment, and interpersonal harmony respectively, and the mediation effect accounted for 15.58 and 18.83 % of the total effect respectively. The results support the parallel mediation model of parent-child attachment, and interpersonal harmony among adolescents. Conclusion: The results support the parallel mediation model of psychological boundary, and cognitive flexibility between parent-child attachment and interpersonal harmony.

Keywords: parent-child attachment; psychological boundary; cognitive flexibility; interpersonal harmony; adolescents.

Acknowledgments: Fund project: Humanity and Social Sciences Major Project of Ministry of Education in 2017 (grant No. 17JJD190002). Higher Education Association Counselor Work Research Committee Special Project of Jiangsu province in 2019 (grant No. 19FYHYB025), Philosophy and Social Science Research Project of Universities in Jiangsu province of China in 2021 (grant No. 2021SJB0504).

For citation: Ma Yue, Wu Jie, Zha Shi-qi, Yang Chun. Can relationship patterns be transferred? The influence of parent-child attachment on interpersonal harmony among adolescents. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 4, pp. 45–55. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-45-55.

INTRODUCTION

Relevance of the study

As early as the 1960s, the social psychologist Schutz advocated that establishing harmonious interpersonal relationships is significant since everyone has interpersonal needs. Interpersonal harmony refers to the ability to flexibly coordinate the role requirements of different types of relationships, including parent-child relationships, friend relationships and colleague relationships, and to maintain appropriate intimacy with others in different relationships [1]. Harmonious interpersonal networks can provide individuals with emotional, material, and information social support. This kind of social support positively impacts mental health, both in terms of direct impact on mental health level, and in buffering the damage of stressful events to mental health [2]. According to the 5th edition of the United States Statistical Manual of Mental Disorders and Diagnosis, in-

terpersonal harmony is one of the diagnostic indicators of mental disorders, which may be caused when problems occur in social relationships such as family and friends [3]. Studies have explored the impact of interpersonal relationships on depression among college students in the post-epidemic era and concluded that interpersonal problems could positively predict depressive symptoms [4]. Moreover, interpersonal problems in the dormitory were highly correlated with depression levels [5]. For adolescents between the ages of 13 and 19, the more interpersonal stress they face, and the more likely they are to be in a prolonged state of high levels of depression. However, problems such as interpersonal sensitivity of adolescents, during this period, are prominent [7], increasing their susceptibility to psychological problems. Therefore, exploring the influencing factors of interpersonal harmony among adolescents, and parent-child attachment, and their impact remains essential, to better understand how to foster psychological growth, and social development.

The association between parent-child attachment and interpersonal harmony

The attachment theory advocates that "the internal working model", of attachment relationships, will affect the development of subsequent social interpersonal relationships [8]. In other words, the relationship model may be migrated, profoundly impacting its future social adaptation and emotional regulation [9]. It is well-established that securely attached individuals are more likely to be trustworthy and form stronger interpersonal relationships [10; 11], resulting in a lower degree of interpersonal disturbance, which is also the basis for individuals to establish a sense of interpersonal belonging [12]. Moreover, from the perspective of ecosystem theory, the family system is an important part of the micro-system, and the dynamic development process between its internal subsystems will also have a direct impact on the intermediate system, that is to say, the relationship between the individual and their parents directly affects the relationship of teachers and classmates, etc. [13]. An empirical study of left-behind junior high school students, found that parent-child attachment is negatively correlated with teacher – student conflict; that is, higher security of parent-child attachment was associated with reduced teacher – student conflict and vice-versa [14]. In a study of bullied junior high school students, it was found that parent-child attachment was positively correlated with peer relationship and negatively correlated with each dimension of bullying; that is, a higher level of parent-child attachment security connoted with improved peer relationships and a lower susceptibility to bullying. Conversely, a lower level of parent-child attachment security was associated with poorer peer relationships and increased vulnerability to bullying [15]. Therefore, this study hypothesises that the parent-child attachment of adolescents yields a significant positive effect on interpersonal harmony.

The mediating role of psychological boundary

The psychological boundary is a dynamic process whereby individuals distinguish social distance, in social activities, between self and others [16]. Zerubavel stated that psychological boundaries are "mental walls" that enable individuals to establish a mental scope for exploring the meaning of the world [17]. The hypothesis that psychological boundary mediates the relationship, between parent-child attachment, and interpersonal harmony is based on two shreds of evidence. On the one hand, the attachment learning theory holds that insecure individuals, tend to form a negative and unstable self-concept. In this respect, insecure individuals who do not develop a safe basic script, do not know how to signal to others, and rely on others in times of distress, and are likely to develop cognitive schemas, about the unavailability of others, and about their unworthiness, which in turn leads to negative self-concepts [18]. At the same time, the self-classification theory believes that self-concept is the first component of individual psychological boundaries, and the instability of self-concept will increase the fuzziness of their psychological boundaries. Therefore, the harmonious parent-child relationship is conducive to a positive, and stable self-concept, thereby improving the clarity of psychological boundaries [19]. Moreover, some studies have found that psychological boundaries positively correlate with interpersonal relationships. On the other hand, empathy mediates the relationship

between parent-child attachment, and interpersonal harmony [20], and the problem of excessive involvement of empathy, can be solved by establishing explicit self-boundaries, thus promoting interpersonal harmony. Therefore, it was concluded that psychological boundaries mediate the effect of parent-child attachment on interpersonal harmony among adolescents.

The mediating role of cognitive flexibility

Cognitive flexibility refers to the capacity to recognise and adapt to various problem-solving approaches in a specific situation to achieve objectives flexibly. This ability develops during school-age to adolescence [21]. As an important component of executive function, cognitive flexibility helps individuals adjust their thoughts and behaviours rapidly, respond to changing environmental requirements and goals [22], and predict a range of adaptive outcomes [23]. Cognitive flexibility may also mediate between parent-child attachment, and interpersonal harmony among adolescents. This hypothesis comes from the following two lines of evidence. On the one hand, related studies have confirmed that the mother's emotional support during her child's problem-solving may be an important proximal mechanism for promoting cognitive flexibility in early childhood. The mother's emotional and supportive communication can affect children's ability to acquire and improve cognitive skills; the expression of care creates a positive psychological environment for children and is beneficial to the development of children's cognitive flexibility [24]. In addition, cognitive regulation is the beginning of the adaptation process [25]. It is widely thought that individuals with low cognitive flexibility are more likely to have hopelessness, due to insufficient problem-solving ability in the face of stress, resulting in depression [26]. Indeed, depression is significantly correlated with interpersonal sensitivity [7]. In contrast, individuals with higher cognitive flexibility, can actively adjust themselves and exhibit greater adaptability to change and self-efficacy [27], conducive to the generation and development of positive interpersonal relationships [28]. On the other hand, some studies have found that cognitive flexibility mediates psychological resilience and creativity [29]. Cognitive flexibility also partially mediates the relationship between childhood psychological abuse and depression [30]. These results suggest that cognitive control mediates the relationship between self-processing, and problem-solving or emotion management. Interestingly, individuals with strong cognitive control possess stronger interpersonal skills and exhibit more positive coping styles [31]. Individuals with weak cognitive control are prone to have repetitive negative thoughts, which can lead to depression [32]. Accordingly, it can be inferred that cognitive flexibility mediates the relationship between parent-child attachment and interpersonal harmony.

The current study

Based on the attachment theory and the ecosystem theory, three hypotheses were proposed in this study:

- 1) parent-child attachment level can positively predict interpersonal harmony of adolescents;
- 2) psychological boundary plays a mediating role between parent-child attachment and interpersonal harmony;
- 3) cognitive flexibility mediates the relationship between parent-child attachment and interpersonal harmony.

The research aim is to explore the mediating role of psychological boundary and cognitive flexibility in the relationship between parent-child attachment and interpersonal harmony among adolescents to lay the groundwork to improve the mental health of this population, and provide the basis for adolescent education and family education.

METHODS

Subjects

The present study involved 505 valid subjects from Jiangsu Province in China, male ($n=260$, 51.5 %) and female ($n=245$, 48.5 %) with a mean age of 17.47 years ($SD=1.061$) (range 15 to 19 years). This study was reviewed and approved by Jiangsu Normal University Scientific Research Ethics and Academic Evaluation Committee.

Tools

1. Inventory of Parent and Peer Attachment, IPPA

A simplified version of the Parent-Child Attachment Sub-questionnaire of the Parental and Peer Attachment Questionnaire was used for measurement [33] containing 13 items, that describe the security of parent-child attachment from the aspects of parent-child trust, parent-child communication, and parent-child alienation (reverse score). Each item is rated on a scale of 1 to 5, with the options "never" and "always" corresponding to 1 and 5 points. A higher score indicated higher security of parent-child attachment. The Cronbach's alpha coefficient of the questionnaire was 0.87.

2. Psychological Boundary Questionnaire, BQ

The brief version of the psychological boundary questionnaire revised by [34] was adopted, including 14 items with 5 grades rated 0–4 points. The options "very inconsistent" and "very consistent" corresponded to 0 and 4 points, respectively. A higher score indicated blurrier of psychological boundary. The Cronbach's alpha coefficient of the questionnaire was 0.824.

3. Cognitive Flexibility Inventory, CFI

The cognitive flexibility questionnaire translated by [35] includes 20 items divided into two dimensions: selectivity and controllability. Items were rated on a scale of 1 to 5, with the options "never" and "always" corresponding to 1 and 5 points, except for items 2, 4, 7, 9, 11 and 17, which were scored in the reverse order. A higher score indicated greater cognitive flexibility. The Cronbach's alpha coefficient of the questionnaire was 0.817.

4. Interpersonal Relationships Assessment Scale, IRAS

The comprehensive diagnostic scale of interpersonal relationships compiled by [36] was adopted, including 28 items, divided into 4 dimensions "conversation", "communication and friendship", "treatment of objects and people" and "heterosexual communication". A score of 1 point was given for answering "yes" and a score of 0 points for answering "no". A lower overall score was associated with less interpersonal disturbance, indicating a more harmonious relationship. Conversely, a higher score indicated more severe interpersonal issues. The Cronbach's alpha coefficient of this scale was 0.901.

Research design

Firstly, we recruited 546 adolescents, and instructed them to fill out 4 questionnaires in the section of "tool". Secondly, we excluded questionnaires with short response times, significant irregularities and missing values, 505 valid questionnaires were retrieved with a validity rate of 92.5 %. Finally, data descriptive analysis, and correlation analysis were performed with SPSS 22.0, and the mediation model was tested with Mplus 7.4. The Bootstrap method was used to test the significance of the mediating effect.

RESULTS

Control and test of common method deviation

In this study, Harman's one-way test was used to identify common method bias in the collected data. During unrotated exploratory factor analysis, 18 factors with an eigenvalue greater than 1 were extracted, and the maximum factor variance interpretation rate was 15.42 % (less than 40 %). Therefore, this study had no serious common method bias, and further statistical analysis could be performed.

Descriptive statistics and associated analyses

As shown in Table 1, correlation analysis showed that parent-child attachment was negatively correlated, with psychological boundary, and interpersonal harmony and positively correlated with cognitive flexibility. The psychological boundary was positively correlated with cognitive flexibility, and interpersonal relationships. Cognitive flexibility was negatively correlated with interpersonal relationships.

Mediation model analysis

This study used structural equation modelling to examine the relationship among parent-child attachment, psychological boundary, cognitive flexibility, and interpersonal harmony. Because gender and class leader experience were significantly correlated with parent-child attachment, psychological boundary, cognitive flexibility, and interpersonal harmony respectively, so that gender and class leader experience, should be included in model analysis. After controlling for gender and class leader experience, a mediation model was established with "parent-child attachment" as independent variable, "interpersonal harmony" as dependent variable, "psychological boundary" and "cognitive flexibility" as mediating variables (see Fig. 1) to investigate the mediating role of psychological boundary and cognitive flexibility.

The fit indices of the model were $\chi^2=2.382$, $df=1$, $\chi^2/df=2.382$, CFI=0.995, TLI=0.938, RMSEA=0.052, SRMR=0.013. The model demonstrated a good fit, with all paths being significant, and all fit indices meeting the requirements. Parent-child attachment negatively predicted interpersonal harmony, suggesting that lower interpersonal relationship disturbance, correlated with more harmonious interpersonal relationship, positively predicting interpersonal harmony ($\beta=-0.202$, $P<0.001$), which validated hypothesis 1. Parent-child attachment negatively predicted psychological boundary ($\beta=-0.169$, $P<0.001$). Moreover, parent-child attachment negatively predicted psychological boundary ($\beta=0.284$, $P<0.001$), which validated hypothesis 2; besides, parent-child attachment positively correlated with cognitive flexibility ($\beta=0.272$, $P<0.001$), while cognitive

Table 1. Descriptive statistics and correlation analysis of variables
Таблица 1. Описательная статистика и корреляционный анализ переменных

	<i>M±SD</i>	1	2	3	4	5
1	1.49±0.50	1				
2	1.45±0.50	-0.220***	1			
3	3.71±0.74	0.125**	-0.126**	1		
4	3.30±0.65	-0.168***	0.169***	-0.199***	1	
5	3.42±0.47	-0.144***	-0.143***	0.266***	0.017	1
6	0.40±0.25	-0.215***	0.235***	-0.347***	0.363***	-0.256***

Note. * $P < 0.05$, ** $P < 0.01$, *** $P < 0.001$. 1 – sex; 2 – class leader experience; 3 – parent-child attachment; 4 – psychological boundary; 5 – cognitive flexibility; 6 – interpersonal harmony.

Примечание. * $P < 0,05$, ** $P < 0,01$, *** $P < 0,001$. 1 – пол; 2 – опыт лидера группы; 3 – детско-родительская привязанность; 4 – психологическая граница; 5 – когнитивная гибкость; 6 – межличностная гармония.

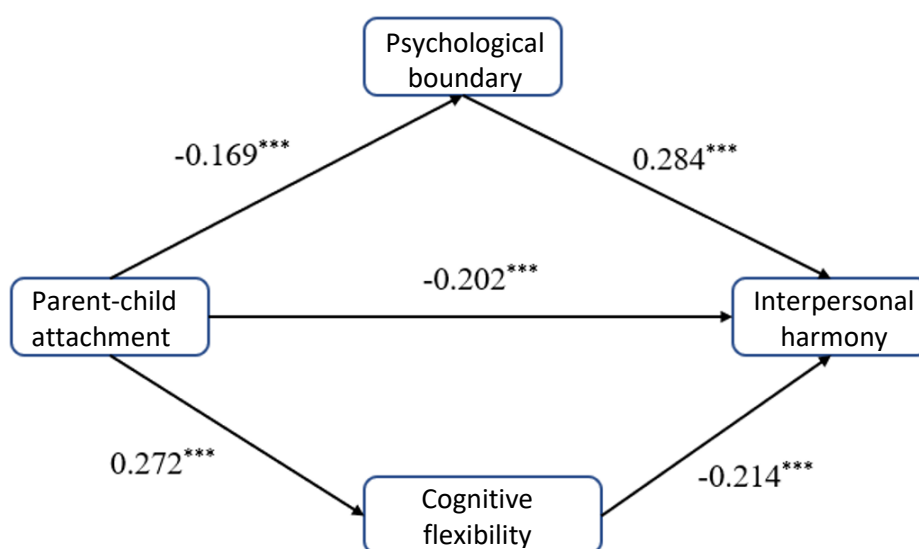


Fig. 1. Relationship model of parent-child attachment, psychological boundary, cognitive flexibility and interpersonal harmony

Рис. 1. Модель связи детско-родительской привязанности, психологической границы, когнитивной гибкости и межличностной гармонии

flexibility negatively correlated with interpersonal relationship. Hypothesis 3 was validated by the negative correlation between the degree of interpersonal relationship distress and interpersonal harmony ($\beta = -0.214$, $P < 0.001$), indicating that the lower the level of distress, the higher the level of harmony in interpersonal relationships. Therefore, psychological boundary and cognitive flexibility simultaneously mediated the relationship between parent-child attachment and interpersonal harmony.

As shown in Table 2, using the Bootstrap test in Mplus 7.4 with 1000 replicates and calculating 95 % confidence intervals, the parallel mediating effect of mental boundaries and cognitive flexibility was significant, with a total indirect effect value of -0.106 . Specifically, the parallel mediating effect was generated through two mediating

chains: First, indirect path 1 was composed of parent-child attachment → psychological boundary → interpersonal harmony, the 95 % confidence interval of Bootstrap was $[-0.080; -0.022]$, the standardized effect value was -0.048 , and the interval did not include 0, indicating that the mediating effect of the psychological boundary was significant. Second, indirect path 2 comprised parent-child attachment → cognitive flexibility → interpersonal harmony, with a 95 % confidence interval of $[-0.095; -0.034]$ and a standardized effect value of -0.058 . Given that the interval value did not include 0, the mediating effect of cognitive flexibility was significant. To sum up, we established a parallel mediating model of psychological boundary, and cognitive flexibility to examine the relationship between parent-child attachment and interpersonal harmony.

Table 2. Mediating effect analysis
Таблица 2. Анализ эффекта опосредования

Predictor	Standardization effect	Proportion of effect	BC 95 % CI	
			Lower	Upper
Parent-child attachment → psychological boundary	-0.202	65.58 %	-0.292	-0.105
Parent-child attachment → psychological boundary → interpersonal harmony	-0.048	15.58 %	-0.080	-0.022
Parent-child attachment → cognitive flexibility → interpersonal harmony	-0.058	18.83 %	-0.095	-0.034
Parent-child attachment → interpersonal harmony total mediating effect	-0.308	100 %	-0.387	-0.210

Note. * $P < 0.05$, ** $P < 0.01$, *** $P < 0.001$. BC 95 % CI is bias-corrected 95 % confidence intervals.

Примечание. * $P < 0,05$, ** $P < 0,01$, *** $P < 0,001$. BC 95 % CI – поправка на систематическую погрешность 95 % доверительных интервалов.

DISCUSSION

The present study sought to investigate the mechanism by which parent-child attachment impacts the interpersonal harmony of adolescents. Accordingly, the Interpersonal Comprehensive Diagnostic Scale was used to quantify the level of interpersonal disturbance among vocational students, which was subsequently used as an indicator to account for their interpersonal harmony. The current study explored the parallel mediating mechanism of psychological boundary, and cognitive flexibility, between parent-child attachment and interpersonal harmony among adolescents. The results showed that psychological boundary and cognitive flexibility play a parallel mediating role between parent-child attachment and interpersonal harmony. The mediation model refines the current understanding of the relationship mechanism between parent-child attachment, and interpersonal harmony, and offers guidance for interventions and educational support for adolescents to establish harmonious interpersonal relationships, promoting the development of adolescents.

Consistent with the literature [37], our study found that parent-child attachment of adolescents was a positive predictor of interpersonal harmony and validated that parent-child attachment level could positively predict the interpersonal harmony of adolescents (hypothesis 1) The interpersonal theory of attachment theory suggests that attachment results from long-term evolution, which will affect the expression of individual interpersonal social function [38]. In addition, the parent-child relationship is the basis of the attachment relationship, and the safe base script formed during the interaction between individuals and parents or main caregivers, can reportedly help individuals deal with threatening situations in proximity-seeking ways, that is, individuals with good parent-child attachment experience, may be more willing to seek help from their parents or main caregivers [39]. On the contrary, individuals with poor parent-child attachment experience are more likely to maintain a cold and unfriendly attitude in interpersonal relationships [40], and are more likely to adopt a negative way of dealing with interpersonal relationships [41]. This result supports attachment theory and ecosystem theory and fur-

ther suggests that parents should create a warm and harmonious family atmosphere, and establish harmonious parent-child relationships in family education, which is more beneficial to developing children's interpersonal relationships.

Moreover, the present study found that parent-child attachment could indirectly affect interpersonal harmony through psychological boundaries; that is, the higher the parent-child attachment security, the thicker the psychological boundaries, the lower the interpersonal disturbance, and the higher the degree of interpersonal harmony, consistent with the literature, which validated that psychological boundary played a mediating role between parent-child attachment, and interpersonal harmony (hypothesis 2). Despite leaving their families to attend university, high vocational students are still influenced by the parent-child relationship model established with their parents. Which can affect their psychosocial adaptation and the establishment of personal boundaries [42]. In other words, the higher the parent-child attachment security, the clearer the individual's psychological boundaries, and the clearer the awareness of the surrounding space and group identity [43], suggesting that they also respect each other, and maintain self-independence in interpersonal relationships, behave in a measured manner, and know how to refuse others. Conversely, the lower the attachment security, the more blurred the individual's psychological boundaries, or even no sense of boundaries. Therefore, psychological boundary plays a mediating role between parent-child attachment and interpersonal harmony among adolescents. This result supports the self-classification theory and system theory. The system theory holds that individual can be regarded as a bounded self-organizing system, which is called psychological boundary. The interaction between the self-organizing system and the environment depends on the psychological boundary for self-adjustment and control. It is widely thought that the individual's psychological boundary can be adjusted, and promoted during interaction with the environment [44]. Moreover, establishing clear self-boundaries is necessary and important, conducive to improving individual interpersonal harmony levels, and may further promote mental health [45]. On the contrary, if an individual ignores his own

needs to fulfil others, it is likely to cause negative emotions, or psychological problems due to the continuous consumption of psychological resources, and the continuous occupation of psychological space. Parents need to give students full respect while giving them emotional support, allowing the sufficient personal space, refraining from controlling their thoughts, and maintaining appropriate boundaries [46].

In addition, parent-child attachment can indirectly affect interpersonal harmony through cognitive flexibility; that is, the higher the parent-child attachment security, the stronger the cognitive flexibility, the lower the degree of interpersonal disturbance, and the better the degree of interpersonal harmony, validating that cognitive flexibility mediates the relationship between parent-child attachment and interpersonal harmony (hypothesis 3). It has been established that the psychological and emotional resources of the family are the prerequisite for the good development of children [14], and secure attachment fosters positive self-cognition and independent adaptation [47]. Besides, the theory of expansion and construction holds that positive emotions can expand individual consciousness, promote creativity, and develop complex psychological functions [24]. In addition, adverse childhood experiences can affect the maturation of cognitive flexibility in adolescents, and these effects can persist into adulthood [30], and cognitive flexibility can positively predict interpersonal harmony. Therefore, cognitive flexibility plays a mediating role in parent-child attachment, and interpersonal harmony among adolescents, which the individual-environment interaction model can also explain. Specifically, the model proposes that individual behaviour results from the interaction between the individual and the environment, and when the relationship between variables in the environment is positive and beneficial, the individual will also develop, in a positive and healthy direction [48]. Accordingly, the secure parent-child attachment established by parents and children may help the family environment to develop in a positive direction, promote the development of cognitive flexibility as an individual characteristic [49], and further enhance the willingness and ability of children to respond flexibly in interpersonal situations and solve interpersonal problems from multiple perspectives [50]. Mindfulness meditation courses can help adolescents master the principles and techniques of mindfulness meditation, practice mindfulness meditation, improve executive control function, and then promote cognitive flexibility [51].

Finally, based on the literature, this study explored the impact of parent-child attachment on interpersonal harmony, and substantiated that psychological boundaries and cognitive flexibility play a parallel mediating role. However, in addition to the mediating variables in this study, there may be other mediating variables, and psychological boundaries are inseparable from concepts such as resilience and self [52], while cognitive flexibility is closely related to value orientation and intergenerational conflict [53]. Therefore, follow-up studies can further explore the role of these variables in the relationship between parent-child attachment and interpersonal harmony. In addition, this study has some shortcomings that should be addressed, such as sample representativeness. To explore the factors that impact interpersonal harmony in adolescents, it is essential to adopt a comprehensive approach that involves gathering input from multiple sources, including parents, teachers, and classmates via multidimensional reporting and analysis methods.

CONCLUSIONS

1. Parent-child attachment negatively predicted interpersonal harmony.
2. Psychological boundary and cognitive flexibility play parallel mediating roles between parent-child attachment and interpersonal harmony.

REFERENCES

1. Wang Deng-feng, Huang Xi-ting. Self-harmony and social harmony: A psychological interpretation of building a harmonious society. *Journal of Southwest University (Humanities and Social Sciences Edition)*, 2007, no. 1, pp. 1–7. DOI: [10.13718/j.cnki.xdsk.2007.01.001](https://doi.org/10.13718/j.cnki.xdsk.2007.01.001).
2. Liu X., Huang X.T. Social support and its mechanism of action on mental health. *Psychological Research*, 2010, no. 1, pp. 3–8.
3. Wang J.P. *Abnormal psychology*. 2nd ed. Beijing, China Renmin University Press Publ., 2013. 258 p.
4. Ma Yuanguang. Interpersonal relationship and depression: the chain mediating effect of life satisfaction and life meaning. *China Journal of Health Psychology*, 2022, vol. 10, pp. 1459–1463. DOI: [10.13342/j.cnki.cjhp.2022.10.004](https://doi.org/10.13342/j.cnki.cjhp.2022.10.004).
5. Wang Lei-xia, Yin Xiao-lan, Fei Li-ping, He Xin-xin, Song Xian-qin, Yue Si-yi, Chen Tao, Li Ai-ling. Analysis of the influence of interpersonal relationship on depression in medical college students' dormitory. *Modern Preventive Medicine*, 2022, vol. 13, pp. 2409–2412. DOI: [10.20043/j.cnki.MPM.202111611](https://doi.org/10.20043/j.cnki.MPM.202111611).
6. Huang Yuancheng, Zhao Qingling, Li Caina. The joint developmental trajectory of depression and self-injury in early adolescence: The role of interpersonal factors. *Acta Psychologica Sinica*, 2021, vol. 53, no. 5, pp. 515–526. DOI: [10.3724/SP.J.1041.2021.00515](https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2021.00515).
7. Li Zhihong, Chen Zixiang, Yang Jie, Wang M. Interpersonal sensitivity of vocational college students. *Journal of China Health Psychology*, 2012, no. 2, pp. 227–230. DOI: [10.13342/j.cnki.cjhp.2012.02.011](https://doi.org/10.13342/j.cnki.cjhp.2012.02.011).
8. Bowlby J. *Attachment and loss. Vol. II. Separation: Anxiety and anger*. New York, Basic Books Publ., 1973. 456 p.
9. Brumariu L.E., Kerns K.A., Seibert A. Mother-child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships*, 2012, vol. 19, no. 3, pp. 569–585. DOI: [10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x](https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x).
10. Hazan C., Shaver P.R. Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59, no. 2, pp. 270–280. DOI: [10.1037/0022-3514.59.2.270](https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.270).
11. Ji Yi-jun. The influence of parent-child attachment, social anxiety, and proactive personality on interpersonal relationship of freshmen. *Journal of Northwest Normal University (Social Science Edition)*, 2019, no. 5, pp. 121–128. DOI: [10.16783/j.cnki.nwnus.2019.05.018](https://doi.org/10.16783/j.cnki.nwnus.2019.05.018).
12. Zhang Jian-ren, Zhou Cai-ping, Huang Tao, Feng Hong, Zhou Yu-xia, Ling Hui. The relationship between parent-child attachment and self-determination of left-behind junior middle school students: A chain-mediated model. *China Journal of Clinical Psychology*, 2022, no. 2, pp. 408–413. DOI: [10.16128/j.cnki.1005-3611.2022.02.032](https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2022.02.032).

13. Song Hairong, Chen Guopeng. A review of the research on the influencing factors of child attachment. *Psychological Science*, 2003, no. 1, pp. 167–168. DOI: [10.16719/j.cnki.1671-6981.2003.01.057](https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.2003.01.057).
14. Zhao D.M., Cheng X.L., Wang T., Guo Y.L., Qin X.J. The left-behind middle School Students perceived relationship between parental conflict and teacher-student conflict: The mediating role of parent-child attachment. *Educational Research and Experiment*, 2019, no. 3, pp. 91–96.
15. Chen Jian-zhi, Liu Zhao-yang, Liu Yong. Bullying in junior high school students and its relationship with parent-child attachment and peer relationship. *China Journal of Clinical Psychology*, 2013, no. 5, pp. 795–799. DOI: [10.16128/j.cnki.1005-3611.2013.05.014](https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2013.05.014).
16. Wang Y.L., Hu Q.P., Wang J.X., Wang H.B. Research on the relationship between psychological boundary and interpersonal relationship of college students. *Journal of Kaifeng College of Education*, 2017, no. 8, pp. 162–163.
17. Zerubavel E. *"The Fine Line", Making Distinctions in Everyday Life*. Chicago, University of Chicago Press Publ., 1991. 205 p.
18. Bosmans G., Vlierberghe L.V., Bakermans-Kranenburg M.J., Kobak R., Hermans D., van IJzendoorn M.H. A Learning Theory Approach to Attachment Theory: Exploring Clinical Applications. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2022, vol. 25, pp. 591–612. DOI: [10.1007/s10567-021-00377-x](https://doi.org/10.1007/s10567-021-00377-x).
19. Vanwoerden S., Kalpakci A., Sharp C. The relations between inadequate parent-child boundaries and borderline personality disorder in adolescence. *Psychiatry Research*, 2017, vol. 257, pp. 462–471. DOI: [10.1016/j.psychres.2017.08.015](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.08.015).
20. Zhao Xu-dong, Guan Jian. The impact of adult attachment on social skills: The mediating role of empathy. *China Journal of Clinical Psychology*, 2015, no. 6, pp. 1116–1118. DOI: [10.16128/j.cnki.1005-3611.2015.06.037](https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2015.06.037).
21. Buttelmann F., Karbach J. Development and plasticity of cognitive flexibility in early and middle childhood. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, article number 1040. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.01040](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01040).
22. Chevalier N., Sheffield T.D., Nelson J.M., Clark C.A.C., Wiebe S.A., Espy K.A. Underpinnings of the costs of flexibility in preschool children: The roles of inhibition and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 2012, vol. 37, no. 2, pp. 99–118. DOI: [10.1080/87565641.2011.632458](https://doi.org/10.1080/87565641.2011.632458).
23. Hayatbini N., Knauft K., Kalia V. Cognitive reappraisal moderates the relationship between perfectionism and cognitive flexibility. *Journal of Clinical Psychology*, 2021, vol. 77, no. 7, pp. 1685–1699. DOI: [10.1002/iclp.23124](https://doi.org/10.1002/iclp.23124).
24. Curran T., Andersen K.K. Intergenerational patterns of cognitive flexibility through expressions of maternal care. *Personality and Individual Differences*, 2017, vol. 108, pp. 32–34. DOI: [10.1016/j.paid.2016.12.001](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.001).
25. Jia X.B. The nature and mechanism of psychological adaptation. *Journal of Tianjin Normal University (Social Science Edition)*, 2001, no. 1, pp. 19–23.
26. Demirtas A.S., Yildiz B. Hopelessness and perceived stress: The mediating role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 2019, vol. 32, no. 3, pp. 259–267. DOI: [10.14744/DAJPNS.2019.00035](https://doi.org/10.14744/DAJPNS.2019.00035).
27. Mealer M., Jones J., Moss M. A qualitative study of resilience and posttraumatic stress disorder in United States ICU nurses. *Intensive Care Medicine*, 2012, vol. 38, pp. 1445–1451. DOI: [10.1007/s00134-012-2600-6](https://doi.org/10.1007/s00134-012-2600-6).
28. Puggina A.C., Silva M.J. Interpersonal communication competence scale: Brazilian translation, validation and cultural adaptation. *Acta Paulista de Enfermagem*, 2014, vol. 28, no. 2, pp. 108–114. DOI: [10.1590/1982-0194201400020](https://doi.org/10.1590/1982-0194201400020).
29. Xu Weiewu, Yang Guang, Zhu Mengru. Effect of psychological resilience on creativity: The mediating role of cognitive flexibility. *China Journal of Health Psychology*, 2019, no. 12, pp. 1885–1889. DOI: [10.13342/j.cnki.cjhp.2019.12.034](https://doi.org/10.13342/j.cnki.cjhp.2019.12.034).
30. Wang P., Liu A.S. Effect of childhood psychological abuse on depression: Mediating role of cognitive flexibility. *Special Education in China*, 2017, no. 3, pp. 84–96.
31. Maehino A., Matsumoto T., Yamawaki S. Possible involvement of rumination in gray matter abnormalities in persistent symptoms of major depression: An exploratory magnetic resonance imaging voxel-based morphometry study. *International Journal of Neuropsychopharmacology*, 2016, vol. 19, no. 1, pp. 229–235. DOI: [10.1093/ijnp/pyw043.174](https://doi.org/10.1093/ijnp/pyw043.174).
32. Zuo Bin, Zhang Xiang, Wen Fang-fang, Zhao Yan. The influence of stressful life events on depression among Chinese university students: Multiple mediating roles of fatalism and core self-evaluations. *Journal of Affective Disorders*, 2019, vol. 260, pp. 84–90. DOI: [10.1016/j.jad.2019.08.083](https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.083).
33. Chen Wu, Li Dongpeng, Bao Zhenzhou, Yan Yuwen, Zhou Zongkui. The network use of parent-child attachment and adolescent problem: A mediated model. *Journal of Psychology*, 2015, vol. 47, no. 5, pp. 611–623. DOI: [10.3724/SP.J.1041.2015.00611](https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2015.00611).
34. Xiao X. *A study on the relationship between individual psychological boundary and dream experience*. China, University of Electronic Science and Technology of China Publ., 2020. 23 p.
35. Wang Yang, Yang Yan, Xiao Wan-Ting, Su Qin. The validity and reliability of the Chinese version of the cognitive flexibility questionnaire (CFIQ) for college students. *China Journal of Mental Health*, 2016, no. 1, pp. 58–63. DOI: [10.3969/j.issn.1000-6729.2016.01.012](https://doi.org/10.3969/j.issn.1000-6729.2016.01.012).
36. Zheng R.C. *Psychological diagnosis of college students*. Jinan, Shandong Education Press Publ., 1999. 321 p.
37. Zhou Aibao, Xia Ruixue, Li Shifeng. Interpersonal Self-boundaries: Exploring the Chinese self from the perspective of culture. *Gansu Social Sciences*, 2012, no. 1, pp. 25–28. DOI: [10.15891/j.cnki.cn62-1093/c.2012.01.056](https://doi.org/10.15891/j.cnki.cn62-1093/c.2012.01.056).
38. Wu W.L., Jian Y.J., Fang L. Adult attachment studies. *Journal of Sichuan University (Philosophy and Social Sciences)*, 2004, no. 3, pp. 131–134.
39. Cao Xiancai, Wang Dahua, Wang Yan. The effects of episodic simulation on the responsiveness and attachment security of prospective partners. *Journal of*

- Psychology*, 2020, vol. 52, no. 8, pp. 982–992. DOI: [10.3724/SP.J.1041.2020.00982](https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2020.00982).
40. Bowlby J. Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1982, vol. 52, no. 4, pp. 664–678. DOI: [10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x](https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x).
 41. Kerns K.A., Klepac L., Cole A.K. Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 1996, vol. 32, no. 3, pp. 457–466. DOI: [10.1037/0012-1649.32.3.457](https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.457).
 42. Arseth A.K., Kroger J., Martinussen M., Marcia J.E. Meta-analytic studies of identity status and the relational issues of attachment and intimacy. *An International Journal of Theory and Research*, 2009, vol. 9, no. 1, pp. 1–32. DOI: [10.1080/15283480802579532](https://doi.org/10.1080/15283480802579532).
 43. Hartmann E., Harrison R., Zborowski M. Boundaries in the mind: Past research and future directions. *North American Journal of Psychology*, 2001, vol. 3, no. 3, pp. 347–368.
 44. Olthof T., Kunnen E.S., Boom J. Simulating mother-child interaction: Exploring two varieties of a non-linear dynamic systems approach. *Infant and Child Development*, 2000, vol. 9, no. 1, pp. 33–60. DOI: [10.1002/\(SICI\)1522-7219\(200003\)9:1<33::AID-ICD213>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1522-7219(200003)9:1<33::AID-ICD213>3.0.CO;2-6).
 45. Kraiss J.T., Kohlhoff M., Klooster P.M.T. Disentangling between- and within-person associations of psychological distress and mental well-being: An experience sampling study examining the dual continua model of mental health among university students. *Current Psychology*, 2022, vol. 42, pp. 11–12. DOI: [10.1007/s12144-022-02942-1](https://doi.org/10.1007/s12144-022-02942-1).
 46. Qian R.J. Parent-child relationships require proper psychological boundaries. *Chinese tutor*, 2019, vol. Z1, pp. 124–126.
 47. Peng L.H., Liu D.D., Long N.N., Xu P., Chen Y., Mao P. Executive function in adolescents with adverse childhood experiences and its influencing factors. *China Journal of Child Health Care*, 2022, pp. 5–9.
 48. Lerner R.M., Lerner J.V., Almerigi J., Theokas C. Dynamics of Individual-context relations in human development: A developmental systems perspective. *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology. Vol. 1. Personality and Everyday Functioning*. New York, John Wiley & Sons Inc Publ., 2006, pp. 23–43.
 49. Martin M.M., Rubin R.B. A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 2011, vol. 76, no. 2, pp. 623–626. DOI: [10.2466/pr.0.1995.76.2.623](https://doi.org/10.2466/pr.0.1995.76.2.623).
 50. Zhou Mi, Yu Kun, Wang Fu-rong. Cognitive flexibility and individual adaptability: A bidirectional mediation model with cross hysteresis. *China Journal of Clinical Psychology*, 2021, no. 1, pp. 182–190. DOI: [10.16128/j.cnki.1005-3611.2021.01.037](https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2021.01.037).
 51. Cásedas L., Pirruccio V., Vadillo M.A., Lupiáñez J. Does mindfulness meditation training enhance executive control? A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials in adults. *Mindfulness*, 2020, no. 2, pp. 411–424. DOI: [10.1007/s12671-019-01279-4](https://doi.org/10.1007/s12671-019-01279-4).
 52. Zeng Renjun. Discussion on the "boundary problem" between people. *Journal of Chongqing University of Science and Technology (Social Science Edition)*, 2014, no. 10, pp. 17–20. DOI: [10.19406/j.cnki.cqkjxybskb.2014.10.007](https://doi.org/10.19406/j.cnki.cqkjxybskb.2014.10.007).
 53. Ahn A.J., Kim B.S.K., Park Y.S. Asian cultural values gap, cognitive flexibility, coping strategies, and parent-child conflicts among Korean Americans. *Asian American Journal of Psychology*, 2008, vol. 14, no. 4, pp. 353–363. DOI: [10.1037/1099-9809.14.4.353](https://doi.org/10.1037/1099-9809.14.4.353).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Wang Deng-feng, Huang Xi-ting. Self-harmony and social harmony: A psychological interpretation of building a harmonious society // *Journal of Southwest University (Humanities and Social Sciences Edition)*. 2007. № 1. P. 1–7. DOI: [10.13718/j.cnki.xdsk.2007.01.001](https://doi.org/10.13718/j.cnki.xdsk.2007.01.001).
2. Liu X., Huang X.T. Social support and its mechanism of action on mental health // *Psychological Research*. 2010. № 1. P. 3–8.
3. Wang J.P. *Abnormal psychology*. 2nd ed. Beijing: China Renmin University Press, 2013. 258 p.
4. Ma Yuanguang. Interpersonal relationship and depression: the chain mediating effect of life satisfaction and life meaning // *China Journal of Health Psychology*. 2022. Vol. 10. P. 1459–1463. DOI: [10.13342/j.cnki.cjhp.2022.10.004](https://doi.org/10.13342/j.cnki.cjhp.2022.10.004).
5. Wang Lei-xia, Yin Xiao-lan, Fei Li-ping, He Xin-xin, Song Xian-qin, Yue Si-yi, Chen Tao, Li Ai-ling. Analysis of the influence of interpersonal relationship on depression in medical college students' dormitory // *Modern Preventive Medicine*. 2022. Vol. 13. P. 2409–2412. DOI: [10.20043/j.cnki.MPM.202111611](https://doi.org/10.20043/j.cnki.MPM.202111611).
6. Huang Yuancheng, Zhao Qingling, Li Caina. The joint developmental trajectory of depression and self-injury in early adolescence: The role of interpersonal factors // *Acta Psychologica Sinica*. 2021. Vol. 53. № 5. P. 515–526. DOI: [10.3724/SP.J.1041.2021.00515](https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2021.00515).
7. Li Zhihong, Chen Zixiang, Yang Jie, Wang M. Interpersonal sensitivity of vocational college students // *Journal of China Health Psychology*. 2012. № 2. P. 227–230. DOI: [10.13342/j.cnki.cjhp.2012.02.011](https://doi.org/10.13342/j.cnki.cjhp.2012.02.011).
8. Bowlby J. *Attachment and loss. Vol. II. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books, 1973. 456 p.
9. Brumariu L.E., Kerns K.A., Seibert A. Mother-child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood // *Personal Relationships*. 2012. Vol. 19. № 3. P. 569–585. DOI: [10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x](https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x).
10. Hazan C., Shaver P.R. Love and work: An attachment-theoretical perspective // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59. № 2. P. 270–280. DOI: [10.1037/0022-3514.59.2.270](https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.270).
11. Ji Yi-jun. The influence of parent-child attachment, social anxiety, and proactive personality on interpersonal relationship of freshmen // *Journal of Northwest Normal University (Social Science Edition)*. 2019. № 5. P. 121–128. DOI: [10.16783/j.cnki.nwnus.2019.05.018](https://doi.org/10.16783/j.cnki.nwnus.2019.05.018).
12. Zhang Jian-ren, Zhou Cai-ping, Huang Tao, Feng Hong, Zhou Yu-xia, Ling Hui. The relationship between parent-child attachment and self-determination of left-behind junior middle school students: A chain-mediated model // *China Journal of Clinical Psychology*. 2022. № 2. P. 408–413. DOI: [10.16128/j.cnki.1005-3611.2022.02.032](https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2022.02.032).

13. Song Hairong, Chen Guopeng. A review of the research on the influencing factors of child attachment // *Psychological Science*. 2003. № 1. P. 167–168. DOI: [10.16719/j.cnki.1671-6981.2003.01.057](https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.2003.01.057).
14. Zhao D.M., Cheng X.L., Wang T., Guo Y.L., Qin X.J. The left-behind middle School Students perceived relationship between parental conflict and teacher-student conflict: The mediating role of parent-child attachment // *Educational Research and Experiment*. 2019. № 3. P. 91–96.
15. Chen Jian-zhi, Liu Zhao-yang, Liu Yong. Bullying in junior high school students and its relationship with parent-child attachment and peer relationship // *China Journal of Clinical Psychology*. 2013. № 5. P. 795–799. DOI: [10.16128/j.cnki.1005-3611.2013.05.014](https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2013.05.014).
16. Wang Y.L., Hu Q.P., Wang J.X., Wang H.B. Research on the relationship between psychological boundary and interpersonal relationship of college students // *Journal of Kaifeng College of Education*. 2017. № 8. P. 162–163.
17. Zerubavel E. "The Fine Line", Making Distinctions in Everyday Life. Chicago: University of Chicago Press, 1991. 205 p.
18. Bosmans G., Vlierberghe L.V., Bakermans-Kranenburg M.J., Kobak R., Hermans D., van IJzendoorn M.H. A Learning Theory Approach to Attachment Theory: Exploring Clinical Applications // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2022. Vol. 25. P. 591–612. DOI: [10.1007/s10567-021-00377-x](https://doi.org/10.1007/s10567-021-00377-x).
19. Vanwoerden S., Kalpakci A., Sharp C. The relations between inadequate parent-child boundaries and borderline personality disorder in adolescence // *Psychiatry Research*. 2017. Vol. 257. P. 462–471. DOI: [10.1016/j.psychres.2017.08.015](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.08.015).
20. Zhao Xu-dong, Guan Jian. The impact of adult attachment on social skills: The mediating role of empathy // *China Journal of Clinical Psychology*. 2015. № 6. P. 1116–1118. DOI: [10.16128/j.cnki.1005-3611.2015.06.037](https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2015.06.037).
21. Buttelmann F., Karbach J. Development and plasticity of cognitive flexibility in early and middle childhood // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article number 1040. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.01040](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01040).
22. Chevalier N., Sheffield T.D., Nelson J.M., Clark C.A.C., Wiebe S.A., Espy K.A. Underpinnings of the costs of flexibility in preschool children: The roles of inhibition and working memory // *Developmental Neuropsychology*. 2012. Vol. 37. № 2. P. 99–118. DOI: [10.1080/87565641.2011.632458](https://doi.org/10.1080/87565641.2011.632458).
23. Hayatbini N., Knauft K., Kalia V. Cognitive reappraisal moderates the relationship between perfectionism and cognitive flexibility // *Journal of Clinical Psychology*. 2021. Vol. 77. № 7. P. 1685–1699. DOI: [10.1002/jclp.23124](https://doi.org/10.1002/jclp.23124).
24. Curran T., Andersen K.K. Intergenerational patterns of cognitive flexibility through expressions of maternal care // *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 108. P. 32–34. DOI: [10.1016/j.paid.2016.12.001](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.001).
25. Jia X.B. The nature and mechanism of psychological adaptation // *Journal of Tianjin Normal University (Social Science Edition)*. 2001. № 1. P. 19–23.
26. Demirtas A.S., Yildiz B. Hopelessness and perceived stress: The mediating role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty // *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*. 2019. Vol. 32. № 3. P. 259–267. DOI: [10.14744/DAJPNS.2019.00035](https://doi.org/10.14744/DAJPNS.2019.00035).
27. Mealer M., Jones J., Moss M. A qualitative study of resilience and posttraumatic stress disorder in United States ICU nurses // *Intensive Care Medicine*. 2012. Vol. 38. P. 1445–1451. DOI: [10.1007/s00134-012-2600-6](https://doi.org/10.1007/s00134-012-2600-6).
28. Puggina A.C., Silva M.J. Interpersonal communication competence scale: Brazilian translation, validation and cultural adaptation // *Acta Paulista de Enfermagem*. 2014. Vol. 28. № 2. P. 108–114. DOI: [10.1590/1982-0194201400020](https://doi.org/10.1590/1982-0194201400020).
29. Xu Weiewu, Yang Guang, Zhu Mengru. Effect of psychological resilience on creativity: The mediating role of cognitive flexibility // *China Journal of Health Psychology*. 2019. № 12. P. 1885–1889. DOI: [10.13342/j.cnki.cjhp.2019.12.034](https://doi.org/10.13342/j.cnki.cjhp.2019.12.034).
30. Wang P., Liu A.S. Effect of childhood psychological abuse on depression: Mediating role of cognitive flexibility // *Special Education in China*. 2017. № 3. P. 84–96.
31. Maehino A., Matsumoto T., Yamawaki S. Possible involvement of rumination in gray matter abnormalities in persistent symptoms of major depression: An exploratory magnetic resonance imaging voxel-based morphometry study // *International Journal of Neuropsychopharmacology*. 2016. Vol. 19. № 1. P. 229–235. DOI: [10.1093/ijnp/pyw043.174](https://doi.org/10.1093/ijnp/pyw043.174).
32. Zuo Bin, Zhang Xiang, Wen Fang-fang, Zhao Yan. The influence of stressful life events on depression among Chinese university students: Multiple mediating roles of fatalism and core self-evaluations // *Journal of Affective Disorders*. 2019. Vol. 260. P. 84–90. DOI: [10.1016/j.jad.2019.08.083](https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.083).
33. Chen Wu, Li Dongpeng, Bao Zhenzhou, Yan Yuwen, Zhou Zongkui. The network use of parent-child attachment and adolescent problem: A mediated model // *Journal of Psychology*. 2015. Vol. 47. № 5. P. 611–623. DOI: [10.3724/SP.J.1041.2015.00611](https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2015.00611).
34. Xiao X. A study on the relationship between individual psychological boundary and dream experience. China: University of Electronic Science and Technology of China, 2020. 23 p.
35. Wang Yang, Yang Yan, Xiao Wan-Ting, Su Qin. The validity and reliability of the Chinese version of the cognitive flexibility questionnaire (CFIQ) for college students // *China Journal of Mental Health*. 2016. № 1. P. 58–63. DOI: [10.3969/j.issn.1000-6729.2016.01.012](https://doi.org/10.3969/j.issn.1000-6729.2016.01.012).
36. Zheng R.C. Psychological diagnosis of college students. Jinan: Shandong Education Press, 1999. 321 p.
37. Zhou Aibao, Xia Ruixue, Li Shifeng. Interpersonal Self-boundaries: Exploring the Chinese self from the perspective of culture // *Gansu Social Sciences*. 2012. № 1. P. 25–28. DOI: [10.15891/j.cnki.cn62-1093/c.2012.01.056](https://doi.org/10.15891/j.cnki.cn62-1093/c.2012.01.056).
38. Wu W.L., Jian Y.J., Fang L. Adult attachment studies // *Journal of Sichuan University (Philosophy and Social Sciences)*. 2004. № 3. P. 131–134.
39. Cao Xiancai, Wang Dahua, Wang Yan. The effects of episodic simulation on the responsiveness and attachment security of prospective partners // *Journal of Psychology*. 2020. Vol. 52. № 8. P. 982–992. DOI: [10.3724/SP.J.1041.2020.00982](https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2020.00982).

40. Bowlby J. Attachment and loss: retrospect and prospect // American Journal of Orthopsychiatry. 1982. Vol. 52. № 4. P. 664–678. DOI: [10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x](https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x).
41. Kerns K.A., Klepac L., Cole A.K. Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in child-mother relationship // Developmental Psychology. 1996. Vol. 32. № 3. P. 457–466. DOI: [10.1037/0012-1649.32.3.457](https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.457).
42. Arseth A.K., Kroger J., Martinussen M., Marcia J.E. Meta-analytic studies of identity status and the relational issues of attachment and intimacy // An International Journal of Theory and Research. 2009. Vol. 9. № 1. P. 1–32. DOI: [10.1080/15283480802579532](https://doi.org/10.1080/15283480802579532).
43. Hartmann E., Harrison R., Zborowski M. Boundaries in the mind: Past research and future directions // North American Journal of Psychology. 2001. Vol. 3. № 3. P. 347–368.
44. Olthof T., Kunnen E.S., Boom J. Simulating mother-child interaction: Exploring two varieties of a non-linear dynamic systems approach // Infant and Child Development. 2000. Vol. 9. № 1. P. 33–60. DOI: [10.1002/\(SICI\)1522-7219\(200003\)9:1<33::AID-ICD213>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1522-7219(200003)9:1<33::AID-ICD213>3.0.CO;2-6).
45. Kraiss J.T., Kohlhoff M., Klooster P.M.T. Disentangling between- and within-person associations of psychological distress and mental well-being: An experience sampling study examining the dual continua model of mental health among university students // Current Psychology. 2022. Vol. 42. P. 11–12. DOI: [10.1007/s12144-022-02942-1](https://doi.org/10.1007/s12144-022-02942-1).
46. Qian R.J. Parent-child relationships require proper psychological boundaries // Chinese tutor. 2019. Vol. Z1. P. 124–126.
47. Peng L.H., Liu D.D., Long N.N., Xu P., Chen Y., Mao P. Executive function in adolescents with adverse childhood experiences and its influencing factors // China Journal of Child Health Care. 2022. P. 5–9.
48. Lerner R.M., Lerner J.V., Almerigi J., Theokas C. Dynamics of Individual-context relations in human development: A developmental systems perspective // Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology. Vol. 1. Personality and Everyday Functioning. New York: John Wiley & Sons Inc, 2006. P. 23–43.
49. Martin M.M., Rubin R.B. A new measure of cognitive flexibility // Psychological Reports. 2011. Vol. 76. № 2. P. 623–626. DOI: [10.2466/pr0.1995.76.2.623](https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623).
50. Zhou Mi, Yu Kun, Wang Fu-rong. Cognitive flexibility and individual adaptability: A bidirectional mediation model with cross hysteresis // China Journal of Clinical Psychology. 2021. № 1. P. 182–190. DOI: [10.16128/j.cnki.1005-3611.2021.01.037](https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2021.01.037).
51. Cásedas L., Pirruccio V., Vadillo M.A., Lupiáñez J. Does mindfulness meditation training enhance executive control? A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials in adults // Mindfulness. 2020. № 2. P. 411–424. DOI: [10.1007/s12671-019-01279-4](https://doi.org/10.1007/s12671-019-01279-4).
52. Zeng Renjun. Discussion on the "boundary problem" between people // Journal of Chongqing University of Science and Technology (Social Science Edition). 2014. № 10. P. 17–20. DOI: [10.19406/j.cnki.cqkxyxbskb.2014.10.007](https://doi.org/10.19406/j.cnki.cqkxyxbskb.2014.10.007).
53. Ahn A.J., Kim B.S.K., Park Y.S. Asian cultural values gap, cognitive flexibility, coping strategies, and parent-child conflicts among Korean Americans // Asian American Journal of Psychology. 2008. Vol. 14. № 4. P. 353–363. DOI: [10.1037/1099-9809.14.4.353](https://doi.org/10.1037/1099-9809.14.4.353).

Возможен ли перенос модели отношений? Влияние детско-родительской привязанности на характер межличностных отношений подростков

© 2023

Ма Юэ^{1,2}, кандидат педагогических наук, факультет психологии,
преподаватель образовательного центра психического здоровья для студентов колледжей

У Цзе^{1,3}, профессор, руководитель докторантов факультета психологии,
основная научно-исследовательская база в области гуманитарных и социальных наук
Министерства образования, академия психологии и поведения

Чжа Шици², студент школы педагогики

Ян Чунь^{*1}, профессор, руководитель студентов магистратуры факультета психологии
основная научно-исследовательская база в области гуманитарных и социальных наук
Министерства образования, академия психологии и поведения

¹Тяньцзиньский педагогический университет, Тяньцзинь (Китай)

²Цзянсуский педагогический университет, Суючжоу (Китай)

³Тяньцзиньская гуманитарная лаборатория умственного развития и обучения студентов, Тяньцзинь (Китай)

*E-mail: jyxyc08@163.com

Поступила в редакцию 02.11.2023

Принята к публикации 07.12.2023

Аннотация: На основе теории привязанности и теории экосистем в работе исследовано влияние детско-родительской привязанности на характер межличностных отношений подростков, а также механизм психологических границ и когнитивной гибкости. В исследовании приняли участие 505 подростков, из них 51,5 % юношей. Использовались опросник детско-родительской привязанности, опросник психологических границ, опросник

когнитивной гибкости и комплексной диагностической шкалы межличностных отношений. Результаты: выявлена отрицательная взаимосвязь между показателями «Детско-родительская привязанность» и «Межличностная гармония». Другими словами, чем выше уровень детско-родительской привязанности, тем ниже уровень межличностных нарушений и тем гармоничнее межличностные отношения. Психологические границы и когнитивная гибкость играют посредническую роль между детско-родительской привязанностью и межличностной гармонией соответственно. Эффект посредничества составил 15,58 и 18,83 % от общего эффекта соответственно. Результаты подтверждают модель параллельного посредничества показателей «психологическая граница» и «когнитивная гибкость» между показателями «детско-родительская привязанность» и «межличностная гармония».

Ключевые слова: детско-родительская привязанность; психологическая граница; когнитивная гибкость; межличностная гармония; подростки.

Благодарности: Финансирование проекта: Масштабный проект по гуманитарным и социальным наукам Министерства образования, 2017 (грант № 17JJD190002); Специальный проект комитета по научным исследованиям деятельности социального педагога Ассоциации по высшему образованию провинции Цзянсу, 2019 (грант № 19FYHYB025); Исследовательский проект по философии и социальным наукам университетов провинции Цзянсу, Китай, 2021 (грант № 2021SJB0504).

Для цитирования: Ма Юэ, У Цзе, Чжа Шици, Ян Чунь. Возможен ли перенос модели отношений? Влияние детско-родительской привязанности на характер межличностных отношений подростков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 4. С. 45–55. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-45-55.

Связь нормативных установок полоролевого поведения и гендерной идентичности у молодежи

© 2023

Рядинская Евгения Николаевна^{*1}, доктор психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии

Волобуев Вахтанг Вячеславович², кандидат медицинских наук,
доцент кафедры психологии

Богрова Кристина Борисовна³, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии

Донбасская аграрная академия, Макеевка (Россия)

*E-mail: muchalola@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9924-881X>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6093-660X>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3748-5844>

Поступила в редакцию 07.08.2023

Принята к публикации 05.10.2023

Аннотация: На фоне изменения функций и смыслов в гендерных и семейных отношениях в российском обществе назрела тенденция к смене традиционалистских норм поведения на эгалитарные. Задача исследования заключается в выяснении, насколько в современном обществе распространены традиционалистские или эгалитарные взгляды относительно мужского или женского полоролевого поведения, и изучении влияния подобных установок на гендерную идентичность молодежи. Проведено эмпирическое исследование, в ходе которого получены данные о наличии связи между нормативными установками о мужественности и женственности с одной стороны и гендерной идентичностью с другой. В группе девушек были выявлены связи между уровнем гендерной идентичности и установками относительно женского поведения, такими как значимость привлекательной внешности, зависимость, самодостаточность в отношениях с мужчинами и итоговый показатель. Отмечено, что у юношей зависимости между гендерной идентичностью и женскими установками не выявлено, но существует связь между уровнем гендерной идентичности и мужскими установками, такими как ориентация на достижения и итоговый показатель. У девушек не было обнаружено статистически значимой связи между уровнем гендерной идентичности и наличием подобных установок относительно мужчин. Сделано заключение о том, что женский пол более гибкий в своих представлениях о нормах поведения мужчин. Быть внешне привлекательными и самодостаточными в отношениях для девушек важнее, чем для юношей.

Ключевые слова: нормативные установки; полоролевое поведение; гендерная идентичность; фемининность; маскулинность.

Для цитирования: Рядинская Е.Н., Волобуев В.В., Богрова К.Б. Связь нормативных установок полоролевого поведения и гендерной идентичности у молодежи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 4. С. 57–63. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-57-63.

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день в российском обществе существует тенденция к смене традиционалистских норм поведения на эгалитарные [1]. Это происходит на фоне изменения функций и смыслов в гендерных и семейных отношениях [2; 3]. Последние исследования показывают, что сейчас более актуальной является взаимосвязь ролей мужчины и женщины, а гендерная дифференциация стирается [4; 5]. К причинам происходящих явлений можно отнести то, что современные женщины могут получать образование и строить профессиональную карьеру. Имеющихся на сегодняшний день научных данных недостаточно, что определяет проблему нашего исследования, которая заключается в выяснении, насколько в современном обществе распространены традиционалистские или эгалитарные взгляды относительно мужского или женского полоролевого поведения, и изучении влияния подобных установок на гендерную идентичность молодежи.

Р. Брэннон [6], рассматривая теорию гендера, предложил список из четырех социально принятых мужских норм. Согласно его работам, мужчина должен ориентироваться на достижения, избегать поведения, которое может быть рассмотрено как женское, не проявлять слабость как физически, так и эмоционально, а также быть готовым к рискованному поведению и использованию насилия при необходимости.

Мужчины, находящиеся под влиянием нестабильного статуса мужественности, склонны придерживаться традиционных гендерных ролей. Это связано с возможностью потери мужественности и усиливающейся потребностью доказать свою мужественность через типично мужское поведение. Вследствие этого мужчины проявляют склонность к традиционным гендерным ролям и высокий уровень агрессии [7].

Традиционная модель фемининности включает в себя несколько ключевых качеств. Она акцентирует внимание на привлекательной внешности, стремлении к замужеству и материнству, а также высокую значимость

привлекательности. В рамках такой модели женщин относят к заботливым и готовым заботиться о своей семье и близких. Фемининность также связывается с мягкостью, уступчивостью и беззащитностью. Однако, в сравнении с моделью маскулинности, фемининность претерпела больше изменений [8].

Молодежь отмечает различия между современными мужчинами и женщинами и представителями старшего поколения [9–11]. Современные стандарты маскулинности и фемининности, которые мы видим в СМИ, отличаются от традиционных и характеризуются большим разнообразием [12; 13]. Например, в настоящее время молодое поколение ассоциирует стереотипный образ женщины с желанием достижения успеха, предпринимательской активностью и независимостью.

Теоретический анализ связи нормативных установок полоролевого поведения и гендерной идентичности у молодежи позволил выявить некоторую противоречивость. С одной стороны, до сих пор существуют стереотипы о маскулинности в представлениях женщин [14]. В то же время современными исследователями [15; 16] выявлены существенные трансформации традиционных конструкторов маскулинности и фемининности в гендерных представлениях современной студенческой молодежи. Так, некоторые молодые люди демонстрируют поведение и выстраивают отношение к жизни в рамках традиционных представлений о роли мужчины и женщины в обществе. Однако большинство молодых девушек и юношей не находятся под сильным влиянием гендерных установок в обществе и относятся к этому явлению как к негативному [15].

Цель исследования – изучение влияния нормативных установок о мужественности и женственности на становление гендерной идентичности у молодежи.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проходило на базе ФГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия» в 2022–2023 гг. Выборку испытуемых составили 190 представителей молодежи – студенты очной формы обучения направления подготовки «Юриспруденция» и «Ветеринария». Среди них было 98 девушек и 92 юноши в возрасте 18–20 лет.

Использовались следующие методики: «Мужские нормативные установки» Р. Луйт [17], «Нормы женского поведения» И.С. Клецина, Е.В. Иоффе¹ и «Нормы поведения мужчины и женщины» О.Г. Лопуховой (автор модификации С. Фаррел) [18].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты диагностики по методике «Мужские нормативные установки» Р. Луйт [17] отражены в рис. 1 и 2.

По субшкале «Жесткость, твердость», отражающей, насколько респондент убежден в том, что понятие мужественности основывается на физической силе, получены следующие результаты. 40 % юношей убеждены, что понятие маскулинности основывается преимущественно на физической силе и эмоциональной твердости (рис. 1). Примечательно, что ни у одной из девушек не были выявлены высокие показатели по данной шкале. Большинство из них (60 %) считают, что отражением маскулинности может являться не только физическая сила (рис. 2).

По субшкале «Опора на собственные силы», которая предназначена для выявления установок, что мужчина должен быть экспертом во всех вопросах, установлено, что большинство юношей (66,6 %) считают, что мужчина должен полагаться только на себя и быть компетентным в любом вопросе (рис. 1). Однако среди девушек такие убеждения выявлены только у 20 %. Низкие результаты по данной шкале получили 40 % девушек, что говорит об их убеждениях в том, что мужчина может полагаться в решении вопросов не только на себя, но и разделять ответственность с другими (рис. 2). Низкие результаты по данной шкале у юношей не выявлены.

По субшкале «Ориентация на достижения», с помощью которой можно выявить у респондента установки на то, что мужчина должен иметь высокий социальный статус, являться главой семьи и достигнуть высоких результатов в профессиональной карьере, а также быть главным добытчиком, что также предполагает, что мужчина должен обладать такими качествами, как предприимчивость и готовность к соперничеству, получены следующие результаты. Только у 13,3 % девушек выявлены подобные взгляды, при этом 40 % девушек придерживаются обратных убеждений и не оценивают мужчин по социальному статусу, а также имеют более широкие взгляды на состоятельность мужчин (рис. 2). Среди юношей 13,3 % получили высокие результаты, что говорит об отражении установок на то, что мужчину следует оценивать по социальному статусу и его достижениям. Столько же юношей убеждены в обратном (рис. 1).

По субшкале «Принятие обезличенных сексуальных отношений», которая отражает наличие установок, а также стереотипы о том, что мужчина может иметь много сексуальных партнеров, эмоционально не вникая в отношения, при этом эмоции воспринимаются как помеха, выявлены следующие результаты: подобных установок придерживаются 53,3 % юношей (рис. 1) и только 33,3 % девушек (рис. 2). Полученные низкие значения у 20 % девушек говорят о том, что респонденты склонны считать, что мужская сексуальность может не сводиться к самоутверждению и только к получению удовольствия. Следует отметить, что среди юношей таких установок не выявлено.

По субшкале «Гомосоциальность и гомофобия», с помощью которой можно обнаружить установки, указывающие на то, что «настоящий мужчина» обязан во всем быть противоположностью женщин и мужчин с гомосексуальной ориентацией, можно сказать, что 20 % юношей, получившие высокие значения, имеют установки на то, что следует соблюдать границы между «мужским» и «не мужским», при этом оценивая все «не мужское» как относящееся к более низкому статусу (рис. 1). У девушек таких установок не выявлено (рис. 2). Низкие значения по данной шкале у 26,6 % юношей указывают на то, что респонденты не противопоставляют «мужское» и «женское», а также не воспринимают эти понятия как два взаимоисключающих

¹ Методы исследования гендерной ментальности и социализации личности / под ред. О.И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2019. 182 с.

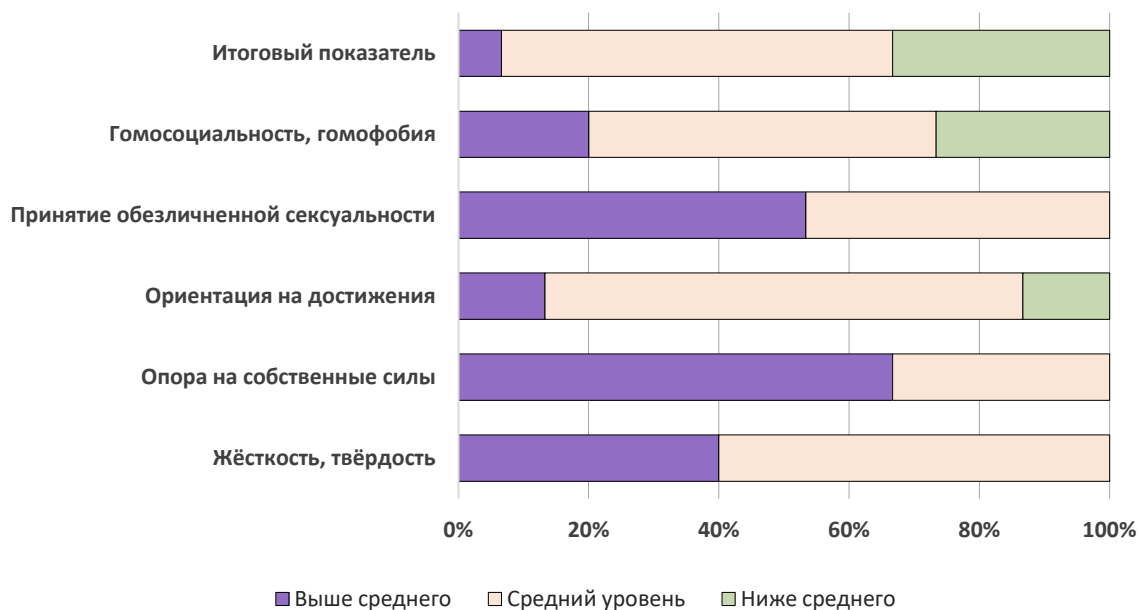


Рис. 1. Результаты юношей по методике Р. Луйт «Мужские нормативные установки»
Fig. 1. The results of boys according to The Male Attitude Norms Inventory of R. Luyt

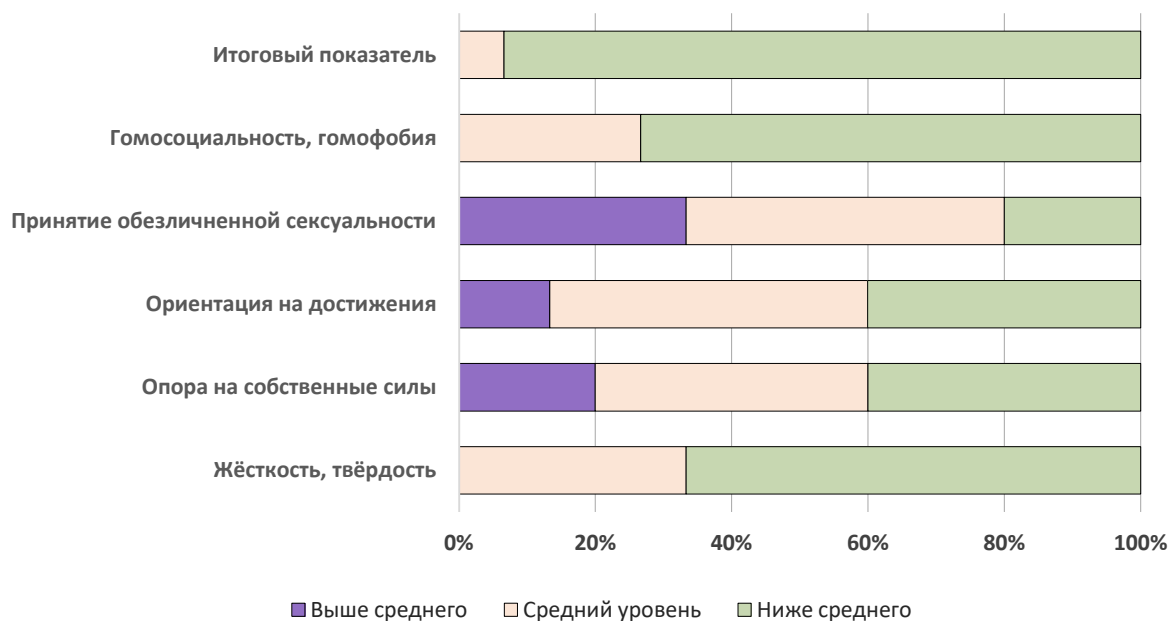


Рис. 2. Результаты девушек по методике Р. Луйт «Мужские нормативные установки»
Fig. 2. The results of girls according to The Male Attitude Norms Inventory of R. Luyt

признака. Среди девушек подобные взгляды выявлены у большинства (73,3 %).

Результаты диагностики по методике «Нормы женского поведения» И.С. Клещина, Е.В. Иоффе [18] отражены на рис. 3 и 4.

По субшкале «Установка на замужество и материнство» были выявлены следующие результаты: 6,6 % юношей придерживаются взглядов, которые предполагают, что замужество и материнство являются приори-

тетными в самореализации женщин, при этом у девушек, наоборот, подобные установки отсутствуют (рис. 3). Большинство девушек (80 %) считают, что самореализация женщин не связана только с семейными ролями, а реализация в карьере является не менее значимой (рис. 4). Среди юношей подобных взглядов придерживаются 33,3 %.

По субшкале «Стремление быть хорошей хозяйкой», с помощью которой можно выявить установки,

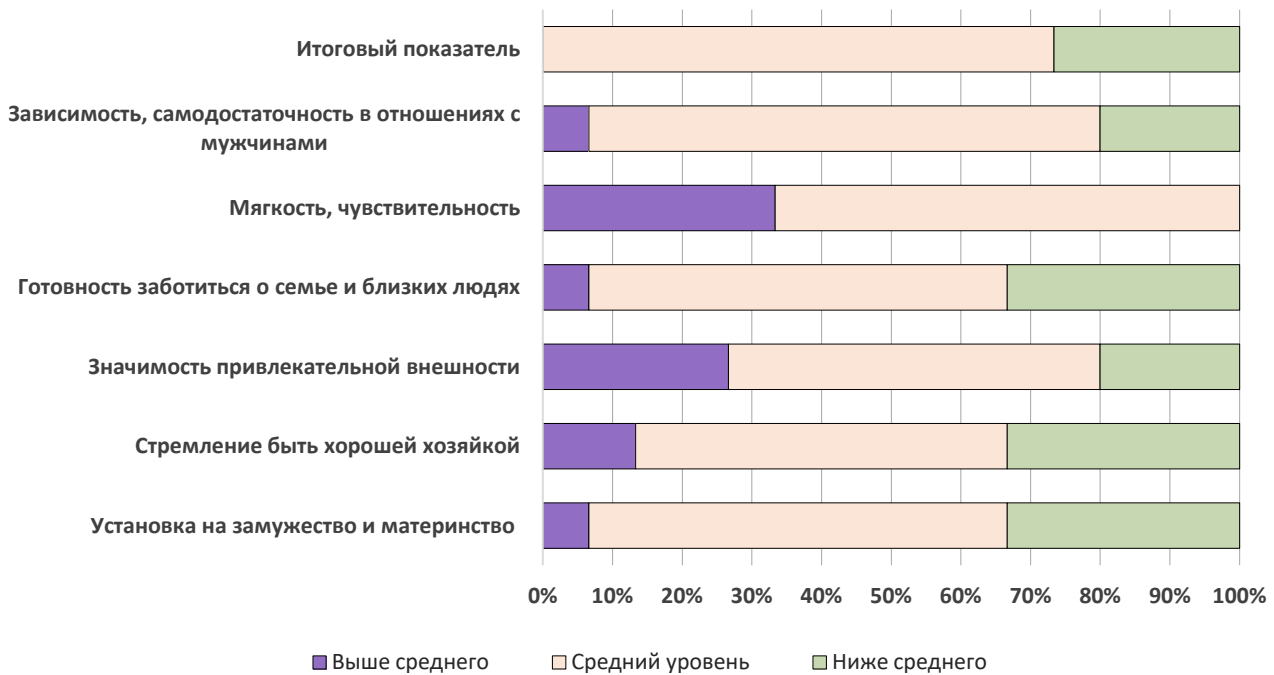


Рис. 3. Результаты юношей по методике И.С. Клецина, Е.В. Иоффе «Нормы женского поведения»
 Fig. 3. The results of boys according to The Norms of Female Behavior technique of I.S. Kletsin, E.V. Ioffe

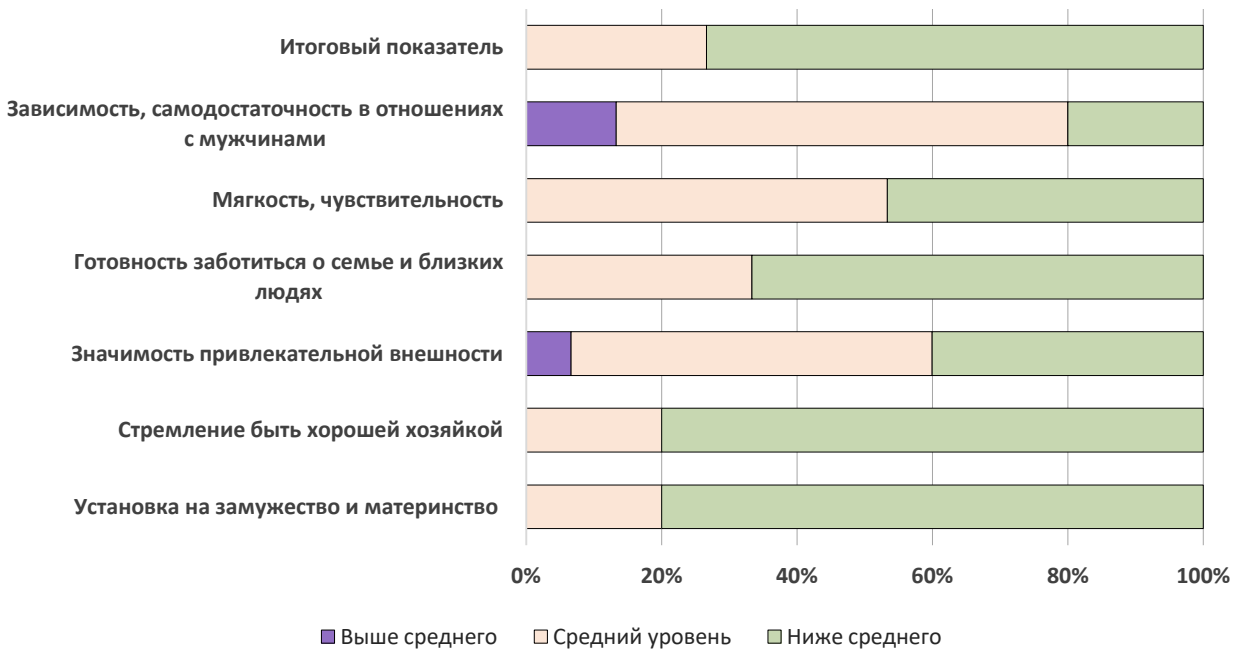


Рис. 4. Результаты девушек по методике И.С. Клецина, Е.В. Иоффе «Нормы женского поведения»
 Fig. 4. The results of girls according to The Norms of Female Behavior technique of I.S. Kletsin, E.V. Ioffe

указывающие на то, что женщина должна быть ответственной за ведение домашнего хозяйства, заботу о семье, и что оценивать успешность женщины следует именно в этих сферах жизни, можно сказать, что среди юношей подобных установок придерживаются 13,3 %, при этом среди девушек таких взглядов не выявлено.

33,3 % юношей и большинство девушек (80 %) считают, что ведение хозяйства не является приоритетным для женщины, а обязанности в семье должны быть распределены поровну (рис. 3, 4).

По субшкале «Значимость привлекательной внешности» установлено, что 26,6 % юношей считают, что

внешность является главным фактором, с помощью которого можно оценить женщину как личность, а также что женщина обязана следить за фигурой. Следует отметить, что среди девушек подобные установки выявлены у меньшинства (6,6 %) (рис. 4). Противоположных установок, которые указывают на то, что женщина не должна следовать определенным стандартам, а воспринимать себя, не опираясь на шаблоны, придерживаются 20 % юношей (рис. 3). Среди девушек такие установки выявлены у 40 %.

По субшкале «Готовность заботиться о семье и близких людях», которая отражает установки на то, что женщины являются более чувствительными, сострадательными и более жертвенными, получены следующие результаты: среди юношей 6,6 % придерживаются подобных взглядов, а также воспринимают знания о потребностях каждого члена семьи и заботу о них как сферу ответственности женщины, при этом среди девушек подобные установки не выявлены (рис. 3). Большинство (66,6 %) девушек придерживаются противоположенных установок, что говорит об их убежденности, что в семье забота друг о друге может быть разделена поровну, а уход за детьми может быть осуществлен с помощью рыночных услуг (рис. 4). Среди юношей подобные взгляды выявлены у 33,3 %.

По субшкале «Мягкость, чувствительность» были получены такие результаты: 33,3 % юношей убеждены, что «настоящая женщина» должна быть покладистой, скромной и отличаться от «бесчувственных» мужчин, при этом среди девушек подобные взгляды не выявлены (рис. 3). 46,6 % девушек считают, что проявление уместного доминирования, уверенного поведения не взаимоисключает «женственность» (рис. 4). Среди юношей подобные убеждения не выявлены.

По субшкале «Значимость, самодостаточность в отношениях с мужчинами», которая помогает выявить установки на то, что «настоящая женщина» должна быть слабой, а также что, скрывая свою компетентность и предоставляя мужчине брать на себя ответственность, женщина будет успешной, установлено, что подобных взглядов придерживаются 6,6 % юношей, среди девушек подобные установки выявлены у 13,3 %. 20 % юношей убеждены в том, что женщины могут быть автономными и самодос-

таточными. Среди девушек подобных установок придерживаются тоже 20 % (рис. 3, 4).

По результатам диагностики по методике «Нормы поведения мужчин и женщин» О.Г. Лопуховой 53,3 % девушек имеют низкий уровень гендерной идентификации, столько же юношей имеют средний уровень (рис. 5). При этом высокий уровень имеют 13,3 % девушек и 6,6 % юношей. Большинство девушек среди женских качеств в первую очередь выделяют: доверчивость, женственность, мягкость. Среди мужских: мужественность, силу, склонность к доминированию. Юноши из мужских качеств в первую очередь выделяют: веру в себя, силу, мужественность. Среди женских: женственность, доверчивость, любовь к детям. Общей позицией у юношей и девушек стали мужественность, сила, а также женственность и доверчивость.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Корреляционный анализ по Спирмену среди юношей позволил выявить связь между уровнем гендерной идентичности и мужскими установками: ориентацией на достижения ($r_s=0,638$) и итоговым показателем ($r_s=0,538$). При этом у девушек связь между уровнем гендерной идентичности и наличием подобных установок относительно мужчин является статистически не значимой. Такие результаты свидетельствуют о том, что женский пол гибче в своих представлениях о нормах поведения мужчин. Они больше подвержены современной тенденции «унисекса», равноправия полов, которая транслируется в СМИ и интернет-пространстве.

В группе девушек были выявлены связи между уровнем гендерной идентичности и установками относительно женского поведения: значимостью привлекательной внешности ($r_s=0,715$), зависимостью, самодостаточностью в отношениях с мужчинами ($r_s=0,644$) и итоговым показателем ($r_s=0,659$). У юношей зависимости между гендерной идентичностью и женскими установками не выявлено. Следовательно, для девочек важнее быть внешне привлекательными и самодостаточными в отношениях, что также соответствует современным взглядам, изрядно акцентированным на физическом облике, эмансипации и т. д.

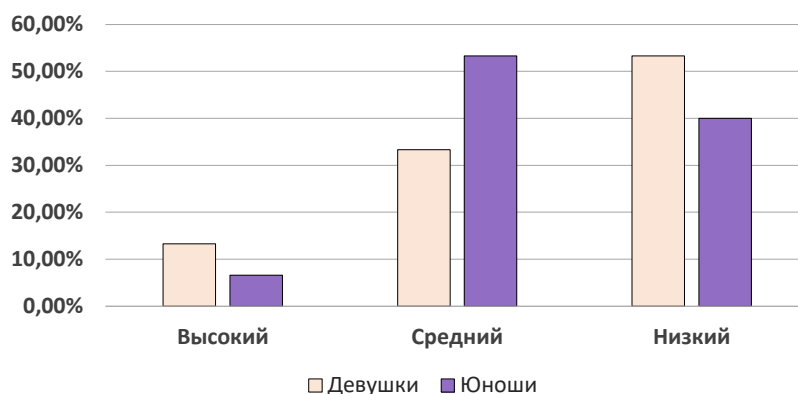


Рис. 5. Результаты по методике О.Г. Лопуховой «Нормы поведения мужчин и женщин»
Fig. 5. The results according to The Behavioral Norms of Men and Women technique of O.G. Lopukhova

В результате предыдущих исследований были получены данные о том, что девушки стремятся к равенству полов, однако они все же ожидают от мужчин проявления мужской силы и жесткости [13]. Такое противоречие может быть связано с недостаточно сформированной гендерной идентичностью из-за возрастных особенностей. Современная молодежь менее подвержена стереотипным представлениям о поведении мужчин и женщин по сравнению со старшим поколением. Исследование современных норм мужественности и женственности, а также гендерной идентичности среди молодежи позволяет увидеть тенденцию к эгалитарным нормам и более современным моделям поведения молодых людей. Это также указывает на изменение взглядов на образы мужественности и женственности.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Таким образом, нормативные установки на сегодняшний день имеют более размытые границы и играют менее значимую роль в формировании гендерной идентичности современного молодого поколения, о чем свидетельствуют некоторые выявленные связи нормативных установок о мужественности и женственности и гендерной идентичности среди молодых людей. Отмечено, что мужчины более консервативны, чем женщины, в своих представлениях о нормах поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зайцева Т.И. Развитие гендерных исследований в свете истории раннего и нового времени // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 343. С. 95–98. EDN: [NEGRFT](#).
2. Малимонов И.В., Синьковская И.Г., Король Л.Г., Рахинский Д.В., Шепелева Ю.С. Процесс трансформации гендерных отношений в современном обществе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2023. № 3. С. 127–129. EDN: [GAWOXY](#).
3. Волобуев В.В., Инина А.В. Гендерные особенности современной молодежи // Психология человека и общества. 2023. № 4. С. 5–8. EDN: [TGPJLF](#).
4. Волобуев В.В., Рядинская Е.Н. Связь гендерной идентичности и нарциссизма // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2022. Т. 5. № 3. С. 6–17. EDN: [DBQGTB](#).
5. Герасименко И.Е. Концепты «мужественность» и «женственность» как основа гендерной культуры и ментальности // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 20. С. 40–44. EDN: [MSZHER](#).
6. Brannon R., Juni S. A Scale for measuring attitudes about masculinity // Psychological Documents. 1984. № 14. P. 6–7.
7. Ключко О.И., Чекалина А.А., Иоффе Е.В., Ерофеева М.А., Сухарева Н.Ф., Самосадова Е.В. Гендерные трансформации в представлениях российской студенческой молодежи // Женщина в российском обществе. 2020. № 1. С. 55–69. DOI: [10.21064/Wins.2020.1.5](#).
8. Ерофеева М.А., Ключко О.И. Представления о нормах женского поведения у российской студенческой

- молодежи // Человеческий капитал. 2020. № 10. С. 223–233. EDN: [SXRNNG](#).
9. Гудименко О.В. Гендерная идентичность в раннем и позднем юношеском возрасте // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2023. № 3. С. 79–84. EDN: [UWYITG](#).
 10. Варенца Е.С., Белоус О.В., Олешко Т.И. Гендерная идентичность и особенности её формирования в современных условиях // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 4. С. 39–47. DOI: [10.25726/p1883-5992-4607-m](#).
 11. Маркова Н.В. Ключевые проблемы гендерной социализации студенческой молодежи // Педагогика и психология: теория и практика. 2022. № 4. С. 31–39. EDN: [PGJYMM](#).
 12. Чернышёва А.В., Спириугова А.Г. Маскулинность и феминность в современном обществе: тенденции и трансформации // Гуманитарный вестник. 2021. № 6. С. 1–19. DOI: [10.18698/2306-8477-2021-6-754](#).
 13. Тулегенова А.Г. К вопросу о гендерных стереотипах в молодежной среде // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2015. Т. 1. № 1. С. 54–63. EDN: [YPJNPD](#).
 14. Юрченко А.А. Исследование особенностей образа мужчины у современной студенческой молодежи с разной гендерной идентичностью // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2022. № 3. С. 154–165. EDN: [MLICES](#).
 15. Верминенко Ю.В. Гендерные стереотипы в социализации студентов // Научное мнение. 2022. № 9. С. 22–26. DOI: [10.25807/22224378_2022_9_22](#).
 16. Тищенко Ю.Г., Ковалева Н.Ю., Тищенко И.А. Конструкты маскулинности и феминности в гендерных представлениях современной студенческой молодежи // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2022. Т. 15. № 2. С. 59–66. DOI: [10.17213/2075-2067-2022-2-59-66](#).
 17. Luyt R. The Male Attitude Norms Inventory-II. A Measure of Masculinity Ideology in South Africa // Men and Masculinities. 2005. Vol. 8. № 2. P. 208–229. DOI: [10.1177/1097184X04264631](#).
 18. Лопухова О.Г. Психологический пол личности: адаптация диагностической методики // Прикладная психология. 2001. № 3. С. 57–67.

REFERENCES

1. Zaytseva T.I. Development of gender researches in early modern history. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 343, pp. 95–98. EDN: [NEGRFT](#).
2. Malimonov I.V., Sinkovskaya I.G., Korol L.G., Rakhinskiy D.V., Shepeleva Yu.S. The process of transformation of gender relations in modern society. *Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie*, 2023, no. 3, pp. 127–129. EDN: [GAWOXY](#).
3. Volobuev V.V., Inina A.V. Gender characteristics of modern youth. *Psikhologiya cheloveka i obshchestva*, 2023, no. 4, pp. 5–8. EDN: [TGPJLF](#).
4. Volobuev V.V., Ryadinskaya E.N. Relationship of gender identity and narcissism. *Innovatsionnaya nauka:*

- psikhologiya, pedagogika, defektologiya*, 2022, vol. 5, no. 3, pp. 6–17. EDN: [DBQGTB](#).
5. Gerasimenko I.E. The concepts of “Masculinity” and “Femininity” as the basis of gender culture and mentality. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, no. 20, pp. 40–44. EDN: [MSZHFR](#).
 6. Brannon R., Juni S. A Scale for measuring attitudes about masculinity. *Psychological Documents*, 1984, no. 14, pp. 6–7.
 7. Klyuchko O.I., Chekalina A.A., Ioffe E.V., Erofeeva M.A., Sukhareva N.F., Samosadova E.V. Gender transformations in the views of Russian youth. *Zhenshchina v rossiyskom obshchestve*, 2020, no. 1, pp. 55–69. DOI: [10.21064/WinRS.2020.1.5](#).
 8. Erofeeva M.A., Klyuchko O.I. Ideas about the norms of female behavior among students. *Chelovecheskiy kapital*, 2020, no. 10, pp. 223–233. EDN: [SXRNG](#).
 9. Gudimenko O.V. Gender identity in early and late adolescence. *Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie*, 2023, no. 3, pp. 79–84. EDN: [UWYITG](#).
 10. Varentsa E.S., Belous O.V., Oleshko T.I. Gender identity and features of its formation in modern conditions. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, 2022, no. 4, pp. 39–47. DOI: [10.25726/p1883-5992-4607-m](#).
 11. Markova N.V. The main problems of gender socialization of students' youth. *Pedagogika i psikhologiya: teoriya i praktika*, 2022, no. 4, pp. 31–39. EDN: [PGJYMM](#).
 12. Chernysheva A.V., Spiryugova A.G. Masculinity and femininity in modern society: transformation trends. *Gumanitarnyy vestnik*, 2021, no. 6, pp. 1–19. DOI: [10.18698/2306-8477-2021-6-754](#).
 13. Tulegenova A.G. To the problem of gender stereotypes in youth surroundings. *Uchenye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 54–63. EDN: [YPJNPD](#).
 14. Yurchenko A.A. Features of the image of a man among modern students. *Psikhologiya i pedagogika v Krymu: puti razvitiya*, 2022, no. 3, pp. 154–165. EDN: [MLICES](#).
 15. Verminenko Yu.V. Gender stereotypes in socialisation of students. *Nauchnoe mnenie*, 2022, no. 9, pp. 22–26. DOI: [10.25807/22224378_2022_9_22](#).
 16. Tishchenko Yu.G., Kovaleva N.Yu., Tishchenko I.A. Constructs of masculinity and femininity in gender representations of modern students. *Vestnik Yuzhno-Rossiyskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (NPI). Seriya: Sotsialno-ekonomicheskie nauki*, 2022, vol. 15, no. 2, pp. 59–66. DOI: [10.17213/2075-2067-2022-2-59-66](#).
 17. Luyt R. The Male Attitude Norms Inventory-II. A Measure of Masculinity Ideology in South Africa. *Men and Masculinities*, 2005, vol. 8, no. 2, pp. 208–229. DOI: [10.1177/1097184X04264631](#).
 18. Lopukhova O.G. Psychological gender of a personality: diagnostic technique adaptation. *Prikladnaya psikhologiya*, 2001, no. 3, pp. 57–67.

The relationship between normative attitudes of sex-role behavior and gender identity among young people

© 2023

*Evgeniya N. Ryadinskaya*¹, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of Psychology

*Vakhtang V. Volobuev*², PhD (Medicine), assistant professor of Chair of Psychology

*Kristina B. Bogrova*³, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Psychology

Donbass Agrarian Academy, Makeevka (Russia)

*E-mail: muchalola@mail.ru¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9924-881X>²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6093-660X>³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3748-5844>

Received 07.08.2023

Accepted 05.10.2023

Abstract: Against the background of changes in functions and meanings in gender and family relations in Russian society, there is a growing tendency to change traditionalist behavior norms to egalitarian ones. The objective of the research is to find out how widespread traditionalist or egalitarian views regarding male or female sex-role behavior are in the modern society, and to study the influence of such attitudes on gender identity of young people. The authors carried out an empirical study, during which they obtained data on the existence of a relationship between normative attitudes towards masculinity and femininity, on the one hand, and gender identity, on the other. In the group of girls, the study identified the relationships between the gender identity level and attitudes regarding female behavior, such as the importance of attractive appearance, the dependence, self-sufficiency in relations with men, and the final indicator. The authors noted that among young men, there was no dependence between gender identity and feminine attitudes, but there is a relationship between the gender identity level and masculine attitudes, such as fixation on achievements and the final indicator. For girls, the study did not find any statistically significant relationship between the gender identity level and the presence of similar attitudes towards men. The authors conclude that the female sex is more flexible in its ideas about the norms of behavior of men. For girls, it is more important to be eye-catching and self-sufficient in relationships than for boys.

Keywords: normative attitudes; sex-role behavior; gender identity; femininity; masculinity.

For citation: Ryadinskaya E.N., Volobuev V.V., Bogrova K.B. The relationship between normative attitudes of sex-role behavior and gender identity among young people. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 4, pp. 57–63. DOI: [10.18323/2221-5662-2023-4-57-63](#).

Взаимосвязь особенностей регуляции эмоций и социальной тревоги у лиц, зависимых от психоактивных веществ

© 2023

*Сарычева Юлия Викторовна*¹, кандидат медицинских наук,
доцент кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии

*Иксанова Дина Дмитриевна*¹, преподаватель
кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии

Лазюк Ирина Викторовна^{*1,4}, старший преподаватель
кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии

Дорошева Елена Алексеевна^{2,3}, кандидат биологических наук, доцент кафедры сравнительной психологии,
доцент кафедры нейронаук Института медицины и психологии В. Зельмана, старший научный сотрудник

*Пономаренко Ирина Владимировна*¹, старший преподаватель
кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии

*Матвеева Ирина Александровна*¹, старший преподаватель
кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии

*Перевозник Анастасия Игоревна*¹, студент

¹Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск (Россия)

²Новосибирский государственный университет, Новосибирск (Россия)

³Научно-исследовательский институт нейронаук и медицины, Новосибирск (Россия)

*E-mail: iren8002@rambler.ru

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9512-9816>

Поступила в редакцию 24.08.2023

Принята к публикации 08.11.2023

Аннотация: Социальная фобия является одним из наиболее распространенных тревожных расстройств среди пациентов, поступающих на лечение расстройств, связанных с употреблением психоактивных веществ (ПАВ). Есть основания полагать, что определенные стратегии регуляции эмоций выступают как факторы риска формирования социальной тревоги у лиц, зависимых от ПАВ, тогда как другие стратегии являются факторами защиты. На выборке, включавшей 30 человек, находящихся на реабилитации в наркологическом диспансере, были показаны взаимосвязи между социальной тревогой и ее компонентами, эмоциональными состояниями и конкретными стратегиями регуляции эмоций. При увеличении социальной тревоги возрастает переживание стыда, однако стратегия самообвинения используется для ее снижения. Фокус на решении проблемной ситуации и когнитивная переоценка обратно связаны с симптомами социальной фобии, как и способность сохранять внимание к повседневной деятельности, сосредотачиваться на текущих занятиях. Принятие проблемной ситуации как данности обратно связано с социальной тревогой, что может быть специфично для выборки лиц, проходящих реабилитацию. Осознанность как механизм саморегуляции в целом не показала связи с симптомами социальной фобии. Скорее всего, это объясняется ее невысоким развитием в целом у лиц, употребляющих ПАВ. Поскольку социальная тревога является фактором, провоцирующим употребление ПАВ, препятствующим получению позитивного опыта разрешения сложных ситуаций, снижающим качество жизни, рекомендуется включать в программы реабилитации для лиц, зависимых от ПАВ, формирование навыков адаптивной регуляции эмоций, техник, позволяющих восстановить процессы внимания, лежащие в основе сложных функций саморегуляции.

Ключевые слова: социальная тревога; регуляция эмоций; осознанность как механизм саморегуляции; зависимость от психоактивных веществ.

Для цитирования: Сарычева Ю.В., Иксанова Д.Д., Лазюк И.В., Дорошева Е.А., Пономаренко И.В., Матвеева И.А., Перевозник А.И. Взаимосвязь особенностей регуляции эмоций и социальной тревоги у лиц, зависимых от психоактивных веществ // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 4. С. 65–74. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-65-74.

ВВЕДЕНИЕ

Проблематика зависимости от психоактивных веществ (далее – ПАВ) является актуальной в современном мире в связи с их высоким распространением, огромным разрушительным действием, трудностями реабилитации, высокой частотой рецидивов употребления ПАВ. Важнейшей проблемой, связанной с формированием химических аддикций, являются трудности социальной адаптации, сталкиваясь с которыми человек

может выбирать бегство в измененные состояния сознания или искать социальную поддержку в круге тех, кто злоупотребляет наркотиками [1; 2]. Предрасполагающим фактором формирования проблем социализации может являться недостаток способов саморегуляции поведения в социальных ситуациях, проистекающий из врожденных предрасположений (высокая чувствительность, низкая стрессоустойчивость, импульсивность) и/или условий воспитания, когда ребенок не обучается регулировать свои эмоциональные реакции

и поведенческие ответы в эмоциогенных социальных ситуациях, распознавать свои эмоции и использовать их для оптимальной организации поведения. Опыт социальных неудач может вызывать страх пребывания в социальных ситуациях, их избегание, что мешает пробовать разные способы разрешения коммуникативных проблем и создает «замкнутый круг» получения негативного опыта.

В широком круге исследований употребление табака и наркотиков (реже – алкоголя) в подростковом возрасте связано не с социальной тревогой, но с социальной фобией [3], а в некоторых работах симптомы социофобии даже рассматриваются как фактор защиты от употребления ПАВ [4]. По всей видимости, в это время на употребление ПАВ в наибольшей степени влияют склонность к поиску ощущений, склонность к гневу и психопатические черты в целом, протестность, низкий уровень конвенционального поведения, желание приобрести популярность, найти принятие в группе сверстников на фоне неблагоприятной обстановки в родительской семье [5; 6]. Ситуация меняется во взрослом возрасте, когда обнаруживается значительная коморбидность социальной тревоги с употреблением ПАВ, что связывают с мотивами использования алкоголя и наркотиков для уменьшения собственных страхов [7–10]. Выход во взрослую жизнь связан со снижением материальной зависимости от родительской семьи, появлением многочисленных ситуаций экспертной оценки в профессиональной и личной сфере, где человек получает обратную связь по результатам собственных действий, значительно влияющую на его жизнь. Безусловно, группа людей, употребляющих ПАВ, достаточно разнородна, с различающимися ведущими мотивами, однако представленность в ней тех, кто обращается к зависимому поведению для того, чтобы справиться с тревогой, по всей видимости, весьма велика. Это побуждает искать средства для снижения тревоги в рамках борьбы с зависимостями от химических веществ.

Социальная тревога – это склонность к состояниям эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства по отношению к социальным ситуациям, особенно ситуациям, связанным с оценкой другими людьми. Высокие уровни социальной тревоги рассматриваются как расстройство – социальная фобия. По определению МКБ-10, социальной фобией является боязнь пристального внимания со стороны окружающих людей, ведущая к избеганию социальных взаимодействий, проявляющаяся в виде покраснения лица, дрожания рук, тошноты и другой симптоматики, которая может прогрессировать до приступов паники.

На данный момент описаны такие симптомы проявления социальной тревоги, как боязнь исполнения каких-либо общественных действий (например, публичное выступление или даже обычная прогулка на улице), действий, которые привлекают постороннее внимание окружающих (боязнь выполнять что-либо под чьим-то наблюдением), страх в общении с незнакомыми людьми [11]. Причинами развития социальной тревоги и социофобии могут выступать врожденная предрасположенность [12], ранние дезадаптивные схемы [13], детский опыт переживания стыда из-за постоянной критики родителями и другими значимыми взрослыми [14]. Люди с социальной тревогой и социофобией преиму-

щественно негативно интерпретируют отношение других к ним и, следовательно, чувствуют себя стигматизированными. Это, в свою очередь, снижает качество жизни и может вызвать различные психосоциальные трудности [15].

Для пациентов, зависимых от наркотических и алкогольных веществ, описываются частые симптомы тревоги в социальных ситуациях, таких как участие в общественных мероприятиях, работа, школа или общение с друзьями и семьей. Страх перед общением может усиливаться, если другим известно о том, что они употребляют наркотики или алкоголь, из-за постоянного чувства напряженности это может привести к увеличению желания использовать наркотические вещества или спиртное. Аддикты могут избегать социальных ситуаций, что усугубляет социальную тревогу и может привести к социальной изоляции [16]. Межличностные отношения у лиц, зависимых от ПАВ, существенно менее ресурсны, чем у тех, кто не имеет зависимостей. Такие люди не только склонны иметь плохие отношения со своими родителями, братьями и сестрами, но и чаще игнорируют их важность для себя. Кроме того, они меньше доверяют себе и заботятся о других людях [17]. Отмечается высокая распространенность тревожных расстройств среди лиц, страдающих алкоголизмом, причем на первое место выходит именно социальная тревога [2].

У лиц, зависимых от ПАВ, отмечается сниженная способность к эмоциональной регуляции. Для них описаны трудности с пониманием своих эмоций и эмоций других людей, снижение способности отслеживать возникающие эмоции [18]. Автор [19] отмечает, что аффективные состояния у аддиктов характеризуются постоянным чувством уныния, раздражительностью, тревогой и дисфорическими реакциями, что указывает на сниженную способность принимать меры для того, чтобы улучшить свое настроение, снизить негативные переживания. Из-за недостаточной сформированности когнитивных механизмов регуляции человек, страдающий зависимостью, как правило, испытывает трудности с осознанием неблагоприятного воздействия ПАВ на свое поведение и формирует позитивное отношение к измененным психическим состояниям [2].

Отмечается существование нейробиологической основы формирования предрасположенности к употреблению ПАВ при стрессах, переживаемых в раннем возрасте, включая нарушения исполнительных функций; в дальнейшем разрушение мозга наркотическими веществами может усугублять сложности саморегуляции, делая ее все менее эффективной [20; 21]. Так, одно из недавних исследований показывает, что среди лиц с алкогольной зависимостью существует прямая связь трудностей в регуляции эмоций и проблем, ассоциированных с алкоголем [22]. Замена употребления ПАВ – дисфункционального способа регуляции эмоций – на адаптивные способы саморегуляции может быть ключом для борьбы с химическими зависимостями [23].

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных нарушениям эмоциональной сферы и саморегуляции у аддиктов, вопрос взаимосвязи симптомов социальной фобии и нарушений саморегуляции остается недостаточно изученным. Исследование нарушений конкретных механизмов саморегуляции,

сопутствующих социальной тревоге у пациентов, употребляющих ПАВ, может помочь в формировании корпорационных, а также профилактических программ.

Мы выдвигаем общие гипотезы о том, что у изучаемой группы проявления социальной тревоги сопровождается увеличением использования ряда дезадаптивных стратегий регуляции эмоций, и о том, что при увеличении социальной тревоги наблюдается снижение некоторых адаптивных стратегий.

Цель работы – изучение проблематики социальной тревоги у людей, зависящих от психоактивных веществ, в связи с их стратегиями регуляции эмоций.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось среди лиц, зависящих от ПАВ, проходящих реабилитацию в ГБУЗ НСО «Новосибирский областной клинический наркологический диспансер», в течение марта и апреля 2023 года. В экспериментальную выборку вошли 30 человек (24 мужчины и 6 женщин), зависящие от ПАВ, в возрасте 18–46 лет (средний возраст – $30 \pm 7,5$ лет). Средняя длительность употребления – $12 \pm 6,5$ лет, основные употребляемые вещества – алкоголь, каннабиноиды, катиноны.

Исследование выраженности социальной тревоги проводилось на основании «Опросника социальной тревоги и социофобии» (авторы О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев [24]). Для исследования особенностей эмоциональных состояний как показателя эффективности регуляции эмоций пациенты выполняли «Комплексный социометрический тест: Эмоции» (автор А.А. Зворыкин [25]). Для изучения стратегии регуляции эмоций использовали «Опросник когнитивной регуляции эмоций» (авторы N. Garnefski, V. Kraaij, адаптация О. Писаревой, А. Гриценко [26]) и «Пятифакторный опросник осознанности» (автор R. Baer, адаптация Н.М. Юмартовой, Н.В. Гришиной [27]). Осознанность (mindfulness) рассматривается как отдельная стратегия регуляции эмоций, которая на том или ином уровне, как и другие регуляционные стратегии, формируется во время развития личности (диспозициональная черта), а также может быть направленно сформирована в рамках обучающих воздействий [28].

Статистическая обработка проводилась с помощью методов описательной статистики и корреляционного анализа. Проверку на соответствие распределения нормальному проводили, учитывая размер выборки, с помощью критерия Шапиро – Уилка. В связи с тем, что ряд показателей имел отличное от нормального распределение, проводили корреляционный анализ по Спирмену. Использовалось программное обеспечение STATISTICA 13.3.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты описательной статистики и проверки распределения на соответствие нормальному приведены в таблице 1.

При исследовании выраженности социальной тревоги у лиц, зависящих от ПАВ, выявлено, что ее признаки присутствуют у 26 человек (86,67 %). Большинство показателей, отражающих выраженность социальной тревоги и ее компонентов, находятся в диапазоне сред-

них значений (7 участников продемонстрировали высокие значения, 19 – умеренные, 4 – низкие). Наиболее высокие баллы наблюдаются по шкалам «Социальная тревога в ситуации "быть в центре внимания, под наблюдением"» и «Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях».

Значимые корреляционные связи общей шкалы «Социальная тревога и социофобия» приведены на рис. 1. Выявлена прямая взаимосвязь с эмоциональным проявлением «стыд, застенчивость» ($r=0,51$, при $p=0,003$), отрицательная корреляция с компонентом осознанной саморегуляции «осознанность действий» ($r=-0,54$, при $p=0,001$), умеренная обратная взаимосвязь со способами когнитивной регуляции эмоций «принятие» ($r=-0,56$, при $p=0,001$) и «позитивная переоценка» ($r=-0,53$, при $p=0,002$).

Основной вклад в связь общего показателя социальной тревоги с переживанием стыда вносят шкалы «Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля» и «Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях» (рис. 2).

Позитивная переоценка (адаптивная стратегия регуляции эмоций) обратно связана, помимо общего показателя социальной тревоги, с тремя шкалами: «Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля», «Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях» и «Социальная тревога "быть в центре внимания под наблюдением"» (рис. 2, 3).

Другая адаптивная саморегуляционная стратегия – фокусирование на планировании решения проблемной ситуации – обратно связана со шкалами «Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля» и «Социальная тревога "быть в центре внимания под наблюдением"» (рис. 2, 3).

Неадаптивная стратегия самообвинения в проблемных ситуациях неожиданно для нас показала обратные связи с теми же двумя шкалами (рис. 2, 3).

Для осознанной саморегуляции в целом не выявлено значимых взаимосвязей с общим показателем социальной тревоги и его компонентами, однако составляющая осознанности – осознанность действий, т. е. способность концентрировать внимание, сосредотачиваться во время повседневной деятельности, оказалась обратно связана с показателем социальной тревоги пребывания под наблюдением других лиц (рис. 3).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Большинство респондентов имели признаки социальной тревоги, что согласуется с данными ранее проведенных исследований [2; 22]. Важно обратить внимание на то, что средний возраст участников выборки – 30 лет. О.А. Сагалакова и Д.В. Труевцев на основе полученных ими эмпирических данных утверждают, что выявляемая по использованной в данном исследовании методике социальная тревога наиболее выражена у молодых людей, снижаясь с возрастом в силу того, что старшие люди реже встречаются с экспертными ситуациями, а также набирают опыт социальных взаимодействий.

Таблица 1. Описательные статистики показателей социальной тревоги, эмоционального состояния и регуляции эмоций
Table 1. Descriptive statistics of indices of social anxiety, emotional state, and emotional regulation

Показатель	Среднее значение и стандартное отклонение	Критерий Шапиро – Уилка
Опросник социальной тревоги и социофобии		
Общая выраженность социальной тревоги или социофобии	42,9±13,36	>0,05
Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»	42,9±13,36	>0,05
Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях	7,3±2,79	<0,05
Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях	8,3±2,79	<0,01
Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля	7,6±3,13	>0,05
Комплексный социометрический тест: Эмоции		
Эмоциональная возбудимость	23,9±7,84	<0,05
Интерес	21,2±6,02	>0,05
Радость	23,1±7,18	>0,05
Удивление	22,4 ±4,15	>0,05
Горе	21,1±6,10	<0,01
Отвращение	19,0±3,04	>0,05
Гнев	24,3±7,96	<0,05
Презрение	21,3±5,73	>0,05
Страх	20,2±4,86	>0,05
Стыд	24,8±6,64	>0,05
Вина	23,9±5,15	<0,05
Сочувствие	22,0±5,95	>0,05
Опросник когнитивной регуляции эмоций		
Самообвинение	11,0±1,86	>0,05
Принятие	10,8±1,02	>0,05
Руминации	12,1±3,36	>0,05
Позитивная перефокусировка	10,8±3,10	<0,01
Фокусировка на планировании	10,7±2,20	<0,01
Позитивная переоценка	9,8±3,68	<0,05
Рассмотрение в перспективе	11,4±2,92	>0,05
Катастрофизация	11,6±2,14	>0,05
Обвинение других	12,3±3,11	<0,05
Пятифакторный опросник осознанности		
Наблюдение	24,2±4,30	<0,05
Описание	22,1±3,69	>0,05
Осознанные действия	22,9±5,63	>0,05
Безоценочность	24,3±4,67	<0,05
Нереагирование	21,8±3,95	>0,05

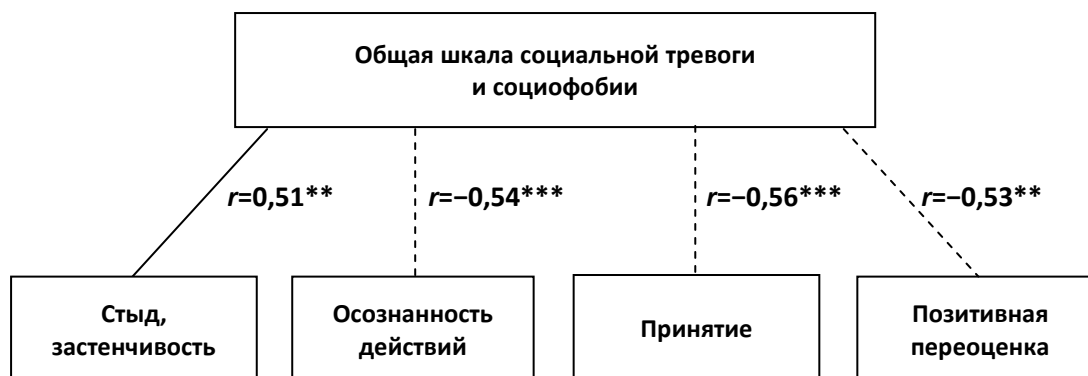


Рис. 1. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей общей шкалы «Социальная тревога и социофобия», показателей эмоциональных состояний и стратегий регуляции эмоций. ** – $\leq 0,01$; *** – $\leq 0,001$; сплошная линия – положительная корреляционная связь; пунктирная линия – отрицательная корреляционная связь
Fig. 1. Correlation pleiad of significant interrelations between general scale “Social Anxiety and Social Phobia”, indices of emotional states, and emotional regulation strategies. ** – $\leq 0,01$; *** – $\leq 0,001$; solid line – positive correlation relationship; dotted line – negative correlation relationship

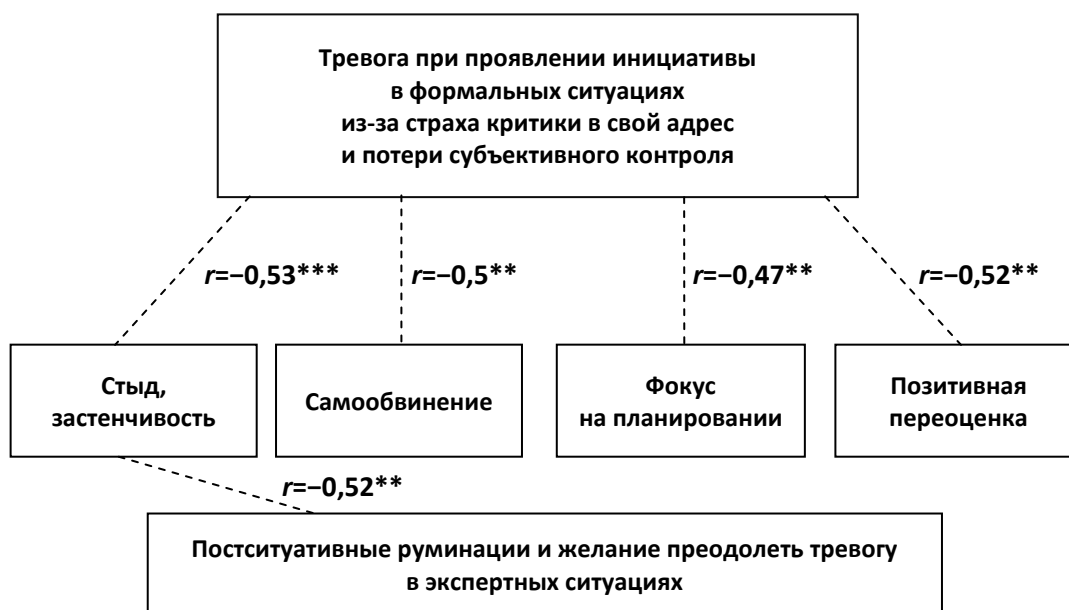


Рис. 2. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей шкал «Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля» и «Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях», эмоциональных состояний и стратегий регуляции эмоций. ** – $\leq 0,01$; *** – $\leq 0,001$; пунктирная линия – отрицательная корреляционная связь
Fig. 2. Correlation pleiad of significant interrelations between scales “Anxiety When Displaying Initiative in Formal Situations due to the Fear of Being Criticized and Losing Subjective Control” and “Post-situational Ruminating and a Desire for Overcoming Anxiety in Expert Situations”, emotional states, and emotional regulation strategies. ** – $\leq 0,01$; *** – $\leq 0,001$; dotted line – negative correlation relationship

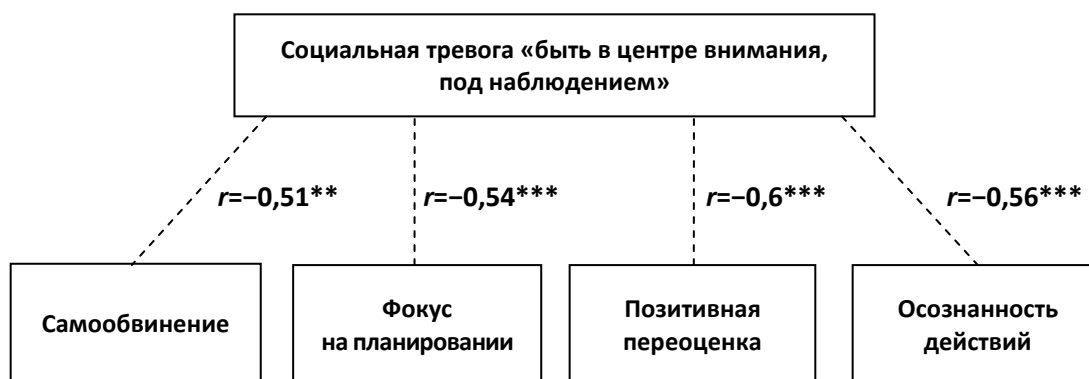


Рис. 3. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей шкалы «Социальная тревога "быть в центре внимания под наблюдением"» и стратегий регуляции эмоций. ** – $\leq 0,01$; *** – $\leq 0,001$;

пунктирная линия – отрицательная корреляционная связь

Fig. 3. Correlation pleiad of significant interrelations between scale “Social Anxiety of Being the Focus of Attention under the Supervision” and emotional regulation strategies. ** – $\leq 0,01$; *** – $\leq 0,001$; dotted line – negative correlation relationship

В старшем возрасте слабые проявления социальной фобии исчезают, при этом выделяется группа людей, не сумевших адаптироваться к социуму, у которых развивается выраженная, клиническая социофобия [24]. В выборке данного исследования преобладали умеренные значения социальной тревоги, что указывает на затягивающийся процесс социальной адаптации; у меньшей части испытуемых наблюдалась сформированная социофобия. Сложности социальной адаптации могут стать предпосылками к формированию зависимости от ПАВ, а также усиливаться из-за переживания последствий аддиктивного поведения.

Не выявлено связи уровня социальной тревоги и положительных эмоций; из отрицательных эмоций прямую связь с изучаемым показателем показала эмоция стыда, в целом характерная для ситуации критичности к себе, ожидания осуждения от окружающих. Можно предполагать, что эта связь является неспецифичной для изучаемой выборки. Тем не менее она приобретает особую актуальность в случае лиц с химическими зависимостями. Рефлексия негативных последствий своего поведения в состоянии наркотического или алкогольного опьянения, получение осуждающей обратной связи от окружающих, осознание невозможности справиться со своей зависимостью могут вести к усилению чувства стыда и росту социальной тревоги, которая, в свою очередь, временно снижается при употреблении ПАВ. Коррекция ощущения стыда, перевод акцента с переживания его на рациональное отношение к своему поведению может стать одним из важных элементов коррекционной работы.

С этой точки зрения весьма интересной представляется обратная связь самообвинения и социальной тревоги. Логичным было бы обнаружить прямую зависимость, однако использование стратегии «самобичевания» в проблемных ситуациях снижает волнение респондентов в ситуациях проявления социальной инициативы или при пребывании в центре внимания. Можно полагать, что переживание внутреннего раскаяния помогает аддиктам чувствовать себя лучше

в социальных ситуациях. Данная стратегия может быть негативной для адаптации зависимого пациента, который «кается в прегрешении», чувствует облегчение и далее вновь может употреблять алкоголь или наркотики. Возможно, оптимальная стратегия работы состоит в переключении аддикта с размышлений о том, что он плох или виноват, на рациональное решение проблемы – выбор пути действий.

Стратегия фокусирования на решении проблемы показала обратную связь с социальной тревогой. Данная стратегия, по всей видимости, является не компенсаторной, как в случае самообвинения, а действительно адаптивной. Не для всех групп риска дезадаптации такая связь прослеживается в случае низкой возможности решать реальные проблемы. Данная стратегия может не быть связанной с благополучием, хотя и является адаптивной для основной популяции [29]. Полученные нами результаты указывают на то, что изучаемая группа достаточно ресурсна для изменения стратегий избегания на стратегии достижения цели, решения проблем.

Стратегия позитивной переоценки – придания негативным событиям положительного смысла, поиска в них хороших сторон – также обратно связана с социальной тревогой, что характерно и для общей выборки. Таким образом, люди, зависимые от ПАВ, могут обращаться к этим двум регуляторным стратегиям, улучшая свое состояние и социальную адаптацию.

Принятие проблемной ситуации как объективно существующей также обратно связано с социальной тревогой. Не исключено, что эта стратегия развивается у пациентов, находящихся на реабилитации и приверженных лечению.

Общая связь осознанности как стратегии саморегуляции с социальной тревогой не была обнаружена, что, как мы полагаем, может объясняться невысоким уровнем осознанной саморегуляции у аддиктов. Тем не менее те участники, у которых большее внимание к происходящему «здесь и сейчас», лучше контролируют повседневную активность, имеют меньший уровень социальной тревоги в целом и меньший страх находиться в центре

внимания других людей. Это может быть следствием большей сохранности процессов внимания в целом; вовлекаясь, как обязательный компонент, в процессы саморегуляции, хорошее внимание позволяет лучше организовать деятельность, что приводит к получению положительной обратной связи, в том числе в социальных ситуациях. Полученные результаты подчеркивают важность коррекционной работы, направленной на усиление процессов внимания, освобождения его от бесплодных переживаний и перенаправления в актуальные ситуации.

В то же время не обнаружено ожидаемой обратной связи социальной тревоги и возможности контроля импульсов, умения вербализовать свои эмоции, относиться к себе и к миру без чрезмерных критических оценок. Мы предполагаем, что эти свойства осознанной саморегуляции недостаточно развиты у всех аддиктов, и малая гетерогенность группы не позволила уловить возможно присутствующие взаимосвязи.

Общая гипотеза исследования о том, что при увеличении социальной тревоги у лиц, зависимых от ПАВ, снижаются некоторые адаптивные стратегии регуляции эмоций, подтвердилась: социальная тревога в изучаемой группе обратно связана с такими функциональными стратегиями регуляции, как когнитивная переоценка, осознанная саморегуляция, а компоненты социальной тревоги обратно связаны также с фокусом на планировании и условно адаптивной стратегией (адаптивной в определенном ситуационном контексте) – принятием проблемных ситуаций. В то же время гипотеза о прямой связи употребления ПАВ и дезадаптивных стратегий регуляции эмоций не подтвердилась. Более того, некоторые компоненты социальной тревоги обратно связаны с дезадаптивной стратегией самообвинения. Можно предположить, что, само по себе являясь дезадаптивной в долгосрочной перспективе регуляционной стратегией, употребление ПАВ замещает собой другие стратегии с похожими эффектами.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Признаки социальной тревоги обнаружены у большинства лиц из исследуемой группы (86,67 %). Более чем у половины группы выявлена тревога в ситуации «пребывания в центре внимания» и при постситуативных руминациях. Высокие показатели чаще встречаются по шкале сдержанности в выражении эмоций, а низкие – при проявлении инициативы.

Фокусирование на решении проблемы, позитивная переоценка изначально негативных ситуаций обратно связаны с уровнем социальной тревоги у лиц, зависимых от ПАВ. Эти взаимосвязи, характерные для общей популяции, указывают на возможность направленного формирования этих стратегий регуляции для повышения адаптивных возможностей, снижения социальной тревоги. Выраженность эмоции стыда в спектре эмоциональных переживаний при повышении социальной тревоги и обратная связь социальной тревоги со стратегией самообвинения указывают на то, что существующее, возможно, преувеличенное критическое отношение к себе может нести вторичную выгоду, становясь орудием избегания внутреннего соприкосновения с негативными переживаниями. Коррекционная работа, на-

правленная на формирование здоровой рефлексии, может привести к смене данной регуляторной стратегии на более адаптивные с точки зрения их долгосрочных последствий.

Показана обратная связь уровня внимания в текущей деятельности и социальной тревоги у лиц, зависимых от ПАВ, что еще раз подчеркивает важность восстановления в рамках реабилитационной работы базовых психических процессов, нормальное функционирование которых лежит в основе более сложных регуляторных механизмов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Олсиб, 2001. 251 с.
2. Djidonou A., Tchégnoni F., Adoukonou T., Ataïgba I., Assa-Issa C., Gandaho P. Associated Factors and Impacts of Social Phobia on Academic Performance among Students from the University of Parakou (UP) // *Open Journal of Psychiatry*. 2016. Vol. 6. № 2. P. 151–157. DOI: [10.4236/ojpsych.2016.62018](https://doi.org/10.4236/ojpsych.2016.62018).
3. Lemyre A., Gauthier-Légaré A., Bélanger R.E. Shyness, social anxiety, social anxiety disorder, and substance use among normative adolescent populations: A systematic review // *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*. 2019. Vol. 45. № 3. P. 230–247. DOI: [10.1080/00952990.2018.1536882](https://doi.org/10.1080/00952990.2018.1536882).
4. Fröjd S., Ranta K., Kaltiala-Heino R., Marttunen M. Associations of Social Phobia and General Anxiety with Alcohol and Drug Use in A Community Sample of Adolescents // *Alcohol and Alcoholism*. 2011. Vol. 46. № 2. P. 192–199. DOI: [10.1093/alcac/agq096](https://doi.org/10.1093/alcac/agq096).
5. Brook J.S., Whiteman M., Cohen P., Tanaka J.S. Childhood precursors of adolescent drug use: a longitudinal analysis // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 1992. Vol. 118. № 2. P. 195–213.
6. Guy S.M., Smith G.M., Bentler P.M. Consequences of adolescent drug use and personality factors on adult drug use // *Journal of Drug Education*. 1994. Vol. 24. № 2. P. 109–132. DOI: [10.2190/X4WU-BV3X-Q483-Y5BT](https://doi.org/10.2190/X4WU-BV3X-Q483-Y5BT).
7. Book S.W., Randall C.L. Social Anxiety Disorder and Alcohol Use // *Alcohol Research & Health*. 2002. Vol. 26. № 2. P. 130–135.
8. Sakić V., Vrselja I., Wertag A. Relationship Between Personality and Adolescent Drug Use: Effects of Substance Abusing Peers and Gender // *Drustvena istrazivanja*. 2013. Vol. 22. № 4. P. 651–669. DOI: [10.5559/di.22.4.05](https://doi.org/10.5559/di.22.4.05).
9. Buckner J.D., Schmidt N.B. Social anxiety disorder and marijuana use problems: the mediating role of marijuana effect expectancies // *Depress Anxiety*. 2009. Vol. 26. № 9. P. 864–870. DOI: [10.1002/da.20567](https://doi.org/10.1002/da.20567).
10. Williams K., Argyropoulos S., Nutt D.J. Amphetamine Misuse and Social Phobia // *Psychiatry*. 2000. Vol. 157. № 5. P. 834–835. DOI: [10.1176/appi.ajp.157.5.834-a](https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.5.834-a).
11. Мякотин И.С. Особенности идентичности при социальной фобии // *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 3. С. 189–193. EDN: [YUNFTX](https://doi.org/10.26907/2542-0402.2017.3.189-193).
12. Ducci F., Goldman D. The Genetic Basis of Addictive Disorders // *Psychiatric Clinics of North America*. 2012. Vol. 35. № 2. P. 495–519. DOI: [10.1016/j.psc.2012.03.010](https://doi.org/10.1016/j.psc.2012.03.010).

13. Карауш И.С., Куприянова И.Е. Ранние дезадаптивные схемы как модераторы стресса и формирующейся психической патологии // Сибирский психологический журнал. 2022. № 83. С. 122–140. DOI: [10.17223/17267080/83/7](https://doi.org/10.17223/17267080/83/7).
14. Короленко Ц.П., Шпикс Т.А., Турчанинова И.В. Спектры психических переживаний: норма и патология. Новосибирск: Немо Пресс, 2021. 284 с.
15. Tantik Pak A., Sengul H.S., Sengul Y., Mail Gurkan Z. Social phobia and its relationship with perceived epilepsy-associated stigma in patients with epilepsy // *Epilepsy and Behavior*. 2021. Vol. 121. Article number 108060. DOI: [10.1016/j.yebeh.2021.108060](https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2021.108060).
16. Single A., Bilevicius E., Ho V., Theule J., Buckner J.D., Mota N., Keough M.T. Cannabis use and social anxiety in young adulthood: A meta-analysis // *Addictive behaviors*. 2022. Vol. 129. Article number 107275. DOI: [10.1016/j.addbeh.2022.107275](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107275).
17. Choopan H., Kalantarkousheh S.M., Aazami Y., Doostian Y., Farhoudian A., Massah O. Effectiveness of emotion regulation training on the reduction of craving in drug abusers // *Addiction & health*. 2016. Vol. 8. № 2. P. 65–68.
18. Raketic D., Barisic J.V., Svetozarevic S.M., Gazibara T., Tepavcevic D.K., Milovanovic S.D. Five-Factor Model Personality Profiles: The Differences between Alcohol and Opiate Addiction among Females // *Psychiatria Danubina*. 2017. Vol. 29. № 1. P. 74–80. DOI: [10.24869/psyd.2017.74](https://doi.org/10.24869/psyd.2017.74).
19. Илюк Р.Д., Громыко Д.И., Берно-Беллекур И.В. Характеристика эмоциональных расстройств у зависимых от психоактивных веществ // Вестник Санкт-Петербургского университета. Медицина. 2011. № 2. С. 155–163. EDN: [NYIRSJ](https://www.edn.ru/nyirsj).
20. Катан Е.А. Нейробиологические изменения вследствие жестокого обращения и пренебрежения в детстве как фактор предрасположенности к формированию зависимости от психоактивных веществ // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2020. Т. 120. № 11. С. 141–147. DOI: [10.17116/jnevro202012011141](https://doi.org/10.17116/jnevro202012011141).
21. Uhl G.R., Koob G.F., Cable J. The neurobiology of addiction // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2019. Vol. 1451. № 1. P. 5–28. DOI: [10.1111/nyas.13989](https://doi.org/10.1111/nyas.13989).
22. Kim Sojung, Kwon Jung-Hye. Moderation effect of emotion regulation on the relationship between social anxiety, drinking motives and alcohol related problems among university students // *BMC public health*. 2020. Vol. 20. Article number 709. DOI: [10.1186/s12889-020-08776-5](https://doi.org/10.1186/s12889-020-08776-5).
23. Wolitzky-Taylor K., Sewart A., Karno M., Ries R., Stimson J. Development and Initial Pilot Testing of a fully integrated treatment for comorbid social anxiety disorder and alcohol use disorder in a community-based SUD clinic setting // *Behaviour Research and Therapy*. 2022. Vol. 148. Article number 103999. DOI: [10.1016/j.brat.2021.103999](https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103999).
24. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Опросник социальной тревоги и социофобии // Медицинская психология в России. 2012. № 4. С. 59–63. EDN: [TOHnhkf](https://www.edn.ru/tohnhkf).
25. Методические рекомендации по изучению личности (личностный комплексный социометрический тест) / сост. А.А. Зворыкин. М.: ИСИ АН СССР, 1983. 142 с.
26. Писарева О.Л., Гриценко А. Когнитивная регуляция эмоций // *Философия и социальные науки*. 2011. № 2. С. 64–68. EDN: [SHCLXB](https://www.edn.ru/shclxb).
27. Юмартова Н.М., Гришина Н.В. Осознанность (mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения // Психологический журнал. 2016. Т. 1. С. 105–115. EDN: [RBGPOV](https://www.edn.ru/rbgpov).
28. Guendelman S., Medeiros S., Rampes H. Mindfulness and Emotion Regulation: Insights from Neurobiological, Psychological, and Clinical Studies // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. P. 220–239. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.00220](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00220).
29. Дорошева Е.А., Грабельникова У.С. Синдром эмоционального выгорания, особенности совладающего поведения и регуляции эмоций у матерей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра // *Reflexio*. 2018. Т. 11. № 1. С. 5–18. DOI: [10.25205/2658-4506-2018-11-1-5-18](https://doi.org/10.25205/2658-4506-2018-11-1-5-18).

REFERENCES

1. Korolenko Ts.P., Dmitrieva N.V. *Psikhosotsialnaya addiktologiya* [Psychosocial addictology]. Novosibirsk, Olsib Publ., 2001. 251 p.
2. Djidonou A., Tchégnoni F., Adoukonou T., Ataïgba I., Assa-Issa C., Gandaho P. Associated Factors and Impacts of Social Phobia on Academic Performance among Students from the University of Parakou (UP). *Open Journal of Psychiatry*, 2016, vol. 6, no. 2, pp. 151–157. DOI: [10.4236/ojpsych.2016.62018](https://doi.org/10.4236/ojpsych.2016.62018).
3. Lemyre A., Gauthier-Légaré A., Bélanger R.E. Shyness, social anxiety, social anxiety disorder, and substance use among normative adolescent populations: A systematic review. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 2019, vol. 45, no. 3, pp. 230–247. DOI: [10.1080/00952990.2018.1536882](https://doi.org/10.1080/00952990.2018.1536882).
4. Fröjd S., Ranta K., Kaltiala-Heino R., Marttunen M. Associations of Social Phobia and General Anxiety with Alcohol and Drug Use in A Community Sample of Adolescents. *Alcohol and Alcoholism*, 2011, vol. 46, no. 2, pp. 192–199. DOI: [10.1093/alcalc/agg096](https://doi.org/10.1093/alcalc/agg096).
5. Brook J.S., Whiteman M., Cohen P., Tanaka J.S. Childhood precursors of adolescent drug use: a longitudinal analysis. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 1992, vol. 118, no. 2, pp. 195–213.
6. Guy S.M., Smith G.M., Bentler P.M. Consequences of adolescent drug use and personality factors on adult drug use. *Journal of Drug Education*, 1994, vol. 24, no. 2, pp. 109–132. DOI: [10.2190/X4WU-BV3X-Q483-Y5BT](https://doi.org/10.2190/X4WU-BV3X-Q483-Y5BT).
7. Book S.W., Randall C.L. Social Anxiety Disorder and Alcohol Use. *Alcohol Research & Health*, 2002, vol. 26, no. 2, pp. 130–135.
8. Sakić V., Vrselja I., Wertag A. Relationship Between Personality and Adolescent Drug Use: Effects of Substance Abusing Peers and Gender. *Drustvena istrazivanja*, 2013, vol. 22, no. 4, pp. 651–669. DOI: [10.5559/di.22.4.05](https://doi.org/10.5559/di.22.4.05).
9. Buckner J.D., Schmidt N.B. Social anxiety disorder and marijuana use problems: the mediating role of marijuana effect expectancies. *Depress Anxiety*, 2009, vol. 26, no. 9, pp. 864–870. DOI: [10.1002/da.20567](https://doi.org/10.1002/da.20567).

10. Williams K., Argyropoulos S., Nutt D.J. Amphetamine Misuse and Social Phobia. *Psychiatry*, 2000, vol. 157, no. 5, pp. 834–835. DOI: [10.1176/appi.ajp.157.5.834-a](https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.5.834-a).
11. Myakotin I.S. Features of the identity in social phobia. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2017, no. 3, pp. 189–193. EDN: [YUNFTX](https://yunftx.ru).
12. Ducci F., Goldman D. The Genetic Basis of Addictive Disorders. *Psychiatric Clinics of North America*, 2012, vol. 35, no. 2, pp. 495–519. DOI: [10.1016/j.psc.2012.03.010](https://doi.org/10.1016/j.psc.2012.03.010).
13. Karaush I.S., Kupriyanova I.E. Early maladaptive schemas as stress and emerging mental pathology “moderators”. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 2022, no. 83, pp. 122–140. DOI: [10.17223/17267080/83/7](https://doi.org/10.17223/17267080/83/7).
14. Korolenko Ts.P., Shpiks T.A., Turchaninova I.V. *Spektry psikhicheskikh perezhivaniy: norma i patologiya* [Spectra of psychic experiences: norm and pathology]. Novosibirsk, Nemo Press Publ., 2021. 284 p.
15. Tantik Pak A., Sengul H.S., Sengul Y., Mail Gurkan Z. Social phobia and its relationship with perceived epilepsy-associated stigma in patients with epilepsy. *Epilepsy and Behavior*, 2021, vol. 121, article number 108060. DOI: [10.1016/j.yebeh.2021.108060](https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2021.108060).
16. Single A., Bilevicius E., Ho V., Theule J., Buckner J.D., Mota N., Keough M.T. Cannabis use and social anxiety in young adulthood: A meta-analysis. *Addictive behaviors*, 2022, vol. 129, article number 107275. DOI: [10.1016/j.addbeh.2022.107275](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107275).
17. Chooan H., Kalantarkousheh S.M., Aazami Y., Doostian Y., Farhoudian A., Massah O. Effectiveness of emotion regulation training on the reduction of craving in drug abusers. *Addiction & health*, 2016, vol. 8, no. 2, pp. 65–68.
18. Raketic D., Barisic J.V., Svetozarevic S.M., Gazibara T., Tepavcevic D.K., Milovanovic S.D. Five-Factor Model Personality Profiles: The Differences between Alcohol and Opiate Addiction among Females. *Psychiatria Danubina*, 2017, vol. 29, no. 1, pp. 74–80. DOI: [10.24869/psyd.2017.74](https://doi.org/10.24869/psyd.2017.74).
19. Ilyuk R.D., Gromyko D.I., Berno-Bellekur I.V. Characteristics of pas addicts emotional disturbances. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Meditsina*, 2011, no. 2, pp. 155–163. EDN: [NYIRSJ](https://nyirsj.ru).
20. Katan E.A. Neurobiological effects of childhood abuse and neglect as a predisposing factor to substance use disorder. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova*, 2020, vol. 120, no. 11, pp. 141–147. DOI: [10.17116/jnevro2020120111141](https://doi.org/10.17116/jnevro2020120111141).
21. Uhl G.R., Koob G.F., Cable J. The neurobiology of addiction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2019, vol. 1451, no. 1, pp. 5–28. DOI: [10.1111/nyas.13989](https://doi.org/10.1111/nyas.13989).
22. Kim Sojung, Kwon Jung-Hye. Moderation effect of emotion regulation on the relationship between social anxiety, drinking motives and alcohol related problems among university students. *BMC public health*, 2020, vol. 20, article number 709. DOI: [10.1186/s12889-020-08776-5](https://doi.org/10.1186/s12889-020-08776-5).
23. Wolitzky-Taylor K., Sewart A., Karno M., Ries R., Stimson J. Development and Initial Pilot Testing of a fully integrated treatment for comorbid social anxiety disorder and alcohol use disorder in a community-based SUD clinic setting. *Behaviour Research and Therapy*, 2022, vol. 148, article number 103999. DOI: [10.1016/j.brat.2021.103999](https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103999).
24. Sagalakova O.A., Truevtsev D.V. Questionnaire of social anxiety and sociophobia. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, 2012, no. 4, pp. 59–63. EDN: [TQHHKF](https://tqhhkf.ru).
25. Zvorykin A.A., ed. *Metodicheskie rekomendatsii po izucheniyu lichnosti (lichnostnyy kompleksnyy sotsiometricheskyy test)* [Methodological Recommendations for the Study of Personality: Personal Complex Sociometric Test]. Moscow, ISI AN SSSR Publ., 1983. 142 p.
26. Pisareva O.L., Gritsenko A. Cognitive emotion regulation. *Filosofiya i sotsialnye nauki*, 2011, no. 2, pp. 64–68. EDN: [SHCLXB](https://shclxb.ru).
27. Yumartova N.M., Grishina N.V. Mindfulness: psychological characteristics and adaptation of measuring instruments. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2016, vol. 1, pp. 105–115. EDN: [RBGPOV](https://rbgpo.ru).
28. Guendelman S., Medeiros S., Rampes H. Mindfulness and Emotion Regulation: Insights from Neurobiological, Psychological, and Clinical Studies. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, pp. 220–239. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.00220](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00220).
29. Dorosheva E.A., Grabelnikova U.S. Emotional burnout, specific of coping strategies and emotional regulation in the mothers of children with autism spectrum disorder. *Reflexio*, 2018, vol. 11, no. 1, pp. 5–18. DOI: [10.25205/2658-4506-2018-11-1-5-18](https://doi.org/10.25205/2658-4506-2018-11-1-5-18).

The relationship between the characteristics of emotional regulation and social anxiety of persons dependent on psychoactive substances

© 2023

Yuliya V. Sarycheva¹, PhD (Medicine),

assistant professor of Chair of Psychiatry, Addictionology, Psychotherapy, and Clinical Psychology

Dina D. Iksanova¹, lecturer of Chair of Psychiatry, Addictionology, Psychotherapy, and Clinical Psychology

Irina V. Lazyuk^{*1,4}, senior lecturer of Chair of Psychiatry, Addictionology, Psychotherapy, and Clinical Psychology

Elena A. Dorosheva^{2,3}, PhD (Biology), assistant professor of Chair of Comparative Psychology,

assistant professor of Chair of Neurosciences of V. Zelman Institute for Medicine and Psychology, senior researcher

Irina V. Ponomarenko¹, senior lecturer of Chair of Psychiatry, Addictionology, Psychotherapy, and Clinical Psychology

Irina A. Matveeva¹, senior lecturer of Chair of Psychiatry, Addictionology, Psychotherapy, and Clinical Psychology

Anastasiya I. Perevoznik¹, student

¹Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk (Russia)

²Novosibirsk State University, Novosibirsk (Russia)

³Scientific Research Institute of Neurosciences and Medicine, Novosibirsk (Russia)

*E-mail: iren8002@rambler.ru

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9512-9816>

Received 24.08.2023

Accepted 08.11.2023

Abstract: Social phobia is one of the most common anxiety disorders among patients receiving medical treatment for substance-related disorders. There is reason to believe that certain strategies of emotional regulation act as risk factors for the development of social anxiety in persons dependent on psychoactive substances (PAS), while other strategies are protective factors. Using a sample of 30 people undergoing rehabilitation at a drug abuse clinic, the authors showed the relationships between social anxiety and its components, emotional states and specific strategies of emotional regulation. Shame experience increases with an increase in social anxiety, but the self-accusation strategy is used to reduce it. Focus on problem-solving and cognitive revaluation, as well as the ability to maintain attention to daily activities and focus on current activities are inversely associated with social phobia symptoms. Taking a problem situation for granted is inversely associated with social anxiety, which may be specific to the sample of individuals undergoing rehabilitation. Awareness as a self-regulation mechanism generally showed no association with social phobia symptoms. Most likely, this is explained by its low development in general among people who use PAS. Since social anxiety is a factor that provokes substance misuse, hinders gaining positive experience in resolving difficult situations, and reduces the quality of life, it is recommended that rehabilitation programs for PAS-dependent persons include the formation of skills in adaptive emotional regulation and techniques that allow restoring the attention processes underlying complex self-regulation functions.

Keywords: social anxiety; emotional regulation; awareness as self-regulation mechanism; dependence on psychoactive substances.

For citation: Sarycheva Yu.V., Iksanova D.D., Lazyuk I.V., Dorosheva E.A., Ponomarenko I.V., Matveeva I.A., Perevoznik A.I. The relationship between the characteristics of emotional regulation and social anxiety of persons dependent on psychoactive substances. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 4, pp. 65–74. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-4-65-74.

НАШИ АВТОРЫ

Айдаркин Евгений Константинович, кандидат биологических наук, заведующий кафедрой физиологии человека и животных Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского.
Адрес: Южный федеральный университет, 344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
E-mail: aek@sfedu.ru

Богрова Кристина Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии.
Адрес: Донбасская аграрная академия, 286157, Россия, г. Макеевка, ул. Ленина, 87.
E-mail: K.Bogrova@yandex.ru

Брунчукова Надежда Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методика начального образования».
Адрес: Смоленский государственный университет, 214000, Россия, г. Смоленск, ул. Пржевальского, 4.
E-mail: nadejar@mail.ru

Волобуев Вахтанг Вячеславович, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии.
Адрес: Донбасская аграрная академия, 286157, Россия, г. Макеевка, ул. Ленина, 87.
E-mail: goodpsychologist@gmail.com

Горбунов Юрий Иванович, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Теория и практика перевода».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
E-mail: yourigorbounov@tltsu.ru

Горбунова Ольга Юрьевна, старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
E-mail: olga.gorbounova@hotmail.com

Дорошева Елена Алексеевна, кандидат биологических наук, доцент кафедры сравнительной психологии, доцент кафедры нейронаук Института медицины и психологии В. Зельмана, старший научный сотрудник.
Адрес 1: Новосибирский государственный университет, 630090, Россия, г. Новосибирск, ул. Пирогова, 1.
Адрес 2: Научно-исследовательский институт нейронаук и медицины, 630117, Россия, г. Новосибирск, ул. Тимакова, 4.
E-mail: elena.dorosheva@mail.ru

Дымова Алена Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода.
Адрес: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.
E-mail: dym.alyona@yandex.ru

Иксанова Дина Дмитриевна, преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии.
Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет, 630091, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.
E-mail: pohtadina@yandex.ru

Карева Виктория Юрьевна, старший преподаватель
кафедры иностранных языков и образовательных технологий,
аспирант департамента психологии и образования.
Адрес: Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.
Адрес: Университет Йювяскюля,
40014, Финляндия, г. Йювяскюля, ул. Семинаринкату, 15.
E-mail: viktoriya-aksy@yandex.ru

Кундупьян Оксана Леонтьевна, кандидат биологических наук,
доцент кафедры физиологии человека и животных
Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского.
Адрес: Южный федеральный университет,
344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
E-mail: olkundupyuan@sfnedu.ru

Кундупьян Юлия Леонтьевна, ассистент
кафедры физиологии человека и животных
Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского.
Адрес: Южный федеральный университет,
344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
E-mail: ylkundupyuan@sfnedu.ru

Лазюк Ирина Викторовна, старший преподаватель
кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии.
Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет,
630091, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.
E-mail: iren8002@rambler.ru

Ма Юэ, кандидат педагогических наук,
преподаватель факультета психологии,
образовательный центр психического здоровья для студентов колледжей.
Адрес 1: Тяньцзиньский педагогический университет,
300387, Китай, Тяньцзинь, Биншуй Сидао, 393.
Адрес 2: Цзянсуский педагогический университет,
221116, Китай, Сьючжоу, Шанхай Род, 101.
E-mail: 297468590@qq.com

Матвеева Ирина Александровна, старший преподаватель
кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии.
Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет,
630091, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.
E-mail: irina_kurus@rambler.ru

Перевозник Анастасия Игоревна, студент.
Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет,
630091, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.
E-mail: nastyaandnata@mail.ru

Пономаренко Ирина Владимировна, старший преподаватель
кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии.
Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет,
630091, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.
E-mail: i.v_ponomarenko@mail.ru

Рядинская Евгения Николаевна, доктор психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии.
Адрес: Донбасская аграрная академия,
286157, Россия, г. Макеевка, ул. Ленина, 87.
E-mail: muchalola@mail.ru

Сарычева Юлия Викторовна, кандидат медицинских наук,
доцент кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии.
Адрес: Новосибирский государственный медицинский университет,
630091, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.
E-mail: julia_sar@mail.ru

Старостин Артем Николаевич, старший преподаватель
кафедры физиологии человека и животных
Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского.
Адрес: Южный федеральный университет,
344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
E-mail: anstarostin@sfnedu.ru

У Цзе, профессор, руководитель докторантов факультета психологии,
основная научно-исследовательская база
в области гуманитарных и социальных наук
Министерства образования, академия психологии и поведения.
Адрес 1: Тяньцзиньский педагогический университет,
300387, Китай, Тяньцзинь, Биншуй Сидао, 393.
Адрес 2: Тяньцзиньская гуманитарная лаборатория умственного развития и обучения студентов,
300387, Китай, Тяньцзинь.
E-mail: babaluosha@163.com

Фомина Анна Сергеевна, кандидат биологических наук,
доцент кафедры биологии и общей патологии.
Адрес: Донской государственный технический университет,
344010, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1.
E-mail: a_bogun@mail.ru

Чжа Шици, студент школы педагогики.
Адрес: Цзянсуский педагогический университет,
221116, Китай, Сюйчжоу, Шанхай Род, 101.
E-mail: 1586317333@qq.com

Ян Чунь, профессор, руководитель студентов магистратуры факультета психологии.
Адрес: Тяньцзиньский педагогический университет,
300387, Китай, Тяньцзинь, Биншуй Сидао, 393.
E-mail: juxuc08@163.com

OUR AUTHORS

Aydarkin Evgeny Konstantinovich, PhD (Biology),
Head of Chair of Human and Animal Physiology of D.I. Ivanovsky
Academy of Biology and Biotechnologies.
Address: Southern Federal University,
344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Street, 105/42.
E-mail: aek@sfnedu.ru

Bogrova Kristina Borisovna, PhD (Psychology), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Psychology.
Address: Donbass Agrarian Academy,
286157, Russia, Makeevka, Lenin Street, 87.
E-mail: K.Bogrova@yandex.ru

Brunchukova Nadezhda Mikhailovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair “Theory and Methods of Primary Education”.
Address: Smolensk State University,
214000, Russia, Smolensk, Przhhevskiy Street, 4.
E-mail: nadejar@mail.ru

Dorosheva Elena Alekseevna, PhD (Biology),
assistant professor of Chair of Comparative Psychology,
assistant professor Chair of Neurosciences of V. Zelman Institute for Medicine and Psychology,
senior researcher.
Address 1: Novosibirsk State University,
630090, Russia, Novosibirsk, Pirogov Street, 1.
Address 2: Scientific Research Institute of Neurosciences and Medicine,
630117, Russia, Novosibirsk, Timakov Street, 4.
E-mail: elena.dorosheva@mail.ru

Dymova Alyona Vyacheslavovna, PhD (Philology),
assistant professor of Chair of Foreign Languages and Translation.
Address: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
620002, Russia, Yekaterinburg, Mira Street, 19.
E-mail: dym.alyona@yandex.ru

Fomina Anna Sergeevna, PhD (Biology),
assistant professor of Chair of Biology and General Pathology.
Address: Don State Technical University,
344010, Russia, Rostov-on-Don, Gagarin Square, 1.
E-mail: a_bogun@mail.ru

Gorbunov Yuri Ivanovich, Doctor of Sciences (Philology), Professor,
professor of Chair “Theory and Practice of Translation”.
Address: Togliatti State University,
445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
E-mail: yourigorbounov@tltsu.ru

Gorbunova Olga Yurievna, senior lecturer
of Chair “Theory and Practice of Translation”.
Address: Togliatti State University,
445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
E-mail: olga.gorbounova@hotmail.com

Iksanova Dina Dmitrievna, lecturer
of Chair of Psychiatry, Addictionology, Psychotherapy, and Clinical Psychology.
Address: Novosibirsk State Medical University,
630091, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospekt, 52.
E-mail: pohtadina@yandex.ru

Kareva Viktoria Yuryevna, senior lecturer
of Chair of Foreign Languages and Educational Technologies,
postgraduate student of Chair of Psychology and Education.
Address: Ural Federal University
named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
620002, Russia, Yekaterinburg, Mira Street, 19.
Адрес: University of Jyväskylä,
40014, Finland, Jyväskylä, Seminaarinkatu Street, 15.
E-mail: viktoriya-aksey@yandex.ru

Kundupyan Oksana Leontievna, PhD (Biology),
assistant professor of Chair of Human and Animal Physiology of D.I. Ivanovsky
Academy of Biology and Biotechnologies.
Address: Southern Federal University,
344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Street, 105/42.
E-mail: olkundupyan@sfedu.ru

Kundupyan Yulia Leontievna, assistant
of Chair of Human and Animal Physiology of D.I. Ivanovsky
Academy of Biology and Biotechnologies.
Address: Southern Federal University,
344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Street, 105/42.
E-mail: ylkundupyan@sfedu.ru

Lazyuk Irina Viktorovna, senior lecturer
of Chair of Psychiatry, Addictionology, Psychotherapy, and Clinical Psychology.
Address: Novosibirsk State Medical University,
630091, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospekt, 52.
E-mail: iren8002@rambler.ru

Ma Yue, PhD (Pedagogy), lecturer
of Faculty of Psychology, Mental Health Education Center for College Students.
Address 1: Tianjin Normal University,
300387, China, Tianjin, Binshui Xidao, 393.
Address 2: Jiangsu Normal University,
221116, China, Xuzhou, Shanghai Road, 101.
E-mail: 297468590@qq.com

Matveeva Irina Aleksandrovna, senior lecturer
of Chair of Psychiatry, Addictionology, Psychotherapy, and Clinical Psychology.
Address: Novosibirsk State Medical University,
630091, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospekt, 52.
E-mail: irina_kurus@rambler.ru

Perevoznik Anastasiya Igorevna, student.
Address: Novosibirsk State Medical University,
630091, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospekt, 52.
E-mail: nastyaandnata@mail.ru

Ponomarenko Irina Vladimirovna, senior lecturer
of Chair of Psychiatry, Addictionology, Psychotherapy, and Clinical Psychology.
Address: Novosibirsk State Medical University,
630091, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospekt, 52.
E-mail: i.v_ponomarenko@mail.ru

Ryadinskaya Evgeniya Nikolaevna, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor,
Head of Chair of Psychology.
Address: Donbass Agrarian Academy,
286157, Russia, Makeevka, Lenin Street, 87.
E-mail: muchalola@mail.ru

Sarycheva Yuliya Viktorovna, PhD (Medicine),
assistant professor of Chair of Psychiatry, Addictionology, Psychotherapy, and Clinical Psychology.
Address: Novosibirsk State Medical University,
630091, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospekt, 52.
E-mail: julia_sar@mail.ru

Starostin Artem Nikolaevich, senior lecturer
of Chair of Human and Animal Physiology of D.I. Ivanovsky
Academy of Biology and Biotechnologies.
Address: Southern Federal University,
344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Street, 105/42.
E-mail: anstarostin@sfnedu.ru

Volobuev Vakhtang Vyacheslavovich, PhD (Medicine),
assistant professor of Chair of Psychology.
Address: Donbass Agrarian Academy,
286157, Russia, Makeevka, Lenin Street, 87.
E-mail: goodpsychologist@gmail.com

Wu Jie, Professor, tutor of doctoral students of Faculty of Psychology,
Key Research Base of Humanities and Social Sciences
of the Ministry of Education, Academy of Psychology and Behavior.
Address 1: Tianjin Normal University,
300387, China, Tianjin, Binshui Xidao, 393.
Address 2: Tianjin Social Science Laboratory of Students' Mental Development and Learning,
300387, China, Tianjin.
E-mail: babaluosha@163.com

Yang Chun, Professor, tutor of master students of Faculty of Psychology.
Address: Tianjin Normal University,
300387, China, Tianjin, Binshui Xidao, 393.
E-mail: jyxc08@163.com

Zha Shi-qi, student of School of Education Science.
Address: Jiangsu Normal University,
221116, China, Xuzhou, Shanghai Road, 101.
E-mail: 1586317333@qq.com