

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 2 (37)

2019

16+

Ежеквартальный
научный журнал

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

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук

Редакционная коллегия:

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

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

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-40003 от 27 мая 2010 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:
Н.А. Никитенко

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

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 28.06.2019.
Выход в свет 30.08.2019.
Формат 60×84 1/8.
Печать цифровая.
Усл. п. л. 11,6.
Тираж 50 экз. Заказ 3-222-19.
Цена свободная.

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

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
(Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия).

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

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

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

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

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

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

Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет, Институт математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича, Ростов-на-Дону, Россия).

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ВУЗА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ А.А. Карапузиков.....	9
СИСТЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ А.Г. Ковалева, Е.Е. Дымова, О.В. Анчугова, Д.И. Курманова, М.В. Ткачева, Д.Г. Уткина.....	15
К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ТИПОВ ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ А.С. Ковалева.....	21
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ (MOODLE) КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ «ИНДУСТРИИ 4.0» М.Р. Пяткова, В.А. Конкина, М.А. Гнедкова.....	28
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН БУДУЩИМ ПЕНИТЕНЦИАРНЫМ ПСИХОЛОГАМ И.Н. Слободская, Е.Е. Филипова.....	35
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ Б.Г. Солдатов, Н.В. Солдатова.....	42
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОМОГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ) М.К. Акимова, С.В. Персиянцева.....	51
ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО КОМАНДНОГО СОСТАВА – УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ У.А. Алиев.....	57
САМОПОНИМАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ А.С. Берберян, Е.С. Романова, О.А. Корнилова.....	66
Я-КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕЛИГИОЗНОГО ФАНАТИЗМА Е.С. Гусева, А.Ю. Чернов.....	73

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ У НАРКОЗАВИСИМЫХ С ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМОЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА Р.В. Кадыров, И.А. Ковалев, Т.В. Капустина, И.С. Ильина.....	82
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПСИХОЛОГА КАК СТРУКТУРНО-ЛИЧНОСТНОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ Т.С. Тимофеева.....	88
НАШИ АВТОРЫ.....	95

CONTENT

PEDAGOGY

THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF PREPARATION OF SPECIAL UNIVERSITY STUDENTS TO THE ACTIVITIES IN EXTREME SITUATIONS A.A. Karapuzikov.....	9
SYSTEM OF INTERDISCIPLINARY PROJECTS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC PROGRAMMES A.G. Kovaleva, E.E. Dymova, O.V. Anchugova, D.I. Kurmanova, M.V. Tkacheva, D.G. Utkina.....	15
TO THE QUESTION OF DETERMINING THE LEVELS OF INTELLIGENCE TYPES DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES A.S. Kovaleva.....	21
THE APPLICATION OF THE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (MOODLE) AS A MEANS OF PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS IMPROVEMENT IN THE CONTEXT OF INDUSTRY 4.0 CONCEPT M.R. Pyatkova, V.A. Konkina, M.A. Gnedkova.....	28
THE PROBLEMS OF TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES TO THE FUTURE PRISON PSYCHOLOGISTS I.N. Slobodskaya, E.E. Filipova.....	35
PROFESSIONAL ACTIVITY MODELING AS A CONDITION OF EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO THE NON-LINGUISTIC STUDENTS B.G. Soldatov, N.V. Soldatova.....	42
 PSYCHOLOGY	
REGIONAL PECULIARITIES OF HELPING BEHAVIOR (BASED ON STUDENTS EXAMPLES) M.K. Akimova, S.V. Persiyantseva.....	51
THE INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SENIOR OFFICERS – THE PARTICIPANTS OF COMBAT ACTIONS U.A. Aliyev.....	57
SELF-UNDERSTANDING OF ETHNIC IDENTITY AS AN ESSENTIAL CHARACTERISTIC OF SELF-CONSCIOUSNESS OF YOUNG STUDENTS A.S. Berberyan, E.S. Romanova, O.A. Kornilova.....	66
SELF-IDENTITY OF A PERSON WITH DIFFERENT LEVELS OF RELIGIOUS FANATICISM E.S. Guseva, A.Yu. Chernov.....	73

**COPING BEHAVIOR AND PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS
OF DRUG ADDICTS
WITH INFANTILE PSYCHIC TRAUMA**

R.V. Kadyrov, I.A. Kovalev,

T.V. Kapustina, I.S. Ilyina.....82

**THE PROFESSIONAL IDENTITY OF A PSYCHOLOGIST
AS A STRUCTURAL-PERSONAL NEOFORMATION**

T.S. Timofeeva.....88

OUR AUTHORS.....95

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ВУЗА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

© 2019

А.А. Карпузи́ков, преподаватель кафедры пожарной тактики и службы*Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России, Екатеринбург (Россия)*

Ключевые слова: ГПС МЧС России; высшие учебные заведения ГПС МЧС России; готовность к деятельности в экстремальных ситуациях; подготовка к деятельности в экстремальных ситуациях.

Аннотация: В современных условиях формирование готовности курсантов вузов Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России к деятельности в экстремальных ситуациях является ведущей проблемой профильных высших учебных заведений, так как деятельность пожарного предполагает постоянное воздействие стресс-факторов, а также ситуаций неопределенности и риска. В рамках данной статьи проанализированы зарубежные и отечественные источники по проблеме исследования. Дан анализ понятий «экстремальная ситуация» и «готовность».

Экспериментальная работа по оценке результатов сформированности готовности к деятельности в экстремальных ситуациях курсантов специального вуза проходила в условиях образовательного процесса двух вузов ГПС МЧС России: ФГБОУ ВО «УРИГПС МЧС России» и ФГБОУ ВО «АГПС МЧС России». Критериями сформированности готовности послужили мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный и эмоционально-волевой критерии, им дана краткая характеристика.

В рамках итогового этапа экспериментальной работы выявлено, что большинство курсантов перешли на продуктивный и продвинутый уровни сформированности готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях. В одной из четырех экспериментальных групп были реализованы все три педагогических условия и ожидаемо получены самые высокие результаты. Курсанты стали четко осознавать цели и задачи военно-служебной деятельности, проявляли стремление выполнять служебный долг, у них развилась ценностная ориентация на деятельность пожарного, они ориентируются в динамично изменяющейся обстановке, связанной с деятельностью в экстремальных ситуациях.

По всем выделенным нами критериям выявлена положительная динамика в формировании уровней готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях. Дальнейшая исследовательская работа по данному направлению связана с внедрением результатов исследования в образовательный процесс других вузов ГПС МЧС России.

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях подготовка курсантов вузов Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России к деятельности в экстремальных ситуациях подразумевает целенаправленно организованный процесс [1]. В рамках данного процесса у курсантов формируются навыки, умения и качества, необходимые для предстоящей профессиональной деятельности. Главным недочетом образовательного процесса может считаться противоречие между сформировавшимися представлениями курсантов о профессии сотрудника ГПС МЧС России и объективно существующими требованиями, выдвигаемыми к ним на современном этапе будущим работодателем.

В процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях ГПС МЧС России осуществляется формирование профессионально значимых черт специалиста, новых свойств личности, практических умений, требуемых для продуктивной профессиональной деятельности [2]. Профессиональная подготовка курсантов в высших учебных заведениях ГПС МЧС России предусматривает применение разного рода приемов и методов педагогического воздействия на личность.

Профессиональная подготовка офицерских кадров в вузах МЧС России строится с учетом долговременных перспектив развития и характера профессиональной деятельности офицерского состава. Необходимой базой выступают перспективы научно-технического прогресса, социально-экономическая ситуация в общегосударствен-

ном масштабе, текущее состояние и возможности развития пожарного и спасательного дела в России. Все вышперечисленное актуализирует необходимость развития у курсантов вузов МЧС России качеств и умений, характерных для их будущей профессиональной деятельности.

Для полноты картины проанализируем отечественные и зарубежные исследования по данной проблематике. По мнению автора [3], готовность к деятельности в критических ситуациях можно повысить за счет саморегуляции, понимания основных рисков, связанных с экстремальными ситуациями, и развития психологической устойчивости личности. В работе [4] доказано влияние экстремальных ситуаций в жизни человека на снижение социальной активности и трудоспособности. По мнению ряда ученых, воздействие экстремальных условий без надлежащей стратегии их преодоления может привести к стрессу и психическим заболеваниям [5]. Результаты исследований напряженных и экстремальных ситуаций в профессиональной деятельности военных сводятся к тому, что нахождение в таких ситуациях негативно сказывается на психическом здоровье, стрессоустойчивости, приводит к физиологическим изменениям [6; 7]. Экстремальные ситуации возникают при отсутствии у человека подходящего опыта рационального поведения в создавшихся условиях, что, по сути, ведет к поведенческому тупику. Процесс принятия решения затрудняется фоном опасности и отсутствием стереотипа поведения, что приводит к проблемам в деятельности человека [8].

Как считает Н.В. Рязанова, экстремальная ситуация – это сложная, выходящая за рамки обыденности обстановка, складывающаяся на определенной территории в результате действия определенных лиц либо техногенных и других видов катастроф, угрожающая человеческими жертвами, материальными потерями и другими негативными последствиями [9]. В статье Н.Б. Карабущенко экстремальной считается такая ситуация, которая выходит за пределы человеческого опыта, где источником травматизма выступает сам человек и общество [10]. По мнению С.П. Данченко, разрешение экстремальной ситуации в профессиональной деятельности во многом зависит от умения работника управлять своими эмоциями в целях предупреждения нарушения внутреннего баланса и обретения навыков контроля над стрессорами и уровнем эмоциональной нагрузки на обучающихся [11].

К ведущим психогенным факторам в экстремальной ситуации относятся следующие: недостаток времени, отсутствие требуемого отдыха, опасность, повышенная ответственность за принятие решений, интенсивность деятельности и прочие факторы, травмирующие психику человека. Нередко понятие «экстремальность» применяется для обозначения любых условий, вызывающих у человека стресс. Одновременно с этим важно обратить внимание на то обстоятельство, что экстремальные факторы должны быть разграничены с особыми условиями труда. Данные понятия далеко не идентичны. Главное различие заключается в значительно меньшей интенсивности особых условий труда и их особой направленности на деятельность [12; 13].

Охарактеризуем термин «готовность». Авторы [14], рассматривая понятие готовности применительно к деятельности морских офицеров, понимают под ним интегративное и целостное качество личности, обуславливающее состояние мотивационных, эмоциональных, познавательных и волевых процессов личности, совокупность которых содействует успешному выполнению профессиональной деятельности.

Во многих исследованиях готовность рассматривается в качестве устойчивого свойства личности человека. К примеру, в работе [15] в общую систему готовности включены и профессиональный, и нравственно-психологические элементы. Отмечается взаимосвязь, которая существует между готовностью к труду и проблемой личности [16]. В данном случае готовность приравнивается к наличию у специалиста нужных умений, знаний, навыков в определенной трудовой сфере. Автор [17] рассматривает готовность как совокупность всех свойств личности, а также включает сюда способности и психологические условия.

В работе [18] готовность рассматривается как специфическое интегральное деятельностное качество личности, выступающее как итог личностного развития, профессиональной подготовки и освоения социального опыта, сочетающее в себе комплекс необходимых навыков, умений и знаний, психологических черт, профессиональных компетенций, а также нравственных и мировоззренческих качеств. Критериями развитости данного качества являются вектор направленности личности, степень самоактуализации личности, локус контроля, уровень мотивации успешности (избегания неудач), уровень тревожности, степень са-

мооценки, степень личностных модальностей, уровень автономности.

В нашем исследовании готовность курсантов вузов ГПС МЧС России к деятельности в экстремальных условиях рассматривается как интегративное качество личности, характеризующее умение и стремление решать задачи, которые направлены на локализацию зон чрезвычайных ситуаций, завершение действий характерных для них опасных факторов, сохранение здоровья, спасение жизни, уменьшение вреда окружающей среде, уменьшение материальных потерь.

Исходя из вышеизложенных подходов к понятиям «экстремальная ситуация» и «готовность», под термином готовность к деятельности в экстремальных ситуациях курсантов специального вуза мы понимаем интегративное качество личности курсанта, результат специально организованной подготовки в вузе, характеризующийся высоким уровнем эмоциональной устойчивости, устойчивости личности к опасности, стрессоустойчивости, саморегуляции, высокий уровень прогностических и рефлексивных способностей и возможность их мобилизовать в экстремальных ситуациях.

Цель работы – оценка сформированности готовности к деятельности в экстремальных ситуациях курсантов специального вуза.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

Разработанная нами система подготовки курсантов вузов ГПС МЧС России к деятельности в экстремальных ситуациях включает нормативно-целевой, организационно-методический, процессуально-деятельностный и контрольно-диагностический блоки. Целевой блок предполагает определение методологических основ и нормативно-правовой базы функционирования системы. Организационно-методический блок направлен на получение теоретических знаний об экстремальных ситуациях и практического опыта деятельности в них. Процессуально-деятельностный блок предполагает получение практического опыта выполнения обязанностей руководителя тушения пожаров и начальника караула. Контрольно-диагностический блок включает диагностику уровня сформированности готовности курсантов вузов ГПС МЧС России к деятельности в экстремальных ситуациях.

Разработанная нами система подготовки курсантов вузов ГПС МЧС России к деятельности в экстремальных ситуациях функционирует эффективно при внедрении следующих педагогических условий: 1) развитие рефлексивных ориентаций курсантов вузов ГПС МЧС России; 2) внедрение в образовательный процесс вуза ГПС МЧС России диверсификационного прогнозирования; 3) внедрение в образовательный процесс вуза ГПС МЧС России спецкурса «Подготовка к деятельности в экстремальных ситуациях».

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Экспериментальная работа по оценке результатов сформированности готовности к деятельности в экстремальных ситуациях курсантов специального вуза проходила в условиях образовательного процесса двух вузов ГПС МЧС России: ФГБОУ ВО «УриГПС МЧС России» и ФГБОУ ВО «АГПС МЧС России».

В исследовании приняли участие 139 студентов, в качестве экспертов выступил 21 преподаватель. Все студенты были распределены по пяти группам: четыре экспериментальных (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3, ЭГ4) и одна контрольная (КГ). В качестве критериев сформированности искомой готовности выступили мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный и эмоционально-волевой критерии. Дадим им краткую характеристику.

Мотивационно-ценностный критерий позволяет оценить мотивацию курсантов к формированию искомой готовности, их активность и целеустремленность, интерес к деятельности спасателя МЧС, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Диагностика данного критерия осуществлялась с помощью методов экспертной оценки, наблюдения, беседы, ориентировочной анкеты В. Смекала и М. Кучера [19] и опросника Д. Кейрси [20].

Когнитивно-операционный критерий включает знания об экстремальных и критических ситуациях, особенностях поведения людей в них, способность ориентироваться в данных ситуациях и выполнять деятельность на высоком уровне. Диагностика по данному критерию осуществлялась посредством экспертной оценки, наблюдения, анкетирования, опроса руководителей практики, оценки выполнения заданий, средней оценки по специальным дисциплинам и т. д.

Эмоционально-регулятивный критерий подразумевает устойчивость к риску, психологическую готовность к нему, самоконтроль, настойчивость, решительность, субъективный контроль. Диагностика данного критерия осуществлялась посредством наблюдения, беседы, методики исследования волевых качеств личности, разработанной Н.Е. Стамбуловой [21], и методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Ротгера (модификация Р.С. Немова) [22], опроса, упражнений.

Каждый из выделенных критериев оценивался нами на основе трех уровней: порогового, продуктивного, продвинутого.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы представлены в таблице 1.

По результатам констатирующего этапа экспериментальной работы мы выяснили, что у большинства курсантов был выявлен пороговый и продуктивный уровень готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях. Данный факт свидетельствует о том, что большинство курсантов не готовы эффективно выполнять деятельность в экстремальных ситуациях, они не способны управлять своим эмоциональным состоянием, не могут управлять подчиненными, не стремятся к развитию и саморазвитию.

После внедрения в образовательный процесс военных вузов разработанной нами авторской системы формирования готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях и педагогических условий ее эффективного функционирования был проведен итоговый этап экспериментальной работы. Его результаты представлены в таблице 2.

Анализируя данные таблицы 2, мы выявили, что большинство курсантов перешли на продуктивный и продвинутый уровни сформированности готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях. В группе ЭГ4 были реализованы все три педагогических условия и ожидаемо получены самые высокие результаты. Курсанты стали четко осознавать цели и задачи военно-служебной деятельности, проявляли стремление выполнять служебный долг, у них развита ценностная ориентация на деятельность пожарного, они ориентируются в динамично изменяющейся обстановке, связанной с деятельностью в экстремальных ситуациях.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Таким образом, разработанная нами система подготовки курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях обеспечивает стабильное формирование готовности к деятельности в экстремальных ситуациях. По всем выявленным нами критериям отмечена положительная динамика в формировании уровней готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях. Дальнейшая исследовательская работа по данному направлению связана с внедрением результатов исследования в образовательный процесс других вузов ГПС МЧС России.

Таблица 1. Уровни сформированности готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях на констатирующем этапе экспериментальной работы

Группа	Кол-во курсантов	Уровни сформированности готовности к деятельности в экстремальных ситуациях, %					
		Пороговый		Продуктивный		Продвинутый	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	27	19	70,37	7	25,93	1	3,70
ЭГ1	27	20	74,07	6	22,22	1	3,70
ЭГ2	27	18	66,67	9	33,33	0	0
ЭГ3	30	21	70,00	8	26,67	1	3,33
ЭГ4	28	20	71,43	7	25,00	1	3,57
В целом по выборке	139	98	70,50	37	26,62	4	2,88

Таблица 2. Уровни сформированности готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях на итоговом этапе экспериментальной работы

Группа	Кол-во курсантов	Уровни сформированности готовности к деятельности в экстремальных ситуациях, %					
		Пороговый		Продуктивный		Продвинутый	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	27	13	48,15	11	40,74	3	11,11
ЭГ1	27	5	18,52	13	48,15	9	33,33
ЭГ2	27	7	23,33	13	48,15	7	23,33
ЭГ3	30	7	23,33	13	43,33	10	33,33
ЭГ4	28	2	7,14	14	50,00	12	42,86
В целом по выборке	139	34	24,46	64	46,04	41	29,50

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гузанов Б.Н., Пустовалова Е.И. Практико-ориентированный подход к подготовке специалистов ГПС МЧС России при изучении специальных дисциплин на основе применения компетентностных задач // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 9. С. 66–77.
2. Гузанов Б.Н., Пустовалова Е.И., Выгузова Е.В. Личностно-деятельностный подход в профессиональной подготовке курсантов вузов МЧС России // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-3. С. 26–34.
3. Gowan E.M., Sloan J.A., Kirk R.C. Prepared for what? Addressing the disaster readiness gap beyond preparedness for survival // BMC Public Health. 2015. Vol. 15. № 1. P. 1139–1143.
4. Alosaimi F.D., Alawad H.S., Alamri A.K., Saeed A.I., Aljuaydi K.A., Alotaibi A.S., Alotaibi K.M., Alfaris E.A. Stress and coping among consultant physicians working in Saudi Arabia // Annals of Saudi medicine. 2018. Vol. 38. № 3. P. 214–224.
5. Rusconi F., Battaglioli E. Acute Stress-Induced Epigenetic Modulations and Their Potential Protective Role Toward Depression // Frontiers in molecular neuroscience. 2018. Vol. 11. P. 184–186.
6. Cheng H., Green A., Chapman B.P., Treglown L., Furnham A. Educational achievement and traits emotional stability and agreeableness as predictors of the occurrence of backache in adulthood // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 117. P. 205–209.
7. Petrides K.V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies // European Journal of Personality. 2001. Vol. 15. № 6. P. 425–448.
8. Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. От экстремальных педагогических технологий к традиционной практике // Педагогика. 2001. № 5. С. 23–29.
9. Рязанова Н.В. Экстремальные события и экстремальные ситуации: общие черты и отличительные признаки // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2007. № 1. С. 143–147.
10. Данченко С.П. Педагогические проблемы повышения устойчивости психики учащихся в экстремальных ситуациях // Педагогика. 2017. № 2. С. 76–77.
11. Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В., Сунгурова Н.Л., Аль Масри И. Психологические особенности адаптации сирийских подростков в экстремальных ситуациях социогенного характера // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 3. С. 81–90.
12. Савченков А.В. Экстремальная педагогика как фактор формирования эмоциональной устойчивости педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 22–40.
13. Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Salamatov A.A., Savchenkov A.V., Pakhtusova N.A. Analysis of gender differences in the professional identity indicators of pedagogical university students // Espacios. 2018. Vol. 39. P. 7–18.
14. Зимин П.А., Томилин А.Н. Формирование личностной готовности курсантов морского вуза к противодействию пиратам на море: сущность и определение // Современное образование в России и за рубежом. 2016. № 2. С. 10–17.
15. Ковалев А.Г. Психология личности. М.: Мысль, 1975. 120 с.
16. Мерлин В.С. Взаимосвязь развития индивидуальности и развитие коллектива как фактор стабильности кадров // Прикладные проблемы психологии. М.: Наука, 1983. С. 24–39.
17. Крутецкий В.А. К вопросу о привычных формах поведения. М.: АПН СССР, 1957. 167 с.
18. Кugno Э.Э. Педагогические аспекты формирования готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных ситуациях // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1-1. С. 196–199.
19. Костромина С.Н. Справочник школьного психолога. М.: АСТ, 2012. 710 с.
20. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2011. 701 с.
21. Методика «Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов» // Психология воли / Е.П. Ильин. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. С. 320–324.
22. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития

личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. 339 с.

REFERENCES

- Guzanov B.N., Pustovalova E.I. Practically-oriented approach to the preparation of the specialists of the state fire service of the emergency ministry of Russia in the process of studying special disciplines based on the application of competency-based tasks. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2014, no. 9, pp. 66–77.
- Guzanov B.N., Pustovalova E.I., Vyguzova E.V. The personality-activity approach in professional training of students of universities of EMERCOM of Russia. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016, no. 52-3, pp. 26–34.
- Gowan E.M., Sloan J.A., Kirk R.C. Prepared for what? Addressing the disaster readiness gap beyond preparedness for survival. *BMC Public Health*, 2015, vol. 15, no. 1, pp. 1139–1143.
- Alosaimi F.D., Alawad H.S., Alamri A.K., Saeed A.I., Aljuaydi K.A., Alotaibi A.S., Alotaibi K.M., Alfariis E.A. Stress and coping among consultant physicians working in Saudi Arabia. *Annals of Saudi medicine*, 2018, vol. 38, no. 3, pp. 214–224.
- Rusconi F., Battaglioli E. Acute Stress-Induced Epigenetic Modulations and Their Potential Protective Role Toward Depression. *Frontiers in molecular neuroscience*, 2018, vol. 11, pp. 184–186.
- Cheng H., Green A., Chapman B.P., Treglown L., Furnham A. Educational achievement and traits emotional stability and agreeableness as predictors of the occurrence of backache in adulthood. *Personality and Individual Differences*, 2017, vol. 117, pp. 205–209.
- Petrides K.V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 2001, vol. 15, no. 6, pp. 425–448.
- Nazarova T.S., Shapovalenko V.S. From extreme pedagogical technologies to traditional practice. *Pedagogika*, 2001, no. 5, pp. 23–29.
- Ryazanova N.V. Extreme events and extreme situations: common features and distinctive features. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, 2007, no. 1, pp. 143–147.
- Danchenko S.P. Pedagogical issues of increasing of learners' mental stability in extreme situations. *Pedagogika*, 2017, no. 2, pp. 76–77.
- Karabushchenko N.B., Ivashchenko A.V., Sungurova N.L., Al Masri I. Psychological characteristics of Syrian adolescents' adaptation to extreme situations of sociogenic character. *Eksperimentalnaya psikhologiya*, 2016, vol. 9, no. 3, pp. 81–90.
- Savchenkov A.V. Extreme pedagogy as a factor for enhancing emotional stability of teachers. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2018, no. 5, pp. 22–40.
- Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Salamatov A.A., Savchenkov A.V., Pakhtusova N.A. Analysis of gender differences in the professional identity indicators of pedagogical university students. *Espacios*, 2018, vol. 39, pp. 7–18.
- Zimin P.A., Tomilin A.N. Formation of personal readiness of cadets of Maritime University to counter pirates at sea: the essence and definition. *Sovremennoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2016, no. 2, pp. 10–17.
- Kovalev A.G. *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of personality]. Moscow, Mysl Publ., 1975. 120 p.
- Merlin V.S. Interrelation of development of individuality and development of collective as a factor of stability of shots. *Prikladnye problemy psikhologii*. Moscow, Nauka Publ., 1983, pp. 24–39.
- Krutetskiy V.A. *K voprosu o privychnykh formakh povedeniya* [To the question about habitual behavior]. Moscow, APN SSSR Publ., 1957. 167 p.
- Kugno E.E. The Pedagogical Aspects of Soldiers' Readiness to Activity in Extreme Situation. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 1-1, pp. 196–199.
- Kostromina S.N. *Spravochnik shkolnogo psikhologa* [Handbook of school psychologist]. Moscow, AST Publ., 2012. 710 p.
- Ilin E.P. *Psikhologiya individualnykh razlichiy* [Psychology of individual differences]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2011. 701 p.
- Methodology "Self-evaluation of volitional qualities of student-athletes". *Psikhologiya voli*. E.P. Ilin. 2nd ed. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009, pp. 320–324.
- Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moscow, Institut psikhoterapii Publ., 2002. 339 p.

THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF PREPARATION OF SPECIAL UNIVERSITY STUDENTS TO THE ACTIVITIES IN EXTREME SITUATIONS

© 2019

A.A. Karapuzikov, lecturer of Chair of Fire Tactics and Service
Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia, Yekaterinburg (Russia)

Keywords: State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations (EMERCOM) of Russia; universities of SFS of MES of Russia; readiness for activity in extreme situations; preparation for activity in extreme situations.

Abstract: In the current context, the formation of readiness of the students of universities of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia to work in extreme situations is the key problem of the industry-specific universities as the activity of a fireman supposes permanent action of stress-factors and uncertainty and risk situations. In the framework of this paper, the author analyzed the foreign and Russian sources on the problem under the study and gave the analysis of the concepts of extreme situation and readiness.

The author carried out the experimental work on the evaluation of the results of formedness of readiness of special university cadets to the activity in the extreme situations within the educational process of two universities of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia: Ural Institute of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia and the Academy of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Motivational-value, cognitive-operational and emotional-volitional criteria served as the criteria of formedness of the desired readiness; the author gave them a brief description.

As a part of the final stage of experimental work, the author identified that the majority of cadets have moved to the effective and advanced levels of formedness of readiness of special university students to the activity in the extreme situations. In one of four experimental groups, all three educational conditions were implemented and the highest expected results were obtained. Cadets became clearly aware of the goals and objectives of military service activities, showed the desire to perform an official duty, they have developed a value-based orientation to the activity of a firefighter, they oriented in the dynamically changing environment associated with the activity in extreme situations.

According to all the criteria, the author identified positive dynamics in the formation of the levels of readiness of special university cadets to work in extreme situations. Further research work in the selected area is related to the implementation of the results of the study to the educational process of other universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

**СИСТЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

© 2019

А.Г. Ковалева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода*Е.Е. Дымова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода*О.В. Анчугова*, аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода*Д.И. Курманова*, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода*М.В. Ткачева*, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода*Д.Г. Уткина*, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург (Россия)*

Ключевые слова: междисциплинарные проекты; обучение иностранному языку; метод проектов; проектная деятельность; Уральский федеральный университет; УрФУ; ИРИТ-РтФ.

Аннотация: В условиях возрастающей конкуренции на рынке образовательных услуг высшие учебные заведения стремятся стать научно-исследовательскими центрами, в которых помимо традиционных функций образования и науки осуществляется перенос знаний в практические области экономики и общества в целом, отвечая их запросам. Уральский федеральный университет делает ставку на проектное обучение. В статье дается обоснование необходимости создавать систему проектной деятельности с учетом междисциплинарных связей. Методика организации междисциплинарных проектов на иностранном языке опирается на положения компетентностного и личностно-деятельностного подходов к обучению. Описанная система междисциплинарных проектов основана на классификации метода проектов с точки зрения участников проекта, времени реализации, принципов взаимодействия, способов координации и основных методов реализации. Исследование представляет междисциплинарные проекты для обучения иностранному языку как совокупность учебно-познавательных приемов и действий студентов в различных областях знаний, которые, в свою очередь, позволяют организовать самостоятельную работу студентов с использованием аутентичных источников в профессиональной сфере и предполагают презентацию полученных результатов на иностранном языке. В статье представлена модель поэтапной системы организации проектной работы студентов, начиная с командной работы над проектом в области выбранного направления подготовки на младших курсах в рамках внеаудиторной работы и заканчивая самостоятельной реализацией междисциплинарного проекта в соответствии с учебным планом на старших курсах.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе существования система высшего образования должна реагировать на изменяющиеся требования окружающего мира, который быстро развивается и постоянно меняется. Россия интегрирована в мировое политическое, экономическое, информационное и образовательное пространство. Поскольку такая государственная политика имеет стратегическую направленность, то подготовка высококвалифицированных, способных к адекватной межкультурной коммуникации специалистов во всех сферах требует новых и эффективных подходов к организации образования в высших учебных заведениях.

Анализ универсальных и общепрофессиональных компетенций Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (3++) позволяет утверждать, что для современного образования необходимы такие методы обучения, которые способствуют формированию и развитию критического мышления, командной и проектной работы в различных социокультурных условиях. Принимая во внимание тот факт, что иностранный язык входит в перечень обязательных дисциплин базового блока образовательного стандарта, а также современные коммуникативные методики обучения иностранному языку, необходимо подчеркнуть особое значение данной дисциплины в формировании профессиональной личности выпускника [1; 2]. С другой стороны, количество аудиторных часов, предусмотренных программой на иностранный язык, постоянно сокращается. Данное противоречие обуслав-

ливает необходимость поиска таких методов обучения, которые позволяют организовать эффективный образовательный процесс как в аудитории, так и самостоятельно. Одним из таких методов может быть метод проектов [3; 4]. Однако, по мнению Ю.К. Полинской, в связи с тем, что в современных условиях иностранный язык является средством получения нового знания, в том числе и в профессиональной и научной сферах, проектная деятельность должна носить междисциплинарный характер [5]. При использовании метода проектов важно учитывать предъявляемые к ним требования, о которых, в частности, пишет А.Н. Корниенко: «информативность, профессиональная направленность, наличие социально-культурного контента, аутентичность, проблемность, учет возрастных особенностей и познавательных потребностей, а также доступность изучаемого материала» [4, с. 111].

Метод проектов применялся в XIX – начале XX в. как метод формирования рефлексивного мышления. Основатель методики Дж. Дьюи (1859–1952) полагал, что мышление есть решение проблем, т. е. “problem solving” (1909). Методика развития мышления подразумевала формирование рефлексивного мышления и включала пять этапов: рассмотрение всех возможных решений или предположений; осознание затруднения и формулировка проблемы, которую необходимо решить; выдвижение предположений как гипотезы, определяющей направление наблюдения и сбор фактов; аргументация и приведение в порядок обнаруженных фактов; практическая или воображаемая проверка правильности

выдвинутых гипотез. В основе проектного метода лежат методы активизации обучения, исследовательские методы [6]. Проектная методика обеспечивает личностно ориентированное воспитание и обучение, так как она практически вбирает в себя и другие современные технологии, например такие, как обучение в сотрудничестве [7]. Работа над собственными проектами отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения [8].

В России метод проектов был незаслуженно забыт после нерезультативного применения в 30-х гг. XX в. Однако в современных условиях поиска методов развития познавательной активности и критического мышления [9] метод проектов становится вновь распространенным в процессе обучения. Проектная деятельность воспитывает и развивает самостоятельность студентов в проявлении себя, ведь в процессе групповой совместной деятельности они прежде всего учатся высказывать свое мнение, слышать других, не входить в конфликт, если собственное мнение не совпадает с мнением товарища, учатся поиску согласия, выработке общего мнения о том, что и как надо делать [10].

Следующее определение метода проектов предлагает Е.С. Полат: «Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности. Метод проектов – это из области дидактики, частных методик, если он используется в рамках определенного предмета» [11, с. 4]. Исходя из определения, необходимо подчеркнуть, что метод проектов требует разработки частных методик для его применения в обучении иностранному языку.

Зарубежные исследователи рассматривают метод проектов как один из эффективных методов организации самостоятельной работы студентов [12]. В отечественной научно-педагогической литературе описывают

проектное обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе и для обучения иностранному языку [13; 14]. Принимая во внимание повсеместное использование ИКТ в системе высшего образования, их использование в проектном обучении становится актуальным и практически оправданным. Необходимо подчеркнуть, что российские педагоги рассматривают проектное обучение как средство организации самостоятельной работы и самоуправления в аудиторной работе студентов при обучении иностранному языку. Междисциплинарные связи в организации проектной деятельности подвергаются постоянному анализу [17], что, в свою очередь, позволяет определить основные подходы к организации проектной деятельности. Большинство исследователей описывают компетентностный и деятельностно-ориентированный подходы [18].

Для организации междисциплинарной проектной деятельности на иностранном языке на различных этапах обучения в высшем учебном заведении необходимо учитывать и различные типы проектов. В отечественной педагогике часто обращаются к классификации, представленной в таблице 1 [19].

Разнообразие методов проектной деятельности с учетом необходимости формирования различных компетенций у студентов высших учебных заведений позволяет разработать систему междисциплинарных проектов на иностранном языке.

Объект исследования – процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки.

Предмет исследования – система реализации междисциплинарных проектов для обучения иностранному языку в аудиторной и самостоятельной работе студентов.

Цель работы – описание системы междисциплинарных проектов для обучения иностранному языку в вузе, которая позволяет эффективно организовать аудиторную и самостоятельную работу студентов.

Таблица 1. Классификация метода проектов по различным категориям

Категория классификации	Разновидность метода проектов
Метод, доминирующий в проекте	Исследовательский Творческий Приключенческий Игровой Информационный Практико-ориентированный
Координация проекта	С явной координацией Со скрытой координацией
Контакты	Внутренние (городские, областные, региональные, национальные) Международные
Участники	Личностные (индивидуальные) Парные Групповые
Продолжительность	Краткосрочные Средней продолжительности Долгосрочные

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Принимая во внимание многокомпонентность требований к проектной деятельности, считаем, что работа над проектами должна иметь системный характер при обучении иностранному языку в вузе.

Уральский федеральный университет (УрФУ) внедряет проектное обучение в учебный процесс, в том числе и на иностранном языке. Кафедра иностранных языков и перевода использовала метод проектов для организации самостоятельной и внеаудиторной работы студентов с 2007 г., преимущественно со студентами Института радиоэлектроники и информационных технологий (ИРИТ-РтФ). Однако с 2017 г. ИРИТ-РтФ и кафедра иностранных языков и перевода применяют проектное обучение в учебном процессе. Таким образом, сложилась система междисциплинарных проектов для обучения иностранному языку.

Студенты радиотехнических направлений подготовки Института радиоэлектроники и информационных технологий Уральского федерального университета имеют длительный курс иноязычной подготовки. Студенты 1–2 курсов осваивают курс «Иностранный язык», студенты 3–4 курсов – курс «Иностранный язык специальности». Магистранты 1-го года обучения продолжают осваивать курс иностранного языка в рамках дисциплины «Иностранный язык для научно-исследовательской работы». Продолжительность иноязычной подготовки дает возможность разработать системную проектную деятельность на иностранном языке.

Система междисциплинарных проектов для обучения иностранному языку представляет собой системную последовательность выполнения проектов на различных направлениях подготовки с использованием иностранного языка и информационно-коммуникационных технологий как инструментов реализации познавательной деятельности и достижения цели проекта, а также как средства демонстрации достигнутых результатов в процессе познавательной деятельности при решении поставленной проблемы.

Использование различных видов проектной деятельности позволяет постепенно готовить студентов к самостоятельной работе над проектом. Студенты 1-го курса выполняют в группе исследовательский проект, который имеет явную координацию и краткосрочный характер. Целью первого проекта на иностранном языке является знакомство студентов с этапами реализации проекта. Первый проект дает возможность студенту продемонстрировать те умения и навыки, в которых он уверен. Командный способ организации проектной работы может объединить студентов с различными умениями в одной команде. Так, например, в одной группе для выполнения проекта могут быть студент с высоким уровнем владения иностранного языка, студент с хорошими навыками работы в различных компьютерных программах и студент с артистическими способностями. Это приведет к обмену знаниями, передаче опыта и развитию коммуникативных навыков [20].

В рамках проектной деятельности студенты принимают участие в студенческой конференции на иностранном языке «История, современное состояние, технологические процессы и научные направления профессиональной деятельности и проблем современности».

На 1-м курсе студенты проводят исследование исторических аспектов, связанных с их будущей профессиональной деятельностью: изучают биографию известных ученых, этапы развития науки и достижения в профессиональной сфере, а также социальные проблемы современности. На 2-м курсе студенты изучают технологические процессы, которые описаны в научно-популярной литературе или продолжают исследования в социальной сфере. Проектная деятельность студентов 1–2-го курсов включает четыре этапа:

1 этап (сентябрь – ноябрь) – студенты проводят детальное исследование процесса в области будущей профессиональной деятельности или проблем в социальной сфере; на основе проведенных исследований аутентичных источников готовят устное сообщение с презентацией для предварительного отчета по результатам научно-исследовательской работы;

2 этап (ноябрь – декабрь) – публичная защита проектов на коллоквиумах, определение лучших тем и докладов;

3 этап (февраль – март) – доработка проектов, подготовка видеоотчетов;

4 этап (март – апрель) – защита лучших проектов с публичным обсуждением, демонстрация видеоотчетов и награждение лауреатов.

Данная форма организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов позволяет им ознакомиться с известными фактами в области будущей профессиональной деятельности или социальной сфере, научиться находить различные источники информации, в первую очередь на иностранном языке, и пользоваться ими, начать изучение специализированной профессиональной терминологии. Руководители образовательных программ, кураторы групп в ИРИТ-РтФ помогают студентам определиться с темой исследования и выбором надежных источников информации. Преподаватели иностранного языка контролируют все этапы исследовательской деятельности, проводят промежуточные слушания докладов на иностранном языке и помогают в формировании итогового отчета [21]. Групповая проектная деятельность студентов 1–2-го курсов в первую очередь направлена на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций и позволяет подготовить студентов к самостоятельной познавательной активности.

На 3-м и 4-м курсах научно-исследовательская работа студентов является частью учебной нагрузки. Студентам необходимо реализовать проект на иностранном языке в течение трех семестров (5–7 семестры). Научно-исследовательская работа должна быть представлена в объеме 25–30 страниц и включать введение, анализ теоретических вопросов по теме исследования, практическую часть и библиографический список. Данная проектная работа ставит своей задачей развитие не только иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере, но и профессионально-научной компетенции и компетенции научного общения. Студенты определяют цели, задачи исследования, объект и предмет, формулируют существующие противоречия, выдвигают гипотезы, что позволяет спланировать траекторию научно-исследовательской работы. Преподаватели специализированных дисциплин дают рекомендации по выбору надежных, современных научных источников

информации. Студенты получают новые и новейшие знания в области профессиональной деятельности из авторитетных источников на иностранном языке, которые применяются и для решения учебных задач в рамках других учебных дисциплин. В течение всего периода научно-исследовательской работы проходят регулярные отчеты студентов о проделанной работе и промежуточные слушания, консультации преподавателей иностранного языка и руководителей образовательных программ. Результат научно-исследовательской работы студенты представляют на научно-практической конференции, где и проходит публичное обсуждение каждого проекта [21]. Данные междисциплинарные проекты являются индивидуальными, исследовательскими, но могут носить и практико-ориентированный характер, быть средней продолжительности. При тесной взаимосвязи кафедр и департаментов в одном направлении подготовки различных вузов эти проекты могут быть как внутренними, так и международными. Данные проекты формируют не только универсальные и общепрофессиональные компетенции, но и профессиональные, так как предполагают детальное изучение предмета в профессиональной сфере и расчетно-графическую деятельность. Реализация междисциплинарных проектов на иностранном языке на 3–4-м курсе может иметь продолжение при обучении на магистерских программах подготовки и составлять основу выпускной квалификационной работы.

Результаты анкетирования и опросов студентов и преподавателей, участвующих в проектах, показывают рост заинтересованности в данном виде обучающей деятельности. Студенты 1–2-го курсов в первую очередь отмечают необычную форму самостоятельной работы на иностранном языке. На входных опросах 11 % студентов указывают проекты как известную форму для изучения иностранного языка. Стабильный рост мотивации к изучению иностранного языка демонстрируют студенты старших курсов, что обусловлено практической необходимостью использовать иностранный язык для получения знаний в профессиональной сфере. Преподаватели иностранного языка и специализированных дисциплин говорят о формировании иноязычных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Исследование демонстрирует теоретическую и практическую значимость метода проектов в системе современного высшего образования. Междисциплинарные проекты на иностранном языке являются методом формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, служит эффективным инструментом получения нового знания в профессиональной сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абдуллаева Л.С., Самадова С.А., Махмурова М. Современные методы преподавания иностранных языков // Наука. Мысль. 2014. № 6. С. 34–37.
- Агасиева И.Р. Необходимость использования интерактивных методов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1-1. С. 55–58.
- Болсуновская Л.М., Миронова В.Е., Искоркина А.А. Специфика проектной методики в процессе обучения иностранному языку студентов младших курсов неязыковых вузов (на примере национально исследовательского томского политехнического университета) // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 2-3. С. 371–374.
- Корниенко А.Н. Содержание профессионально-ориентированного обучения экономистов иностранному языку на основе метода проектов // Вестник алтайской науки. 2014. № 2-3. С. 110–115.
- Полынская Ю.К. Использование метода проектов в обучении иностранному языку в системе высшего образования // Альманах современной науки и образования. 2011. № 10. С. 97–100.
- Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. 186 с.
- Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 4–11.
- Демина С.А. Актуализация образовательного потенциала культурного наследия в современном культурно-образовательном пространстве // Современная педагогика. 2014. № 3. С. 3–5.
- Ковалева А.Г., Перевалова Т.А., Зарифуллина Д.П. Проблемное обучение и информационно-коммуникационные технологии в развитии познавательной активности студентов // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. № 4. С. 95–107.
- Гришаева А.В. Использование формы смешанного обучения в преподавании иностранного языка студентам неязыковых специальных наук // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 70–74.
- Полат Е.С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы: на примере английского языка : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1988. 551 с.
- Афоница М.В. Метод проектов в работах зарубежных ученых // Эйдос: интернет-журнал. 2005. 30 мая. URL: eidos.ru/journal/2005/0530.htm.
- Банарцева А.В. Компьютерные технологии в образовании // Альманах современной науки и образования. 2012. № 1. С. 108–109.
- Белкова М.М. Информационные компьютерные технологии на уроках английского языка // Английский язык в школе. 2008. № 3. С. 73–75.
- Зайнашева Г.Н., Малацион С.Ф. Проектные технологии в научно-исследовательской работе студентов // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2017. № 4. С. 114–119.
- Багова Л.Л. Использование метода проектов в обучении студентов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2017. № 4. С. 25–27.
- Собинова Л.А., Поздеева С.И. Комплекс упражнений по организации обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению студентов технического вуза с использованием электронного

- учебного пособия // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 1. С. 86–91.
18. Стафеев С.К., Ольшевская А.В. Междисциплинарные образовательные проекты на стыке науки и искусства: опыт разработки и первые результаты // Инженерное образование. 2014. № 14. С. 48–53.
 19. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеев М.В., Петрова А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2005. 272 с.
 20. Ковалева А.Г., Дымова Е.Е. Проектная деятельность студентов на иностранном языке с применением информационных технологий // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 2. № 4. С. 139–142.
 21. Ковалева А.Г., Дымова Е.Е., Курманова Д.И. Компетентностная модель студента для научно-исследовательской деятельности на иностранном языке в вузе // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. № 3. С. 98–108.
- REFERENCES**
1. Abdullaeva L.S., Samadova S.A., Makhmurova M. Modern methods of teaching of foreign languages. A communicative method. *Nauka. Mysl*, 2014, no. 6, pp. 34–37.
 2. Agasieva I.R. Necessity of interactive methods use in foreign language teaching of the non language high school students. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2016, no. 1-1, pp. 55–58.
 3. Bolsunovskaya L.M., Mironova V.E., Iskorkina A.A. Specific character of project based learning in the process of foreign language teaching of junior students at non-linguistic university (on the example of national research Tomsk polytechnic university). *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*, 2015, no. 2-3, pp. 371–374.
 4. Kornienko A.N. The content of teaching a professionally-oriented foreign language to economists on the basis of project method. *Vestnik altayskoy nauki*, 2014, no. 2-3, pp. 110–115.
 5. Polynskaya Yu.K. Using the project method in teaching a foreign language in higher schools. *Almanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2011, no. 10, pp. 97–100.
 6. Dyui Dzh. *Psikhologiya i pedagogika myshleniya* [Psychology and pedagogy of thinking]. Moscow, Labirint Publ., 1999. 186 p.
 7. Polat E.S. Training in cooperation. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2000, no. 1, pp. 4–11.
 8. Demina S.A. Actualization of the educational potential of the cultural heritage in the modern cultural and educational space. *Sovremennaya pedagogika*, 2014, no. 3, pp. 3–5.
 9. Kovaleva A.G., Perevalova T.A., Zarifullina D.P. problem-based learning and information-communication technologies for cognitive activity development of students. *Scientific Journal Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches*, 2017, no. 4, pp. 76–85.
 10. Grishaeva A.V. The use of blended learning in teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 4, pp. 70–74.
 11. Polat E.S. *Teoreticheskie osnovy sostavleniya i ispolzovaniya sistemy sredstv obucheniya inostrannomu yazyku dlya sredney obshcheobrazovatelnoy shkoly: na primere angliyskogo yazyka*. Dis. dokt. ped. nauk [Theoretical foundations of the design and use of a system of teaching a foreign language for a secondary school: based on the example of teaching English]. Moscow, 1988. 551 p.
 12. Afonina M.V. Project method in the works of foreign scientists. *Eydos: internet-zhurnal*, 2005, 30 May. URL: eidos.ru/journal/2005/0530.htm.
 13. Banartseva A.V. Computer technologies in education. *Almanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2012, no. 1, pp. 108–109.
 14. Belkova M.M. Information and computer technology in English classes. *Angliyskiy yazyk v shkole*, 2008, no. 3, pp. 73–75.
 15. Zaynasheva G.N., Malatsion S.F. Project technologies in scientific-research work of students. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta*, 2017, no. 4, pp. 114–119.
 16. Bagova L.L. Using the project method in training students. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo technologicheskogo universiteta*, 2017, no. 4, pp. 25–27.
 17. Sobinova L.A., Pozdeeva S.I. A set of exercises on professionally oriented foreign language reading skills' development of technical university students with the use of electronic tutorials. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 2016, no. 1, pp. 86–91.
 18. Stafееv S.K., Olshevskaya A.V. Interdisciplinary Curriculum Projects at the Confluence of Science and Art: Project Development Experience and First Results. *Inzhenernoe obrazovanie*, 2014, no. 14, pp. 48–53.
 19. Polat E.S., Bukharkina M.Yu., Moiseev M.V., Petrova A.E. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Akademiya Publ., 2005. 272 p.
 20. Kovaleva A.G., Dymova E.E. Project work of students in a foreign language with the use of information technologies. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2017, vol. 2, no. 4, pp. 139–142.
 21. Kovaleva A.G., Dymova E.E., Kurmanova D.I. Competence model of a student realizing a research work in a foreign language in higher institutional establishments. *Scientific Journal Modern Linguistic and Methodical-and-Didactic Researches*, 2017, no. 3, pp. 78–86.

**SYSTEM OF INTERDISCIPLINARY PROJECTS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC PROGRAMMES**

© 2019

A.G. Kovaleva, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Foreign Languages and Translation

E.E. Dymova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Foreign Languages and Translation

O.V. Anchugova, postgraduate student, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation

D.I. Kurmanova, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation

M.V. Tkacheva, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation

D.G. Utkina, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation

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

Keywords: interdisciplinary projects; teaching a foreign language; project method; project activities; Ural Federal University; UrFU; IRIT-RTF.

Abstract: With increasing competition in the educational sector, higher education institutions are striving to become research centers where besides the traditional functions of education and science, knowledge is transferred to practical areas of the economy and society as a whole, responding to their needs. Ural Federal University focuses on project-based learning. The paper provides a rationale for the need to create a system of project activities based on interdisciplinary integration. The methodology of organizing interdisciplinary projects in a foreign language refers to the provisions of competence-based education and personality-based active learning approach. The described system of interdisciplinary projects is based on the classification of the project method in terms of project participants, implementation period, principles of interaction, ways of coordination, and basic methods of implementation. The study introduces interdisciplinary projects for teaching a foreign language as a set of educational and cognitive techniques and actions of students in various fields of knowledge, which, in turn, allow students to organize independent work using authentic sources in their professional field and involve the presentation of their findings in a foreign language. The paper describes a model of a phased system of the project work organization among students, which starts with the team-work on the project in the selected area in the freshman class as an option of the extracurricular activity, and ends with the independent implementation of the interdisciplinary project within the curriculum in the graduating class.

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ТИПОВ ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

© 2019

А.С. Ковалева, аспирант кафедры английского языка
Псковский государственный университет, Псков (Россия)

Ключевые слова: индивидуализация; субъектная индивидуализация; интеллект; теория множественного интеллекта; типы интеллекта в контексте изучения иностранного языка; уровни развития типов интеллекта; обучение иностранному языку.

Аннотация: Теория множественного интеллекта Г. Гарднера сегодня представляет большой интерес для педагогического сообщества, поскольку позволяет взглянуть на процесс обучения с новой стороны. Несмотря на то, что теория активно применяется в образовании, педагогами не учитывается контекстуальный характер функционирования типов интеллекта.

В работе приводятся результаты повторной апробации авторской методики определения уровней развития типов интеллекта в контексте изучения иностранных языков. Автором вводится принципиально новый термин «типы интеллекта в контексте изучения иностранного языка» и рассматривается проблема определения уровней развития типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка. Приводятся выделенные автором в ходе экспериментальной работы основные положения теории множественного интеллекта, на основе которых была разработана анкета для определения уровней развития интеллектов. Отмечается особая роль упражнения как одного из ключевых инструментов активизации, развития и определения уровня развития интеллекта. Показан фрагмент таблицы корреляции упражнений, приемов, технологий обучения иностранному языку с визуально-пространственным и моторно-двигательными типами интеллекта.

Результаты настоящего исследования подтвердили выводы проведенных ранее экспериментов по изучению теории множественного интеллекта, а также доказали эффективность анкеты в определении уровней развитости типов интеллекта обучающихся в контексте изучения иностранных языков. Кроме того, полученные данные позволили сделать вывод о том, что типы интеллекта с высоким уровнем развития влияют на выбор будущей профессиональной деятельности.

ВВЕДЕНИЕ

Представленная статья является логическим продолжением публикаций результатов экспериментальной работы по применению теории множественного интеллекта (далее – ТМИ) в обучении иностранному языку на лингвистических направлениях подготовки как средства субъектной индивидуализации обучающихся [1; 2].

Теория множественного интеллекта Г. Гарднера в настоящее время приобретает широкую известность. Основная идея – отрицание наличия у человека «единого» интеллекта, уровень которого измеряется тестами IQ. Согласно этой теории, каждый человек обладает по меньшей мере восемью типами интеллекта: вербально-лингвистическим, логико-математическим, визуально-пространственным, музыкально-ритмическим, моторно-двигательным (физико-кинестетическим), натуралистическим, межличностным, внутриличностным [3–5]. Эти типы интеллекта наиболее часто упоминаются в научной литературе, поэтому в рамках своего исследования и в рамках статьи мы остановимся именно на них. Наряду с вышеперечисленными типами интеллекта, в литературных источниках встречаются также упоминания об экзистенциальном, моральном [6], эмоциональном [7; 8], когнитивном [8], сенсорном, интуитивном, психофизическом [9] и других типах интеллекта, выделенных позднее последователями Г. Гарднера. Это, как и появление новых публикаций по проблеме [10; 11], свидетельствует о востребованности ТМИ и ее постоянном развитии.

Наибольший интерес к теории проявляет педагогическое сообщество, поскольку представленные типы

интеллекта могут служить средством учета образовательного потенциала обучающихся. Если принимать во внимание особенности развития типов интеллекта учеников, можно добиться повышения эффективности учебного процесса. Другими словами, теория задает концептуальные основы для разработки учебных планов, оценки эффективности образования и педагогической практики, что, в свою очередь, позволяет педагогам разрабатывать новые подходы для более эффективного удовлетворения потребностей учащихся в образовании.

ТМИ может применяться в обучении как средство учета субъектной индивидуализации обучающихся [12], определяющее оптимальные для каждого из них приемы и способы учебной деятельности в той же мере, что и когнитивный стиль [13], индивидуальный стиль познавательной деятельности, индивидуальный стиль учебной деятельности [14] / стиль учения [15].

Цель работы – повторная апробация методики определения уровней развития типов интеллекта в контексте изучения иностранных языков и исследование зависимости выбора индивидом рода профессиональной деятельности от уровней развития типов интеллекта.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТМИ

Занимаясь вопросом применения ТМИ в процессе обучения иностранному языку как способа учета субъектной индивидуализации в обучении [1; 2], мы определили следующие положения, являющиеся основой ТМИ, которые могут быть использованы в методике обучения иноязычной речевой деятельности.

1. Базовый принцип теории заключается в том, что система образования должна учитывать индивидуаль-

ные познавательные различия. Познавательные возможности человека определяются степенью развития присущих ему типов интеллекта. Задействуя наиболее развитые типы интеллекта в решении поставленной задачи, можно добиться наибольшей эффективности ее решения.

2. Каждый индивид обладает несколькими типами интеллекта.

3. Типы интеллекта зависят от контекста. Степень развития типов интеллекта может сильно различаться в зависимости от контекста деятельности. Под контекстом понимается «обстановка, фрейм или процесс, в котором происходят события и обеспечивается значение для содержания» [16]. Поэтому в своей работе мы употребляем термин «типы интеллекта в контексте изучения иностранного языка». Тип интеллекта в контексте изучения иностранного языка представляет собой совокупность познавательных способностей, определяющих наиболее эффективный способ решения коммуникативных задач в процессе получения информации или создания речевого продукта на иностранном языке и являющихся основой для успешного развития иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции.

4. Набор подручных материалов (авторучка, бумага, компьютер, доска, мел, раздаточный материал, текст, упражнение и т. д.); вовлеченные в процесс субъекты (помощники – преподаватель, репетитор, учебно-методическое пособие и т. д.); записи, которые хранятся в конспектах, папках, блокнотах, дневниках и т. д. – зависят от рода выполняемой деятельности, которая напрямую связана с типом доминирующего интеллекта [3]. Одним из ключевых инструментов как активизации, так и развития и определения уровня развития интеллекта, является упражнение.

Упражнения по иностранному языку представляют собой «целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи. Упражнения занимают важное место в обучении, так как лежат в основе овладения какой-либо деятельностью» [17]. Упражнения по иностранному языку хорошо коррелируются с типами интеллекта, что дает возможность с их помощью определить степень развитости интеллектов обучающихся в контексте изучения иностранного языка и управлять интенсивностью развития конкретного типа интеллекта в процессе обучения для повышения его эффективности. Приведем фрагмент таблицы корреляции упражнений, приемов, технологий обучения иностранному языку, которую мы использовали в рамках экспериментального обучения студентов инженерно-экономического факультета ПсковГУ (см. таблицу 1).

Из таблицы 1 видно, что упражнения, приемы, технологии обучения иностранному языку могут соотноситься с типами интеллекта и служить инструментом их активизации и развития. С другой стороны, способность эффективно выполнять представленные упражнения, на наш взгляд, свидетельствует о высоком уровне развития данных типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка, т. е. упражнение является инструментом определения уровней развития типов интеллекта.

5. Типы интеллекта можно специально активизировать. Активизировать типы интеллекта в процессе обучения можно путем подбора специальных упражнений, действующих в выполнении задач конкретные, интересующие преподавателя типы интеллекта. Существуют учебно-методические пособия по английскому языку, систематизирующие упражнения согласно ТМИ [18–20].

6. Типы интеллекта можно развивать [1]. Активизируя типы интеллекта в процессе обучения иностранному языку, можно добиться их развития. Уровень развития типов интеллекта прямо пропорционален интенсивности активизации, т. е. применения упражнений, действующих тот или иной тип интеллекта.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ТИПОВ ИНТЕЛЛЕКТА

Одним из ключевых этапов экспериментальной работы, по нашему мнению, являлось определение уровней развития типов интеллекта обучающихся и его выражение в численном значении. Реализация этого этапа представляла для нас наибольшую трудность, поскольку возможность измерения уровней развития типов интеллекта на сегодняшний день является довольно спорным вопросом.

Сам создатель теории Г. Гарднер предпринимал попытки разработки собственных тестов на определение уровня развития интеллекта, но при этом опубликованных тестов на определение уровней развития типов интеллекта его авторства не существует. В то же время Г. Гарднер не отрицает возможности создания адекватной методики, предупреждая исследователей, что это будет очень трудной задачей. На взгляд автора ТМИ, чтобы определить степень развития интеллекта, необходимо создать комплекс из нескольких измерений, дополненный непосредственно практической проверкой того, насколько комфортно человек действует в условиях работы с материалами и методами, с помощью которых определялся уровень развития каждого интеллекта.

Кроме того, Г. Гарднер критикует все существующие методики и тесты на определение уровня развития интеллекта, разработанные в большом количестве другими исследователями. Наиболее известный из них – тест Б. Шипера MIDAS (Multiple Intelligences Development Assessment Scales (шкалы оценки множественных интеллектов)) [21]. Г. Гарднер выделяет в тесте два недостатка: 1) он фактически не выявляет сильные стороны студента; 2) все подобного рода тесты предполагают, что у человека хорошо развит внутриличностный интеллект, т. е. он хорошо знает себя; однако, по словам Г. Гарднера, многие из нас в этом заблуждаются.

Еще одна причина, по которой автор отказался от создания тестов, определяющих уровень развития интеллекта, – они могут привести к «новым формам маркировки и стигматизации» [3]. Однако главная причина отказа, по мнению Г. Гарднера, – мы можем судить об уровнях развития типов интеллекта, только если мы действительно видим (измеряем), насколько хорошо человек выполняет задачи, коррелирующие с конкретными типами интеллекта. Вместе с тем типы интеллекта должны активизироваться для того, чтобы помочь индивиду учиться.

Единственный случай, в котором Г. Гарднер допускает использование методик определения уровня развития

Таблица 1. Корреляция упражнений, приемов, технологий обучения иностранному языку в соответствии с типами интеллекта

Типы заданий (упражнения, приемы)	Технологии
Визуально-пространственный	
<ul style="list-style-type: none"> – описание визуальной информации; – подбор визуальной информации для раскрытия темы; – игры с применением мультимедийной информации; – задания с наглядным материалом и графическими символами; – изготовление макетов, выполнение творческого проекта; – использование аудио– и видеоматериалов; – подготовка слайдов; – создание мультфильма или истории с использованием визуальных образов; – рисование, создание иллюстраций; – издание бюллетеней, газет, постеров; – выставка студенческих проектов; – написание рецензий; – проведение экскурсий; – работа с репродукциями картин известных художников; – создание карт местности; – создание памяток в форме таблиц с описанием изученного; – визуализация учебного материала; – фотографирование 	<ul style="list-style-type: none"> – проектная технология; – игровая технология; – технология портфолио; – технология “Casestudy”; – вики-технология; – подкаст-технология; – технология «Мультимедиа скрэп-бук»; – технология «Вебквест»
Моторно-двигательный	
<ul style="list-style-type: none"> – игры, направленные на сочетание двигательной и вербальной деятельности; – создание своими руками различных предметов и их описание или включение в игровую деятельность; – ролевые игры, подача материала с помощью движений (изобразить животных, указать на части тела, озвучить что-либо или кого-либо); – проведение экскурсий, походов; – разыгрывание сцен; – создание моделей, сбор головоломок; – рисование, создание коллажа; – подготовка спектаклей, постановок; – придумывание игр для запоминания какой-либо информации; – танец, обучающий спорт, тактильные упражнения, релаксация 	<ul style="list-style-type: none"> – игровая технология; – проектная технология; – интерактивные технологии; – технология «Трежа хант»; – технология «Сабджект сэмпл»; – технология «Вебквест»

типов интеллекта, – это тестирование для ознакомления с теорией множественного интеллекта и для того, чтобы получить представление о собственном интеллектуальном профиле (или интеллектуальном профиле другого человека). Указанный случай, на наш взгляд, соответствует одной из задач нашего исследования – ознакомлению с ТМИ, а также получению представления об уровнях развития типов интеллекта обучающихся. Подчеркнем, что перед нами не стоит задача классифицировать обучающихся по типам интеллекта – нам нужно определить сильные и слабые стороны студентов, чтобы помочь им учиться. Кроме того, процесс экспериментального обучения также предполагал наблюдение за тем, насколько успешно обучающиеся выполняют те или иные виды упражнений, что также позволило судить об уровне развития типов интеллекта. Таким образом, с нашей точки зрения, разработка методики определения уровней развития типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка являлась необходимой и ключевой частью исследования, поскольку это должно было позволить условно измерить уровни развития типов интеллекта не только для того, чтобы помочь студентам в процессе обучения, но и чтобы выявить прогресс/регресс в развитии этих типов интеллекта до и после экспериментального обучения. Для этой цели

нами была разработана анкета, в основу которой положены принципы ТМИ и наши выводы о том, что упражнение является инструментом активизации и развития типов интеллекта и определения их уровней развития.

Впервые апробация анкеты была проведена в рамках эксперимента по изучению механизмов функционирования ТМИ в процессе обучения иностранному языку на базе Великолукского филиала ПсковГУ в 2014–2017 годах [1; 2]. В анкетировании принимали участие студенты первого курса, обучавшиеся на инженерно-экономическом факультете в данный период (направления подготовки: «Экономика», «Строительство», «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» (далее – КТОМП)). Использованная методика позволила получить интересующие нас данные, интерпретация которых выявила специфику типов интеллекта студентов разных направлений подготовки. Например, результаты анкетирования показывают, что у большинства студентов направления подготовки «Экономика» преобладают логико-математический (42%), внутриличностный (33%) и вербально-лингвистический (17%) типы интеллекта. Это вполне логично, так как перечисленные типы интеллекта, на наш взгляд, являются базовыми для будущих экономистов. У студентов направлений подготовки «Строительство»

и «КТМП» наблюдается преобладание визуально-пространственного (37 %) и логико-математического (42 %) типов интеллекта [1; 2]. С нашей точки зрения, это довольно любопытно, так как преобладающие типы интеллекта могут обуславливать выбор будущей профессии, поскольку участниками экспериментального исследования были студенты-первокурсники, вчерашние выпускники школ. Чтобы проверить справедливость нашего предположения, что выбор профессии зависит от наиболее развитых типов интеллекта, было проведено повторное апробирование методики определения уровней развития типов интеллекта в вузе другой направленности.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Основной принцип составления анкеты на определение уровня развития типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка: способность эффективно выполнять упражнения, направленные на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, соответствующие тому или иному типу интеллекта, является показателем уровня развития данного типа интеллекта в контексте изучения иностранного языка.

Анкета состоит из трех блоков, направленных на определение: 1) социально-демографических условий (блок № 1); 2) уровней развития типов интеллекта в целом, в повседневной жизни (блок № 2); 3) уровней развития интеллектов в контексте изучения иностранного языка (блок № 3) [2]. Второй блок анкеты представляет собой ряд утверждений, можно либо согласиться с ними, либо опровергнуть их. Например:

3. Визуально-пространственный интеллект (В-П)

- а) я легко ориентируюсь по карте;
- б) я хорошо рисую;
- в) я предпочитаю читать книги с большим количеством разнообразных картинок;
- г) мне нравится собирать пазлы;
- д) я всегда обращаю внимание на цвет одежды;
- е) у меня хороший вкус в одежде;
- ё) мне легко представить информацию в виде образов;
- ж) люблю делать перестановку в доме;
- з) нравится музыкальное видео;
- и) хорошо читаю карты и различные планы.

4. Моторно-двигательный интеллект (М-Д)

- а) мне нравится постоянно быть в движении, прыгать, бегать;
- б) я люблю заниматься спортом;
- в) мне нравится мастерить что-либо своими руками: вязать, шить, строить и т. д.;
- г) мне трудно сидеть без движения длительное время;
- д) я люблю подвижные игры;
- е) у меня дома есть вещи, сделанные моими руками;
- ё) мне хорошо понятен язык жестов;
- ж) на досуге люблю рисовать;
- з) веду активный образ жизни;
- и) познаю мир через действие.

В третьем блоке представлены наиболее распространенные формулировки заданий и упражнений по иностранному языку, распределенные в соответствии с типами интеллекта. Упражнения следовало оценить по трем показателям: а) частота выполнения на занятиях, б) личные предпочтения, в) успешность выполнения. Например:

- 3. Визуально-пространственный интеллект (В-П)
 - а) сопоставьте картинки и предложения;
 - б) опишите картину;
 - в) прочтите абзацы текста, расположите их в правильном порядке;
 - г) прочтите текст-описание комнаты, нарисуйте ее;
 - д) заполните таблицу;
 - е) посмотрите обучающий фильм/мультфильм;
 - ё) прочтите описание персонажа, нарисуйте его;
 - ж) составьте рассказ с помощью таблицы;
 - з) изобразите грамматическое правило в виде таблицы;
 - и) подготовьте презентацию на компьютере по теме урока.
- 4. Моторно-двигательный интеллект (М-Д)
 - а) выполните задание у доски;
 - б) физкультминутка;
 - в) изготовьте дома макет/плакат;
 - г) задания, связанные с перемещением по классу;
 - д) подвижные игры;
 - е) перепишите предложение, правило, слова;
 - ё) подготовьте мини-спектакль с помощью пальчиковых кукол;
 - ж) примите участие в проекте;
 - з) выпишите новые слова в словарь;
 - и) изготовьте поделку по инструкции.

Варианты ответов блоков 2 и 3 оцениваются по пятибалльной шкале. Баллы заносятся в таблицу ответов в конце опросного листа, по каждому из показателей блоков. Максимально возможное количество баллов – 40, минимальное – 0 [2].

Анкета разработана таким образом, что можно не только получить данные об уровнях развития типов интеллекта, но и выявить причинно-следственные связи, определившие этот результат: зависимость степени развитости типов интеллекта от частоты применения упражнений для активизации конкретных типов интеллекта в учебном процессе и личных предпочтений обучающихся.

ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании 2017 года приняли участие студенты трех групп первого курса направления подготовки «Физическая культура» Великолукской государственной академии физической культуры и спорта общей численностью 30 человек. Испытуемые – выпускники школ разных городов Псковской, Тверской, Новгородской, Архангельской областей, юноши и девушки в возрасте 17–18 лет. В аттестатах о среднем образовании по дисциплине «иностранному языку» у 13 % участников опроса стоит оценка «5», у 43 % – «4», у 44 % – «3».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Согласно данным, полученным в результате анкетирования, испытуемые изучали английский язык в школе с помощью следующих учебно-методических комплектов: “Enjoy English”, авторы М.З. Биболева, Е.Е. Бабушис, Н.Д. Снежко (46 %); “Happy English”, авторы К.И. Кауфман, М.Ю. Кауфман (27 %); «Английский язык», авторы О.В. Афанасьева, И.В. Михеева (13 %); “New Millennium English”, авторы О.Л. Гроза, О.Б. Дворецкая (7 %); “Spotlight”, авторы О.В. Афанасьева, Дж. Дули, И.В. Михеева (7 %).

В ответах на вопросы блока 1 анкеты большинство студентов (70 %) указывают, что относятся к изучению иностранного языка положительно. У студентов наблюдается достаточно высокая мотивация изучать соответствующую дисциплину, поскольку владение иностранным языком «расширяет кругозор, увеличивает список возможностей». Испытуемые отмечают, что иностранный язык нужен им, чтобы «посетить много стран, пообщаться с жителями, понять их культуру, традиции». 30 % участников опроса относятся к предмету нейтрально, замечают, что на занятиях им было сложно выполнять задания, многое было непонятно, у некоторых были плохие отношения с преподавателями. Можно сделать вывод, что ученики понимают важность изучения иностранного языка в современных условиях жизни, у них есть желание и интерес к занятиям, однако роль учителя, а также методы, способы и приемы работы на уроках имеют решающее значение.

Анализ результатов анкетирования проводился по следующим критериям: 1) соотношение преобладающих типов интеллекта в группе; соотношение уровней развития типов интеллекта у каждого обучающегося в целом; 2) соотношение преобладающих типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка в группе; соотношение уровней развития типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка у каждого обучающегося; 3) сравнение показателей пунктов 1 и 2; 4) зависимость уровней развития типов интеллекта в контексте обучения иностранному языку испытуемых от частоты использования типов интеллекта в процессе обучения и личных предпочтений обучающихся в выборе упражнений. Результаты исследования выглядят следующим образом.

1. Преобладающими типами интеллекта являются моторно-двигательный (43 % опрошенных), визуально-пространственный (23 %) и межличностный (13 %). Мы связываем это с тем, что участники опроса обучаются по следующим профилям подготовки: легкая атлетика, спортивные игры, лыжный спорт (общее направление подготовки – «Физическая культура»). Вполне естественно, что ребята с высокоразвитыми перечисленными типами интеллекта выбрали для обучения спортивный вуз. Это подтверждает наше предположение о том, что соотношение уровней развития типов интеллекта может влиять на выбор дальнейшей профессии.

2. В контексте изучения иностранного языка преобладают вербально-лингвистический (50 %) и визуально-пространственный (17 %) типы интеллекта. Кроме того, названные типы интеллекта имеют достаточно высокий уровень развития, по сравнению с остальными типами интеллекта в контексте изучения иностранному языку, у всех участников анкетирования. Отметим, что нас удивило отсутствие среди доминирующих типов интеллекта в контексте обучения иностранному языку межличностного типа интеллекта. Это обусловлено недостаточным использованием в процессе обучения форм, методов и приемов работы, предполагающих активизацию данного типа интеллекта, а именно недостаточным уровнем реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку, что не соответствует целям формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

3. Сравнение пунктов 1 и 2 показывает, что уровни развития типов интеллекта одних и тех же людей в зависимости от контекста различны.

4. Наблюдается прямо пропорциональная зависимость уровней развития типов интеллекта в контексте обучения иностранному языку от частоты и личной заинтересованности в применении типов интеллекта в процессе обучения. Чем чаще выполняются задания, коррелирующие с определенным типом интеллекта, и чем лучше личное отношение к дисциплине, тем вероятнее достижение наиболее высокого уровня развития этого типа интеллекта.

Таким образом, мы считаем, что результаты повторной апробации методики определения уровней развития типов интеллекта подтверждают выводы эксперимента 2014–2016 годов:

- уровни развития типов интеллекта сильно отличаются в зависимости от контекста повседневной жизни и в условиях организации образовательного процесса по иностранному языку; для эффективного применения ТМИ в обучении необходимо рассматривать типы интеллекта обучающихся в контексте изучаемого предмета;
- дисциплина «Иностранный язык» способна развить вербально-лингвистический, межличностный и визуально-пространственный типы интеллекта при условии соответствия организации учебного процесса целям обучения иностранному языку;

- несмотря на то, что цели обучения иностранным языкам сформулированы в контексте развития иноязычной коммуникативной компетенции и становления основных черт вторичной языковой личности, до сих пор не все образовательные учреждения реализуют коммуникативный подход в обучении иностранному языку;

- уровни развития типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка зависят от частоты применения в учебном процессе упражнений, коррелирующих с этими типами интеллекта, и личного отношения обучающихся к выполнению этих упражнений.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Исходя из того, что исследование подтвердило сделанные ранее выводы, мы считаем представленную методику определения уровней развития типов интеллекта адекватной. Мы пришли к следующим выводам:

1) уровни развития типов интеллекта в контексте повседневной жизни могут влиять на выбор сферы деятельности и будущей профессии;

2) разработанная анкета на определение уровней развития типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка является эффективной, а также позволяет:

- а) обучающимся получить представление о своем интеллектуальном профиле, осознать свои сильные и слабые стороны, что позволит им самостоятельно выбирать наиболее подходящие пути обучения в автономной деятельности;

- б) преподавателю получить информацию об уровнях развития типов интеллекта обучающихся, с помощью которой он может способствовать развитию типов интеллекта, активизируя их в учебной деятельности путем специально подобранных упражнений, для повышения эффективности учебного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С нашей точки зрения, определение уровней развития типов интеллекта с помощью анкеты в контексте изучения иностранного языка необходимо в процессе обучения языку на основе ТМИ. Изначально анкета была разработана с целью получения численных данных об уровне развития типов интеллекта в ходе экспериментальной работы, однако теперь мы видим больше возможностей для ее применения в методике.

В первую очередь анкета может быть использована на начальном этапе обучения в качестве средства определения педагогом интеллектуального профиля студентов, своего интеллектуального профиля, а также для знакомства обучающихся с теорией.

Кроме того, данная методика позволяет педагогу проанализировать свою работу, т. е. процесс обучения, с точки зрения ТМИ для дальнейшей ее корректировки. В наши планы входит изучение зависимости развития типов интеллекта обучающихся от высоко развитых типов интеллекта самого преподавателя; также мы планируем рассмотреть существующие учебно-методические пособия по иностранному языку с точки зрения того, какие типы интеллекта они развивают/не развивают в большей/меньшей степени. Мы сможем получить эти данные путем анкетирования студентов, прошедших курс обучения по данным УМК.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалева А.С. Роль субъектной индивидуализации в повышении уровня владения иностранным языком на лингвистических направлениях подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 4. С. 29–35.
2. Ковалева А.С. Определение уровней развития типов интеллекта в контексте изучения иностранных языков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. №2. С. 27–32.
3. Gardner H. *Frames of mind: The Theory of multiple intelligences. Twenty-Fifth Anniversary Edition with new introduction.* New York: Basic Books, 2011. 512 p.
4. Moran S., Gardner H. Hill, Skill, and Will: Executive function from a multiple intelligences perspective // *Executive function in education: From theory to practice.* New York: Guilford Press, 2018. P. 25–56.
5. Gardner H., Kornhaber M., Chen J. *The Theory of Multiple Intelligences: Psychological and Educational Perspectives // The Nature of Human Intelligence.* Cambridge: Cambridge University Press, 2018. P. 116–129.
6. Coles R. *The Moral Intelligence of Children.* New York: Random House, 2011. 224 p.
7. Линн А. Сила эмоционального интеллекта. Как его развить для работы и жизни. М.: Миф, 2018. 320 с.
8. Brody N. What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not // *Psychological Inquiry.* 2004. Vol. 15. № 3. P. 234–238.
9. Бьюзен Т. Умные родители – гениальный ребёнок. Минск: Попурри, 2017. 464 с.
10. Bakič-Mirič N., Erkinovich Gaipov D. Open to Interpretation: Multiple Intelligences Teaching Approach in English for Specific Purposes // *Research Papers in*

Language Teaching and Learning. 2017. Vol. 8. № 1. P. 44–61.

11. Anastasiadou A., Pliopoulou K. Reconceptualising schooling: implementing CLIL to cater for all types of multiple intelligences // *Research Papers in Language Teaching and Learning.* 2017. Vol. 8. № 1. P. 74–87.
12. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 610 с.
13. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002. 384 с.
14. Галеева Н.Л. Технология ИСУД как средство управления качеством обучения в системе «учитель-ученик» // *Формирование методологической культуры учителя как средство повышения качества образования.* М.: ЮОУО, 2005. С. 101–114.
15. Ливер Б.Лу. Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995. 48 с.
16. Краткий толковый психолого-психиатрический словарь / под ред. К. Игишева // *Наука. Искусство. Величие.* 2008. URL: med.niv.ru/doc/dictionary/psychopsychiatric/index.htm.
17. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* М.: Икар, 2009. 448 с.
18. Mitchell H.Q. *New Yippee!* Austin: MM Publications, 2012. 80 p.
19. Prodromou L., Prodromou P., Cowan A. *Flash on English.* Recanati: ELI Publishing, 2011. 144 p.
20. Puchta H., Rinvolucri M. *Multiple Intelligence in EFL.* London: Helbling Languages, 2005. 158 p.
21. Shearer B. *The MIDAS Handbook: Common Miracles in Your School.* Kent: MI research and consulting, 2013. 152 p.

REFERENCES

1. Kovaleva A.S. The role of subjective individualization in improving the second language skills of students from non-linguistic specialties. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya,* 2017, no. 4, pp. 29–35.
2. Kovaleva A.S. Determination of the levels of development of the intelligence types in the context of learning foreign languages. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya,* 2018, no. 2, pp. 27–32.
3. Gardner H. *Frames of mind: The Theory of multiple intelligences. Twenty-Fifth Anniversary Edition with new introduction.* New York, Basic Books Publ., 2011. 512 p.
4. Moran S., Gardner H. Hill, Skill, and Will: Executive function from a multiple intelligences perspective. *Executive function in education: From theory to practice.* New York, Guilford Press Publ., 2018, pp. 25–56.
5. Gardner H., Kornhaber M., Chen J. *The Theory of Multiple Intelligences: Psychological and Educational Perspectives. The Nature of Human Intelligence.* Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2018, pp. 116–129.
6. Coles R. *The Moral Intelligence of Children.* New York, Random House Publ., 2011. 224 p.
7. Linn A. *Sila emotsionalnogo intellekta. Kak ego razvit dlya raboty i zhizni* [The EQ Difference. Powerful plan

- for putting emotional intelligence to work]. Moscow, Mif Publ., 2018. 320 p.
8. Brody N. What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 2004, vol. 15, no. 3, pp. 234–238.
 9. Byuzen T. *Umnye roditeli – genialnyy rebenok* [Intelligent parents – a gifted child]. Minsk, Popurri Publ., 2017. 464 p.
 10. Bakič-Mirič N., Erkinovich Gaipov D. Open to Interpretation: Multiple Intelligences Teaching Approach in English for Specific Purposes. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 2017, vol. 8, no. 1, pp. 44–61.
 11. Anastasiadou A., Iliopoulou K. Reconceptualising schooling: implementing CLIL to cater for all types of multiple intelligences. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 2017, vol. 8, no. 1, pp. 74–87.
 12. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka* [Foreign language lesson]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2010. 610 p.
 13. Kholodnaya M.A. *Kognitivnye stili: O prirode individualnogo uma* [Cognitive styles: on the nature of the individual mind]. Moscow, PERSE Publ., 2002. 384 p.
 14. Galeeva N.L. ILS technology as a means of managing the quality of education in the “teacher-student” system. *Formirovanie metodologicheskoy kultury uchitelya kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya*. Moscow, YuOUO Publ., 2005, pp. 101–114.
 15. Liver B.Lu. *Obuchenie vsego klassa* [Teaching the whole class]. Moscow, Novaya shkola Publ., 1995. 48 p.
 16. Igishev K., ed. Concise Explanatory Psychological-Psychiatric Dictionary. *Nauka. Iskusstvo. Velichie*. 2008. URL: med.niv.ru/doc/dictionary/psycho-psychiatric/index.htm.
 17. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New glossary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, Ikar Publ., 2009. 448 p.
 18. Mitchell H.Q. *New Yippee!* Austin, MM Publications, 2012. 80 p.
 19. Prodromou L., Prodromou P., Cowan A. *Flash on English*. Recanati, ELI Publishing, 2011. 144 p.
 20. Puchta H., Rinvolucri M. *Multiple Intelligence in EFL*. London, Helbling Languages Publ., 2005. 158 p.
 21. Shearer B. *The MIDAS Handbook: Common Miracles in Your School*. Kent, MI research and consulting Publ., 2013. 152 p.

TO THE QUESTION OF DETERMINING THE LEVELS OF INTELLIGENCE TYPES DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

© 2019

A.S. Kovaleva, postgraduate student of English Language Chair
Pskov State University, Pskov (Russia)

Keywords: individualization; subject individualization; intelligence; theory of multiple intelligence; types of intelligence in the context of learning a foreign language; levels of development of intelligence types; teaching a foreign language.

Abstract: Today, the theory of G. Gardner’s multiple intelligence has become of great interest for the pedagogical community since it enables to look at the teaching-learning process from a new perspective. Despite the fact that the theory is actively employed in education, teachers do not take into account the contextual nature of the functioning of the intelligence types.

The paper presents the results of multiple testing of the author’s methodology for determining the levels of development of intelligence types in the context of learning foreign languages. The author introduces a fundamentally new term “types of intelligence in the context of learning a foreign language” and studies the problem of determining the levels of development of intelligence types in the context of learning a foreign language. The author specifies the main provisions of the theory of multiple intelligence that were subsequently used to develop a questionnaire to determine the levels of intelligence development. An exercise has been defined as one of the key tools for activating, developing and determining the level of intelligence development. A fragment of the table represents the correlation of exercises, techniques, and technologies of teaching a foreign language to students with spatial and kinesthetic types of intelligence.

The results of the current study reinforce the findings of previous experiments concerning the theory of multiple intelligence and prove the effectiveness of the questionnaire in determining the level of development of intelligence types of students in the context of learning foreign languages. Moreover, the data obtained lead to the conclusion that types of intelligence with a high level of development influence the choice of future professional activity.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ (MOODLE) КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ «ИНДУСТРИИ 4.0»

© 2019

М.Р. Пяткова, старший преподаватель кафедры экономики труда и управления персоналом*В.А. Конкина*, старший преподаватель кафедры экономики труда и управления персоналом*М.А. Гнедкова*, преподаватель кафедры экономики труда и управления персоналом*Южно-Уральский государственный университет, Челябинск (Россия)*

Ключевые слова: система управления обучением (LMS); педагогическая эффективность; концепция «Индустрии 4.0»; модульная объектно-ориентированная среда обучения (Moodle); образовательная среда; образовательные технологии; педагогические технологии.

Аннотация: Появление концепции «Индустрии 4.0» оказало значительное влияние на развитие высшего образования и стимулировало возникновение новых эффективных технологий в обучении. Студенты активно используют различные информационные платформы, которые в современных условиях необходимы для получения знаний, умений и навыков. Потребность в разработке и совершенствовании новых методов обучения влечет за собой ряд проблем, связанных с использованием системы управления обучением (LMS), в частности, возникает сопротивление на уровне приверженности традиционным педагогическим технологиям. Так, становится актуальной тема адаптации преподавателей к осознанному использованию средств LMS с целью повышения педагогической эффективности.

Целью исследования является анализ уровня эффективности педагогической деятельности работников высшей школы в контексте модульной объектно-ориентированной среды обучения (Moodle). Раскрыты особенности понятия педагогической эффективности в рамках концепции «Индустрии 4.0». Проанализированы педагогические условия среды обучения Moodle, а также реализация данных условий со стороны студента и преподавателя. Определено и обосновано влияние инструмента Moodle на педагогическую эффективность и профессиональную идентичность педагогических кадров. В рамках оценки педагогической эффективности предложен индекс реализации инновационных педагогических технологий. Приведены данные сравнительного анализа уровня эффективности преподавателей высшей школы, использующих в своей деятельности технологии LMS, и преподавателей высшей школы, не использующих их. Представлены анализы успеваемости студентов, уровня удовлетворенности обучением на курсе, уровня активности со стороны студентов.

ВВЕДЕНИЕ

Новые требования и технологии, возникающие в мире под влиянием четвертой индустриальной революции, влияют и на сферу образования: возникает потребность в совершенствовании и изменении традиционных образовательных технологий. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульная объектно-ориентированная среда обучения – это новая образовательная технология в составе системы управления обучением LMS (Learning Management System). Данная технология учитывает потребности и возможности студентов, которые активно используют все формы цифровизации и глобализации.

Использование новых технологий и форм обучения ведет к повышению требований к педагогическому составу высшей школы: преподаватель должен не только привлечь студентов в технологическую среду, но и сам адаптироваться к ней. Компетентность педагога в области использования технологических средств обучения становится показателем эффективности образовательного процесса.

В условиях дистанционного обучения прослеживаются принцип единства обучения и воспитания (формирование потребности к самосовершенствованию и саморазвитию) и принцип развивающего обучения (формирование навыков самоорганизации и самообучения). Данные принципы обеспечивают освоение общекультурных и общепрофессиональных компетенций, закрепленных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования поколения 3++

(ФГОС). В рамках реализации ФГОС важнейшей задачей высшей школы становится создание комплекса условий для развития личности обучаемого. Эффективное решение данной задачи невозможно без осмысления применения преподавателями современных информационных технологий в образовательном процессе. Таким образом, использование системы управления обучением для повышения педагогической эффективности продиктовано не только влиянием концепции «Индустрии 4.0» на сферу образования, но и стандартами образования.

Проблема перехода к инновационной педагогической концепции на основе системы управления знаниями (LMS) находит отражение в работах зарубежных авторов. Например, в исследовании [1] подчеркивается, что барьерами перехода к онлайн-обучению являются незнание преподавателями целей и стратегии реализации такого вида обучения, дублирование информации на очных занятиях и отсутствие доступа у студентов к личным кабинетам.

Электронная образовательная среда Moodle позволяет создать единое рабочее пространство для всех участников образовательного процесса [2]. Индивидуальная поддержка учащихся, осознаваемая субъектом польза и удовлетворение результатами обучения оказывают положительное влияние на мотивацию студентов к использованию образовательных платформ и блогов [3]. Ряд авторов изучают проблемы диджитализации образовательных технологий. В частности, в работе [4] выделяются особенности и риски использования

в системе управления знаниями интегрированных игр и их компонентов. Авторы [5] придерживаются концепции повышения конфиденциальности образовательных технологий. Ими сформулирован ряд основных требований к уровню безопасности деятельности вузов, использующих Moodle [5]. В работах [1; 6; 7] описаны ключевые возможности облачных сервисов и проблемы их использования при применении технологий системы управления обучением.

Отечественные исследователи также изучали вопросы перехода от традиционных педагогических средств к инновационным. Внедрение электронного обучения в систему образования позволит повысить качество образования и привлечь большее количество обучающихся [8].

Эффективность является совокупностью философских категорий, основной целью которой является определение соотношения между вложенными ресурсами и полученными результатами. Учитывая определение, данное А.А. Бердичевским, мы под эффективностью будем понимать «показатель, который соответствует достижению целей общества, главный индикатор соответствия, оптимальности» [9, с. 67]. С философской точки зрения эффективность имеет ценностную природу и существует в системе образовательных технологий как один из научных критериев. Чем используемые образовательные технологии (в данном случае – при использовании технологии «Индустрии 4.0») эффективнее, тем они важнее и тем большим преимуществом обладают.

Эффективность педагогической деятельности является одним из актуальнейших вопросов педагогической науки и практики. В современных условиях реализации образовательной деятельности необходимо определить критерии педагогической эффективности, учитывающие освоение инновационных технологий [9–11]. На данный момент оценка эффективности обучения производится согласно степени усвоения знаний, однако «эффективность как качество обучения не может получить исчерпывающую характеристику, если будет рассматриваться только в рамках психологической теории усвоения» [12, с. 55].

В отечественной педагогике существуют разнообразные точки зрения на проблему определения степени эффективности образовательного процесса. В 1975 году научным коллективом Института Общей педагогики АПН СССР были предложены критерии для оценки результативности учебного процесса [13]: 1) совокупность знаний, умений и навыков обучаемых, отражающая степень выполнения учебной программы (т. е. глубина, системность, устойчивость, осознанность знаний, возможность применять их на практике); 2) уровень выполнения самостоятельной работы учащимися (в т. ч. степень развития навыков учебного труда, уровень интеллектуального развития); 3) уровень влияния обучения на становление личности (воспитывающий характер обучения); 4) качество проведения учебных занятий и внеурочных мероприятий; 5) степень индивидуализации образовательного процесса.

За прошедшее время описанные критерии результативности учебного процесса не претерпели существенных изменений.

В.Г. Казановичем предложена модель аттестации учебных заведений, осуществляющих подготовку по

направлениям высшего профессионального образования. Модель содержит 26 критериев оценки и может использоваться для комплексной оценки эффективности образовательных систем [14]. Нами выделены пункты «Оценка качества средств обучения» и «Оценка качества преподавательской деятельности», составляющие объект наших исследований. Характер деятельности учебного заведения (уровень и качество знаний, профессиональной подготовки преподавателей) можно оценить по методике В.Г. Казановича. Среди недостатков предложенной системы можно выделить отсутствие критерия времени, затрачиваемого на достижение заданных целей.

В педагогике выделяют разнообразные способы достижения высокой результативности обучения. Конечной целью использования таких способов становится повышение уровня эффективности образовательного процесса. Среди способов повышения показателей результативности обучения можно выделить:

1) интенсификацию, под которой понимают организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, характеризующуюся высокой степенью напряженности; при этом целью такой деятельности является достижение высоких результатов в учебе согласно стандартам повышенного уровня;

2) рационализацию, т. е. проектирование и последующее использование целесообразной формы организации и ведения образовательного процесса, задачей которого является достижение высоких педагогических результатов за счет использования оптимального количества затрачиваемых ресурсов;

3) модернизацию, т. е. обновление организации образовательного процесса, в основе которой лежат новая образовательная парадигма и требования современности (техническое оснащение, оборудование, образовательные технологии и т. д.) [15].

Использование технологии Moodle позволяет задействовать все вышеперечисленные процессы и тем самым обеспечить высокую результативность образовательного процесса, что будет являться одним из критериев педагогической эффективности. Преподаватели выделяют два этапа работы в среде Moodle [16]:

1. Создание и наполнение электронного курса структурированной учебной информацией в соответствии с задачами курса. Эффективность работы на данном этапе обусловлена умением преподавателя работать в программе, степенью освоения инструментов и модулей.

2. Организация учебной деятельности студентов: проверка выполненных заданий, организация совместных дискуссий через форум и чат.

Задача измерения уровня педагогической эффективности образовательной технологии при использовании «Индустрии 4.0» представляет особую трудность. Оценка эффективности той или иной образовательной технологии осуществляют, как правило, в сравнении с традиционными формами и методами обучения, т. е. на основе традиционного критерия – качества знаний и умений (часто по результатам тестирования). Исследование [17] показало, что преподаватели, обучившиеся работать в системе управления обучением (LMS), имели более высокие показатели в результате последующего ассессмента, чем те, кто не освоил инновационные педагогические технологии.

Цель исследования – анализ уровня эффективности педагогической деятельности работников высшей школы в контексте модульной объектно-ориентированной среды обучения (Moodle).

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Согласно критериям эффективности реализации инновационных педагогических технологий, выделенных Р.С. Фомичевым [18], мы предлагаем вычислить индекс реализации инновационных педагогических технологий ($I_{\text{рипт}}$). Расчет сводной оценки педагогической эффективности в разрезе инновационных технологий группы преподавателей предлагается осуществлять по методике расчета агрегатных индексов на основе значений простых индексов [17], а именно:

$$I_{\text{рипт}} = \frac{\sum_{n=0}^1 (x_1 + \dots + x_n)}{n_i},$$

где x_n – показатель эффективности реализации объектом инновационных педагогических технологий;
 n_i – число изучаемых объектов.

Для вычисления показателей эффективности реализации каждым преподавателем инновационных педагогических технологий используем отношение суммы оценок по критериям эффективности к их количеству:

$$x_n = \frac{a_1 + a_2 + a_3 + a_4 + a_5}{5},$$

где a_1 – показатель технологической культуры педагога – характеризуется периодичностью использования педагогом Moodle и других платформ в процессе обучения, умением находить взаимосвязь между инновационными и классическими педагогическими технологиями;

a_2 – наличие опыта использования современных технологий – измеряется количеством публикаций по теме использования современных педагогических технологий, участием в семинарах и круглых столах по обмену опытом;

a_3 – создание ситуации успеха при реализации технологии – показывает увеличение уровня качественной успеваемости по предмету, а также прирост числа участников научно-исследовательского движения среди студентов;

a_4 – технология как фактор саморазвития участников образовательного процесса – характеризуется уров-

нем взаимодействия между участниками образовательного процесса (сотрудничество преподавателя и студентов);

a_5 – позитивные изменения в состоянии учащихся – проявляется в повышении уровня мотивации студентов к деятельности и уровня психологического комфорта.

Уровень эффективности оценивался по результатам анкетирования.

Для оценки педагогической эффективности преподавателей по курсам, преподаваемым с помощью технологии Moodle, нами выделены критерии успеваемости учащихся, удовлетворенности обучения на курсах и результаты рейтинга преподавателей. Учитывая, что итоговой формой контроля по дисциплине мог быть и зачет, и экзамен, определено количество в целом успешно прошедших итоговый контроль по дисциплине и выявлен качественный уровень полученных знаний по 5-балльной шкале. Уровень удовлетворенности обучением на курсе выражается в относительных величинах и автоматически рассчитывается программным продуктом Moodle. Составление рейтинга преподавателей регулярно проводится администрацией Южно-Уральского государственного университета на основе развернутого анкетирования студентов.

Апробация методики исчисления индекса реализации инновационных педагогических технологий проводилась на примере выборки из числа преподавателей Южно-Уральского государственного университета в течение весеннего семестра 2017/2018 учебного года и осеннего семестра 2018/2019 учебного года. Всего в анкетировании приняли участие 37 преподавателей. По признаку использования технологии Moodle выделены две группы: группа 1 – «активно использующие», группа 2 – «не использующие/использующие от случая к случаю».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Рассчитанные коэффициенты эффективности и итоговые индексы реализации инновационных педагогических технологий по выделенным группам представлены в таблице 1.

Так, уровень эффективности реализации инновационных педагогических технологий у преподавателей, работающих в системе Moodle, выше на 43 %, чем у преподавателей, которые пока не используют данную систему в образовательном процессе.

Сравним полученные результаты с оценкой педагогической эффективности преподавателей в целом.

Таблица 1. Расчет индекса реализации инновационных педагогических технологий преподавателями Южно-Уральского государственного университета

Группы преподавателей	Коэффициенты эффективности					$I_{\text{рипт}}$
	$K_1 = \frac{\sum_{i=1}^n a_1}{n_i}$	$K_2 = \frac{\sum_{i=1}^n a_2}{n_i}$	$K_3 = \frac{\sum_{i=1}^n a_3}{n_i}$	$K_4 = \frac{\sum_{i=1}^n a_4}{n_i}$	$K_5 = \frac{\sum_{i=1}^n a_5}{n_i}$	
Группа 1	0,79	0,38	0,52	0,77	0,50	0,59
Группа 2	0,58	0,20	0,30	0,54	0,47	0,41

Было определено, что преподаватели, использующие в своей работе технологию Moodle, в общем рейтинге студентов находятся на позициях выше (средний балл рейтинга – 124 балла), чем преподаватели, не использующие данную технологию (средний балл рейтинга – 112 баллов). Таким образом, средний показатель рейтинга преподавателей, использующих онлайн-платформы, на 10,7 % выше, чем у остальных.

Также было установлено, что уровень успеваемости студентов (сдача зачетов и экзаменов с первого раза), выполнявших задания в программе Moodle, на 21 % выше, чем у студентов, которые не работают с данной платформой. При этом уровень удовлетворенности студентов обучением на курсе у преподавателей, которые регулярно используют Moodle, на 12 % выше, чем у студентов, обучающихся у преподавателей, которые использовали Moodle всего один раз.

В ходе исследования было выявлено, что студенты, изучавшие дисциплины при помощи программы Moodle, выражают желание участвовать в научно-исследовательской работе кафедры на 9 % чаще, чем те, кто не работал в данной программе; а студенты, посещавшие курс чаще одного раза в неделю, в ходе процедуры итогового контроля получили оценки в среднем на 6 % выше, чем студенты с более низкой посещаемостью.

Учебный процесс с использованием технологии Moodle больше приветствуется успешными учащимися: их скорость адаптации к новым образовательным технологиям выше среднего, они готовы принимать участие в эксперименте и творчески подходить к получению новых знаний [19]. С.В. Титова утверждает, что «при интеграции информационных технологий возрастает мотивированность учеников, их независимость, что, как следствие, приводит к повышению самоконтроля в процессе изучения, к стремлению познать и найти самому, а не просто получить порцию нужной информации» [20, с. 98].

В рамках использования образовательной среды Moodle преподаватель выступает не столько наставником, сколько координатором образовательного процесса [21]. Педагог проявляет активность и творческую свободу в процессе организации учебного процесса, а также поиска, разработки и внедрения педагогических инноваций в процесс обучения. Педагог вовлекает студентов в учебные ситуации, организует между учащимися обмен мнениями, помогая выстроить алгоритм самостоятельного поиска, анализа и получения информации [16]. Для этих целей в электронной образовательной среде Moodle созданы разделы «Wiki», «Глоссарий», «Базы данных», «Семинар», «Форум», «Блог». Эффективность организации работы студентов в электронной образовательной среде Moodle зависит от определенных педагогических условий (таблица 2).

Таким образом, обеспечение условий для реализации объектно-ориентированного обучения возможно при участии преподавателей и студентов, имеющих необходимую степень интереса и мотивации для работы на платформе. Стоит отметить, что преимущества использования данной электронной среды (возможности для коммуникаций, создание портфолио студента, контроль посещаемости и активности студентов) позволяют адаптировать участников к образовательному процессу.

На практике наблюдается проблема адаптации студентов и педагогов к инновационным технологиям: отмечается высокая приверженность педагогов традиционным методам обучения, неготовность преподавателей и учащихся уделять много времени освоению новшеств.

Проблема внедрения, освоения и использования новых образовательных технологий, а также перехода к инновационной педагогической концепции активно изучается педагогической наукой, о чем свидетельствует достаточное количество отечественных и зарубежных публикаций. При этом критерии эффективности

Таблица 2. Педагогические условия использования среды Moodle

Условие	Реализация условия со стороны преподавателя	Реализация условия со стороны студента
Самостоятельная учебная работа студента	Активизация самостоятельной работы студента; преподаватель выступает в роли наставника и организатора	Интерес и готовность к дистанционной работе. Возможность самостоятельного выбора содержания учебного курса. Возможность развития навыка планирования времени
Повышение интерактивности электронной среды	Организация коммуникации между студентами в учебной деятельности (форум, чат, электронная почта)	Обогащение знаний и возможность участвовать в совместных проектах
Учет индивидуального учебного стиля студентов	Вариативность учебного материала, создание благоприятной социально-психологической атмосферы	Обратная связь, участие в анкетированиях
Обеспечение профессионально-ориентированного обучения	Использование заданий, которые позволяют студентам овладеть профессиональными компетенциями	Выполнение практических заданий и самостоятельное изучение методической литературы
Обеспечение контрольно-оценочного мониторинга учебного процесса	Проектирование сбалансированного и логически завершенного курса с соответствующей системой контроля знаний	Интерес к прохождению контрольно-оценочных мероприятий своевременно и самостоятельно

данной деятельности, а также условия использования новых технологий пока слабо изучены. Освоить новые педагогические технологии не представляется возможным без выделения соответствующих критериев педагогической эффективности. Сегодня в основе оценки эффективности педагога по-прежнему лежит лишь качество приобретенных знаний и умений, а оценка степени эффективности самих технологий осуществляется в сравнении с традиционными формами и методами обучения.

Использование современных педагогических технологий дает возможность управлять учебной деятельностью студентов и активизировать ее за счет коммуникации и взаимной поддержки между обучающимися и преподавателями, позволяет поддерживать интерес учеников к процессу обучения за счет возможности учитывать индивидуальные характеристики, качества и особенности ученика. Взаимодействие преподавателя и студентов происходит в интерактивной среде, в которой автоматизируются и визуализируются полученные результаты обучающихся. Преимущество использования технологии Moodle также заключается в системном подходе к обучению: преподаватель оказывает содействие ученикам на всех этапах образовательного процесса – от получения знаний до их практического применения; повышается уровень индивидуальных образовательных результатов.

Процессы информатизации и компьютеризации позволяют увеличить объем знаний, умений и навыков, повышать их качество, вследствие чего изменяется и набор компетенций современного специалиста. Например, идея непрерывного обучения возникла в процессе интеграции информационных технологий и учебного процесса. Виртуальная обучающая среда Moodle позволяет повысить эффективность процесса обучения за счет увеличения скорости приобретения знаний, умений и навыков; улучшения качества и возрастания количества полученных знаний; комплексного развития личности (умственного и нравственного).

При этом стоит отметить, что значительное влияние на эффективность использования инновационных технологий (в т. ч. и технологии Moodle) оказывают представления о месте, которое они должны занимать в комплексе взаимосвязей системы «преподаватель – студент». Необходимо осознание целесообразности применения инновационных технологий в соответствии с уровнем развития личности, мышления и сознания. Инновационные технологии обучения ставят своей целью не только увеличение объема знаний и умений обучающегося, но и создание условий для проявления познавательной активности студентов.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Проведенное исследование показало:

1) средние показатели рейтинга преподавателей Южно-Уральского государственного университета, использующих онлайн-платформы, на 10,7 % выше, чем у не использующих данную технологию;

2) средний балл итогового контроля у студентов, выполнявших задания в программе Moodle, на 21% выше, чем у студентов, которые не работают с данной платформой;

3) желание участвовать в научно-исследовательской работе кафедры на 9 % чаще выражают студенты, изучавшие дисциплины при помощи программы Moodle.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kumar J.A., Al-Samarraie H. MOOCs in the Malaysian higher education institutions: The instructors perspectives // *Reference Librarian*. 2018. Vol. 59. № 3. P. 163–177.
2. Хусаинова А.А. Педагогические условия использования системы MOODLE в организации самостоятельной работы при обучении иностранному языку студентов экономических специальностей // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2013. № 2. С. 11–22.
3. Ifinedo P. Roles of perceived fit and perceived individual learning support in students' weblogs continuance usage intention // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 1–18.
4. Then M., Wallenborn B., Nussbaumer A., Fuchs M., Fuchs S., Hemmje M. Interfaces and services for integrating games and game components into competence based courses within learning management systems // *IEEE Global Engineering Education Conference*. 2018. Vol. 2018. P. 1787–1796.
5. Liagkou V., Stylios C. A trustworthy and privacy preserving model for online competence evaluation system // *Advances in intelligent systems and computing*. 2019. Vol. 761. P. 338–347.
6. Al-Samarraie H., Saeed N. A systematic review of cloud computing tools for collaborative learning: Opportunities and challenges to the blended-learning environment // *Computers and Education*. 2018. Vol. 124. P. 77–91.
7. Baragash R.S., Al-Samarraie H. An empirical study of the impact of multiple modes of delivery on student learning in a blended course // *Reference Librarian*. 2018. Vol. 59. № 3. P. 149–162.
8. Карманова Е.В. Особенности реализации смешанного обучения с использованием среды MOODLE // *Информатика и образование*. 2018. № 8. С. 43–50.
9. Бердичевский А.А. Оптимизация системы обучения иностранным языкам в педагогическом вузе. М.: Высшая школа, 1989. 103 с.
10. Костромина Н.Н. Педагогические технологии обучения: сущность, их характеристики и эффективность // *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 12. С. 105–111.
11. Плотникова Н.А., Пичугина И.В. Эффективность педагогической деятельности в вузе // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2009. № 38. С. 74–77.
12. Халимова Н.М. Эффективность педагогической системы управления качеством профессионального образования в условиях его реформирования // *Педагогика: традиции и инновации: материалы Международной научной конференции*. Т. 2. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 54–56.
13. Проблемы современной школы: сборник / сост. Р.Б. Вендровская. М.: Акад. пед. наук СССР, 1975. 159 с.

14. Казанович В.Г. Методические рекомендации по созданию, организации и проведению мониторинга качества образования в вузе. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 15 с.
15. Вишневецкая Л.П. Критерии педагогической эффективности личностноориентированных образовательных технологий // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. № 11. С. 120–124.
16. Кравченко Г.В. Педагогические особенности организации дистанционного обучения в среде Moodle // Известия Алтайского государственного университета. 2015. № 3-1. С. 59–63.
17. Chow J., Tse A., Armatas C. Comparing trained and untrained teachers on their use of LMS tools using the Rasch analysis // *Computers and Education*. 2018. Vol. 123. P. 124–137.
18. Фомичев Р.С. Критерии и показатели эффективности реализации современных педагогических технологий в процессе модернизации общего образования // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 11. С. 98–103.
19. Рыманова И.Е. Использование среды MOODLE для обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 11-2. С. 164–167.
20. Титова С.В. Инновационный педагогический менеджмент: методический комплекс. М.: АТиСО, 2008. 117 с.
21. Saw T., Win K.K., Aung Z.M.M., Oo M.S. Investigation of the use of learning management system (Moodle) in university of computer studies // *Big Data Analysis and Deep Learning Applications*. 2019. Vol. 744. P. 160–168.
22. Al-Samarraie H., Saeed N. A systematic review of cloud computing tools for collaborative learning: Opportunities and challenges to the blended-learning environment. *Computers and Education*, 2018, vol. 124, pp. 77–91.
23. Baragash R.S., Al-Samarraie H. An empirical study of the impact of multiple modes of delivery on student learning in a blended course. *Reference Librarian*, 2018, vol. 59, no. 3, pp. 149–162.
24. Karmanova E.V. The features of organizing blended learning using lms MOODLE. *Informatika i obrazovanie*, 2018, no. 8, pp. 43–50.
25. Berdichevskiy A.A. *Optimizatsiya sistemy obucheniya inostrannym yazykam v pedagogicheskom vuze* [Optimization of the system of teaching foreign languages in a pedagogical university]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1989. 103 p.
26. Kostromina N.N. Pedagogical learning technologies: the essence, their characteristics and efficiency. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2007, no. 12, pp. 105–111.
27. Plotnikova N.A., Pichugina I.V. Efficiency of pedagogical activity in institutes of higher education. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*, 2009, no. 38, pp. 74–77.
28. Khalimova N.M. The effectiveness of the pedagogical quality management system of vocational education in the context of its reform. *Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Chelyabinsk, Dva komsomoltsa Publ., 2011. Vol. 2, pp. 54–56.
29. Vendrovskaya R.B., ed. *Problemy sovremennoy shkoly: sbornik* [Problems of the modern school: collection]. Moscow, Akad. ped. nauk SSSR Publ., 1975. 159 p.
30. Kazanovich V.G. *Metodicheskie rekomendatsii po sozdaniyu, organizatsii i provedeniyu monitoringa kachestva obrazovaniya v vuze* [Monitoring the quality of education in high school]. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2001. 15 p.
31. Vishnevskaya L.P. Criteria for pedagogical effectiveness of personality-oriented educational technologies. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo*, 2008, no. 11, pp. 120–124.
32. Kravchenko G.V. Pedagogical Features of Distance Learning in the Moodle Environment. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 3-1, pp. 59–63.
33. Chow J., Tse A., Armatas C. Comparing trained and untrained teachers on their use of LMS tools using the Rasch analysis. *Computers and Education*, 2018, vol. 123, pp. 124–137.
34. Fomichev R.S. The criteria and indicators of use effectivity of modern educational technologies in education modernization. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*, 2014, no. 11, pp. 98–103.
35. Rymanova I.E. Use of environment MOODLE for professional foreign language teaching technical higher education establishment students. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2013, no. 11-2, pp. 164–167.
36. Titova S.V. *Innovatsionnyy pedagogicheskiy menedzhment: metodicheskiy kompleks* [Innovative pedagogical

REFERENCES

1. Kumar J.A., Al-Samarraie H. MOOCs in the Malaysian higher education institutions: The instructors perspectives. *Reference Librarian*, 2018, vol. 59, no. 3, pp. 163–177.
2. Khusainova A.A. Pedagogical conditions of using learning management system moodle in the organisation of individual work in foreign language teaching students of economic specialities. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*, 2013, no. 2, pp. 11–22.
3. Ifinedo P. Roles of perceived fit and perceived individual learning support in students' weblogs continuance usage intention. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018, vol. 15, no. 1, pp. 1–18.
4. Then M., Wallenborn B., Nussbaumer A., Fuchs M., Fuchs S., Hemmje M. Interfaces and services for integrating games and game components into competence based courses within learning management systems. *IEEE Global Engineering Education Conference*, 2018, vol. 2018, pp. 1787–1796.
5. Liagkou V., Stylios C. A trustworthy and privacy preserving model for online competence evaluation system. *Advances in intelligent systems and computing*, 2019, vol. 761, pp. 338–347.

management: methodical complex]. Moscow, ATiSO Publ., 2008. 117 p.
21. Saw T., Win K.K., Aung Z.M.M., Oo M.S. Investigation of the use of learning management system (Moodle) in

university of computer studies. *Big Data Analysis and Deep Learning Applications*, 2019, vol. 744, pp. 160–168.

THE APPLICATION OF THE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (MOODLE) AS A MEANS OF PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS IMPROVEMENT IN THE CONTEXT OF INDUSTRY 4.0 CONCEPT
© 2019

M.R. Pyatkova, senior lecturer of Chair of Labor Economics and Personnel Management

V.A. Konkina, senior lecturer of Chair of Labor Economics and Personnel Management

M.A. Gnedkova, lecturer of Chair of Labor Economics and Personnel Management

South Ural State University, Chelyabinsk (Russia)

Keywords: Learning Management System (LMS); pedagogical efficiency; Industry 4.0 concept; Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE).

Abstract: The introduction of the Industry 4.0 concept influenced significantly on the development of higher education and contributed to the appearance of new effective technologies in education. Students actively use various information platforms that are necessary for the development of knowledge and skills in modern conditions. The necessity of development and improvement of new training methods causes a number of problems related to the use of the learning management system (LMS), in particular, the opposition emerges at the level of adherence to traditional teaching technologies. In this regard, the topic of adaptation of lectures to the conscious using of LMS instrument in order to increase pedagogical efficiency becomes relevant. The aim of the study is the analysis of the effectiveness of teaching activities in the context of Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE). The paper describes the features of the notion of pedagogical efficiency within the Industry 4.0 concept. The authors analyzed the educational conditions of the MOODLE learning environment and the implementation of these conditions on the part of a student and teacher. The authors identified and justified the impact of MOODLE instrument on the pedagogical effectiveness and professional identity of teaching staff. As a part of the evaluation of pedagogical effectiveness, the authors proposed the index of innovative educational technologies implementation. The paper presents the data of comparative analysis of the effectiveness of high school teachers who use and do not use LMS technologies in their activities and the analyses of students' performance, the level of satisfaction with the course, and the students' activity level.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН БУДУЩИМ ПЕНИТЕНЦИАРНЫМ ПСИХОЛОГАМ

© 2019

И.Н. Слободская, кандидат физико-математических наук, доцент,
старший преподаватель кафедры информатики и математики

Е.Е. Филипова, кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры информатики и математики

Вологодский институт права и экономики ФСИН России, Вологда (Россия)

Ключевые слова: ведомственный вуз; математическая подготовка пенитенциарного психолога; математические методы в психологии; исследовательские компетенции; выпускные квалификационные работы.

Аннотация: Вологодский институт права экономики ФСИН России реализует профессиональную образовательную программу «Психология служебной деятельности» по подготовке пенитенциарных психологов. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования указан компетентностный подход к оценке качества подготовки будущих специалистов. В комплексе компетенций, которыми должен обладать выпускник, особое место занимают компетенции, обеспечивающие способность будущих специалистов-психологов осуществлять исследовательскую деятельность. В статье анализируется роль математических дисциплин в формировании компетенций учащихся и рассматриваются некоторые проблемы преподавания дисциплин «Математика» и «Математические методы в психологии»: слабая подготовка по математике выпускников общеобразовательных школ, поступающих на психологические специальности; недостаточная сформированность ряда исследовательских умений курсантов младших курсов; применение математических методов в психологии. В ходе исследования проведен опрос курсантов первого курса психологического факультета, поступивших в 2016–2018 гг., и получено их распределение на основании выбранного уровня ЕГЭ по математике и представлений (до поступления в вуз) о роли математики в психологии. В статье перечислены основные положения, которыми руководствуются авторы при преподавании математических дисциплин будущим пенитенциарным психологам. Проведен анализ использования математических методов в выпускных квалификационных работах по специальности «Психология служебной деятельности» в 2017–2018 гг. Выпускные квалификационные работы демонстрируют достаточный уровень сформированности рассматриваемых компетенций у студентов, вместе с тем отмечен неширокий спектр применяемых в работах студентов математических методов. Предложены направления дальнейшего освоения математико-статистических методов.

ВВЕДЕНИЕ

На протяжении нескольких десятилетий в различных научных изданиях ведется дискуссия о необходимости, уместности и целесообразности использования математических методов и новейших достижений математики и статистики при исследованиях в психологии [1–4], исследователи изучают этапы математизации психологического знания и роль математики в формировании методологического аппарата психологии [1; 3; 5; 6], обосновывают эффективность применения математических и статистических методов в психологии [7]. В научных публикациях встречаются совершенно противоположные мнения. Некоторые авторы сетуют на то, что исследователи используют количественные методы в своих работах только ради самих методов или под влиянием моды на «математизацию», тем самым превращая психологию в точную науку и скрывая под этим кризис науки [2; 3; 8]. Другие авторы, наоборот, обстоятельно формулируют и обосновывают задачи математики и статистики в психологических исследованиях, описывают методы и модели, которые находят практическое применение в психологии [1; 6; 9]. Несомненно, с момента выступления в 1822 г. философа и психолога И. Гербарта в Королевском немецком обществе с докладом «О возможности и необходимости применять в психологии математику» [5] уровень математической и статистической грамотности психологического сообщества значительно вырос, однако остается крайне неоднородным [1]. Согласно результатам экспертного опроса, проведенного Институтом

психологии РАН в 2015 г., психология как наука в дальнейшем будет развиваться в двух направлениях – естественно-научном и гуманитарном без явного доминирования одного из них [10]. В связи с этим особенно актуальным сейчас является вопрос о качестве математико-статистической подготовки будущих специалистов-психологов, ведь некоторые учащиеся через некоторое время станут не только практикующими психологами, но и психологами-исследователями, в том числе в пенитенциарной сфере. Важность этого вопроса обуславливает наличие достаточно большого числа научных статей, посвященных проблемам преподавания математических дисциплин студентам психологических специальностей и особенностям их преподавания. В работах [11; 12] указанные проблемы рассматриваются в контексте реализации компетентностного подхода. Авторы статей [13–15] выделяют дидактические проблемы преподавания дисциплин математического цикла и предлагают пути их решения. Важность учета психологических особенностей и изучения мотивации студентов гуманитарных специальностей подчеркивается в публикациях [16; 17].

У авторов не возникает сомнений в необходимости и целесообразности математического образования будущих пенитенциарных психологов. «Математика прежде всего – это универсальный образец рационалистического анализа и построения концепции в любом знании, математика – это культура исследования... инструмент качественного анализа содержательных предметных моделей» [18, с. 410].

Качество подготовки специалиста в любой области в настоящее время определяется степенью сформированности общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций, обеспечивающих способность выпускников вузов к осуществлению различных видов профессиональной деятельности, в том числе научно-исследовательской. В комплексе компетенций, соответствующих специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности», по которой осуществляется подготовка будущих пенитенциарных психологов в ВИПЭ ФСИН России, особое место занимают те компетенции, которые позволяют будущему специалисту грамотно решать задачи, связанные с проведением психологических исследований. К ним относятся, прежде всего, компетенции ОПК-2 – «способность применять основные математические и статистические методы, стандартные статистические пакеты для обработки данных, полученных при решении различных профессиональных задач» и ПК-21 – «способность планировать и организовывать проведение экспериментальных исследований, обрабатывать данные с использованием стандартных пакетов программного обеспечения, анализировать и интерпретировать результаты исследований».

Цель работы – выявление и анализ проблем подготовки пенитенциарных психологов в ведомственном вузе ФСИН России и формирования компетенций, необходимых для осуществления научно-исследовательской деятельности, в процессе освоения дисциплин «Математика» и «Математические методы в психологии».

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для распределения обучающихся по выбранному уровню ЕГЭ и их представлений до поступления в вуз о роли математики в психологии нами были проведены опросы курсантов первых курсов психологического факультета ВИПЭ ФСИН России, поступивших в вуз в 2016–2018 гг. (122 человека за три года).

С целью классификации выпускных квалификационных работ по применяемым в них методам исследования использовался метод группировки и количественно-качественный анализ. Всего было исследовано 86 работ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Более десяти лет в школах страны идет профилизация образования, а с 2015 г. российские школьники имеют право выбора уровня ЕГЭ по математике (базового или профильного). На основании аналитических материалов, размещенных на сайте Федерального института педагогических измерений, по итогам 2016–2018 гг. растет общее число школьников, выбравших базовый уровень. Для поступления на психологические специальности в вузы ФСИН России сдача профильного экзамена по математике не требуется. Вместе с тем формирование вышеуказанных компетенций на должном уровне требует от обучающихся хорошего уровня математической подготовки, что в последнее время, к сожалению, нечасто наблюдается у абитуриентов, выбравших профессию психолога.

На рис. 1 представлено процентное соотношение опрошенных в 2016–2018 гг. курсантов-первокурсников по выбранному уровню ЕГЭ по математике.

В 2017 г. по сравнению с 2016 г. доля абитуриентов, сдававших только базовый уровень ЕГЭ по математике, увеличилась в 1,7 раза, а доля выбравших профильный уровень или оба уровня уменьшилась в 2,98 раза. В 2018 г. большая часть (63,2 %) курсантов сдавала только базовый уровень ЕГЭ.

Из общего числа опрошенных курсантов, выбравших только базовый уровень ЕГЭ по математике, в 2016 г. 64,7 % пояснили, что профильный экзамен не нужен для поступления в вуз, 29,4 % не были уверены в своих знаниях, 2 % указали другие причины. В 2017 г. таких курсантов было соответственно 85,4 %, 12,2 % и 2,4 %, в 2018 – 79,2 %, 16,6 %, 4,2 %.

Курсанты отвечали и на вопрос, связанный с их представлением о роли математики в психологии. Соответствующая диаграмма представлена на рис. 2.

Доля курсантов, по представлениям которых психология – гуманитарная наука, в которой математика либо не применяется, либо применяется на «элементарном» уровне, достаточно велика (54,3 % в 2016 г., 69,4 % в 2017 г. и 60,5 % в 2018 г.). При этом среди курсантов, сдававших только базовый уровень ЕГЭ, 80 % в среднем за три года рассуждают так же.

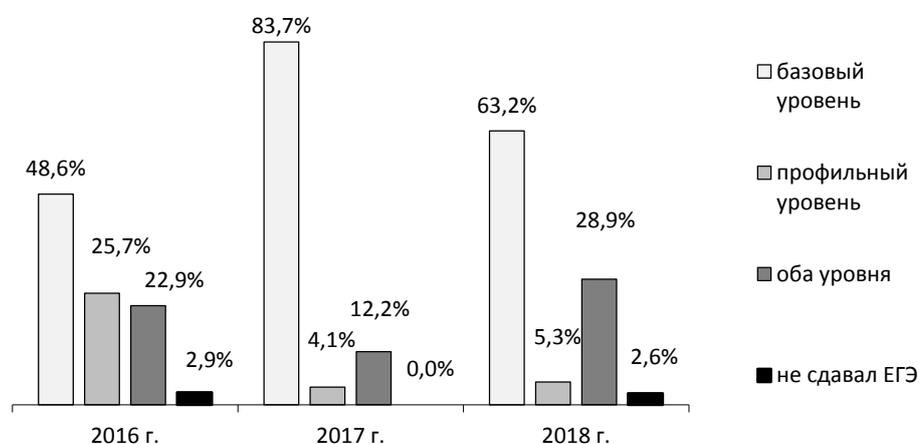


Рис. 1. Распределение курсантов по выбранному уровню ЕГЭ по математике

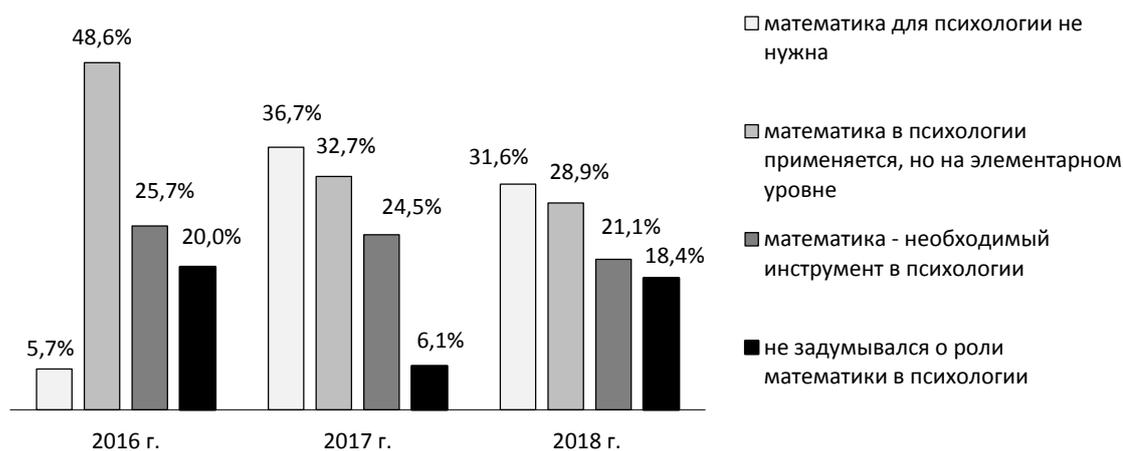


Рис. 2. Распределение курсантов по представлениям о роли математики в психологии до поступления в вуз

Таким образом, начиная обучать пенитенциарных психологов, мы не можем рассчитывать на достаточно высокий уровень школьной подготовки по математике у обучаемых. Кроме того, у значимой части курсантов отсутствует интерес к математике, их представления о ее роли в психологии не соответствуют действительности. Многолетний опыт авторов преподавания дисциплин математической направленности курсантам ведомственного вуза позволяет добавить к названным проблемам еще несколько. За последние десять лет общий объем аудиторных часов, отводимых на изучение курса математики для программ специалитета по психологии, сократился более чем в 1,5 раза. Этот факт в совокупности с ухудшающимся уровнем общей математической подготовки абитуриентов значительно усложняет формирование базы знаний, необходимой для освоения математических методов, применяемых в профессиональной деятельности пенитенциарных психологов. Довольно часто вызывают затруднения элементарные действия, например, вычисление без калькулятора, операции с дробями, тождественные преобразования, применение и понимание различных формул. У многих курсантов не сформированы навыки системной самостоятельной работы, в том числе с учебной литературой. Многие преподаватели отмечают отсутствие преемственности в формах и методах школьного и вузовского образования.

Решение этих проблем требует совместной работы курсантов и преподавателей как на занятиях, так и во внеаудиторное время, но ведущая организационная роль принадлежит, безусловно, преподавателям вуза. Нами определены следующие приоритетные подходы при обучении математическим дисциплинам: преемственность и профессиональная направленность курсов, компетентностный подход с акцентом на развитие исследовательских навыков, индивидуальная консультативная работа с курсантами всех уровней подготовки, систематический контроль в течение всего периода обучения, методическое сопровождение дисциплин, применение программных средств обработки данных. Остановимся на некоторых из вышеуказанных положений.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В учебный план по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» в ВИПЭ ФСИН России включены дисциплины «Математика» и «Математические методы в психологии», которые являются основой для изучения дисциплин специализации «Экспериментальная психология», «Общий психологический практикум», «Психодиагностика». В рабочую программу по дисциплине «Математика» в настоящее время включены те разделы, которые необходимы для осознанного восприятия программы курса «Математические методы в психологии»: элементы линейной алгебры и дискретной математики, основы математического анализа, теория вероятностей, элементы математической статистики. Курс «Математические методы в психологии» рассматривает методы, применяемые наиболее часто в качестве математического аппарата прикладных психологических исследований: сводка и группировка данных, первичные описательные статистики, проверка статистических гипотез, корреляционно-регрессионный анализ, дисперсионный анализ, факторный анализ, кластерный анализ. Изучение дисциплин методически подкрепляется авторскими разработками – методическими рекомендациями по изучению дисциплин и выполнению самостоятельных, индивидуальных и расчетных работ, авторскими учебными пособиями и сборниками упражнений.

Формой промежуточной аттестации, служащей для проверки уровня сформированности компетенций на этапе изучения дисциплин «Математика» и «Математические методы в психологии», являются экзамены. Кроме того, в процессе изучения математических методов с целью повышения качества их освоения, преподаватели кафедры проводят серию из девяти практических расчетных работ. Задания имеют профессиональную направленность, что повышает интерес и мотивацию обучающихся, курсанты выполняют работы в малых группах, представляют отчет по работе в письменном виде с последующей их индивидуальной устной защитой. Таким образом, контроль качества формируемых компетенций осуществляется в течение всего времени обучения.

Курс «Математические методы в психологии», на наш взгляд, является базовым в формировании исследовательских компетенций, которые, в свою очередь, являются основой профессионального саморазвития практикующего психолога. В 2015–2017 гг. нами была изучена сформированность исследовательских умений, необходимых для выполнения расчетных работ, у курсантов ВИПЭ ФСИН России [19, с. 100]. Исследование показало, что «умение сформулировать цель работы» на высоком и среднем уровне сформировано у 70 % обучающихся, «умение выбрать методы и способы выполнения работы или ее этапов» – у 56 %, «практические умения по реализации цели работы» – у 84 %, «умение корректно интерпретировать полученные результаты» – у 61%. У 30 %, 44 %, 16 % и 39 % обучающихся соответствующие умения сформированы на низком уровне. При этом, по нашему мнению, основной проблемой, с которой приходится сталкиваться преподавателю, является невысокий уровень способности курсантов к формализации, их неготовность воспринимать абстрактный материал. На практике это приводит к тому, что обучающийся не может сформулировать задачу в общем виде и, как следствие, не способен выбрать и применить верный метод исследования. Например, при выполнении работы по дисперсионному анализу у части курсантов вызывает затруднение переход от конкретной задачи к модели метода, в частности выделение фактора, влияние которого устанавливается, уровней фактора и результирующей переменной. Такая ситуация не может не вызывать беспокойство, поскольку «формализованное описание, умение использовать абстрактный уровень представления информации как правило качественно упрощает получение необходимых выводов, делает их надежнее и точнее, удешевляет силы талантливого исследователя» [20, с. 24]. Знание реальной картины уровня сформированности исследовательских умений позволяет преподавателям выстраивать курс «Математические методы в психологии» максимально эффективно и методически грамотно. Так, устная защита расчетных работ по математическим методам в психологии предполагает изложение теоретических основ используемых методов, представление результатов исследования и их интерпретацию, решение задач на моделирование конкретных исследовательских

ситуаций. Такая форма работы с обучающимися, на наш взгляд, обоснована и необходима для решения вышеназванных проблем.

Дальнейшее формирование рассматриваемых компетенций продолжается на дисциплинах специализации «Экспериментальная психология», «Общий психологический практикум», «Психодиагностика». Психологическое исследование является обязательной частью выпускной квалификационной работы у студентов данных специализаций.

Мы проанализировали применение математических методов в психологии в выпускных квалификационных работах курсантов очной формы обучения, написанных в 2017 и 2018 гг. Всего в 2017 г. выполнена 41 ВКР, в 2018 г. – 45 ВКР. Во всех проанализированных работах проведен количественно-качественный анализ данных (ККА), рассчитаны первичные описательные статистики (ПОС). Кроме этого использованы и другие математические методы: выявление различий в уровне исследуемого признака (U -критерий Манна – Уитни, t -критерий Стьюдента, H -критерий Крускала – Уоллиса), выявление сдвига в значениях исследуемого признака (T -критерий Вилкоксона), выявление различий в распределении признака (χ^2 -критерий Пирсона), многофункциональные статистические критерии (биномиальный критерий m , угловое преобразование Фишера), корреляционный анализ (расчет коэффициентов корреляции Пирсона и Спирмена). Во всех проанализированных выпускных работах перечисленные методы были применены обоснованно, в соответствии с задачами исследований.

Процентное соотношение выпускных квалификационных работ по количеству используемых методов представлено на рис. 3.

Подавляющее большинство выпускников-психологов не ограничивается применением только количественно-качественного анализа данных и расчетом первичных описательных статистик. Большая часть курсантов (100 % в 2017 г. и 95,6 % в 2018 г.) использовали в работе, помимо количественно-качественного анализа и расчета первичных описательных статистик, один или два математических метода исследования.

На рис. 4 представлено процентное соотношение методов, применяемых в ВКР, в 2017 и 2018 гг.

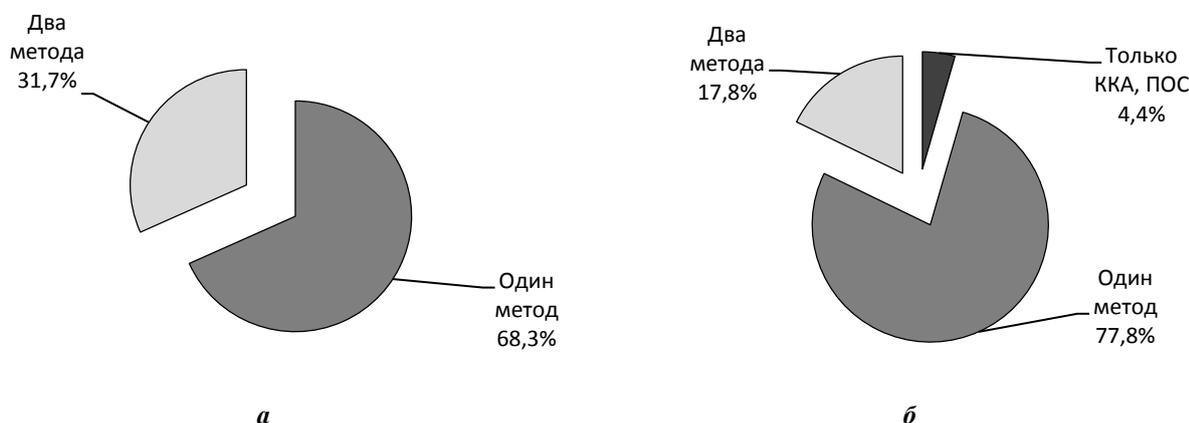


Рис. 3. Распределение ВКР по количеству используемых методов
а – 2017 год; б – 2018 год

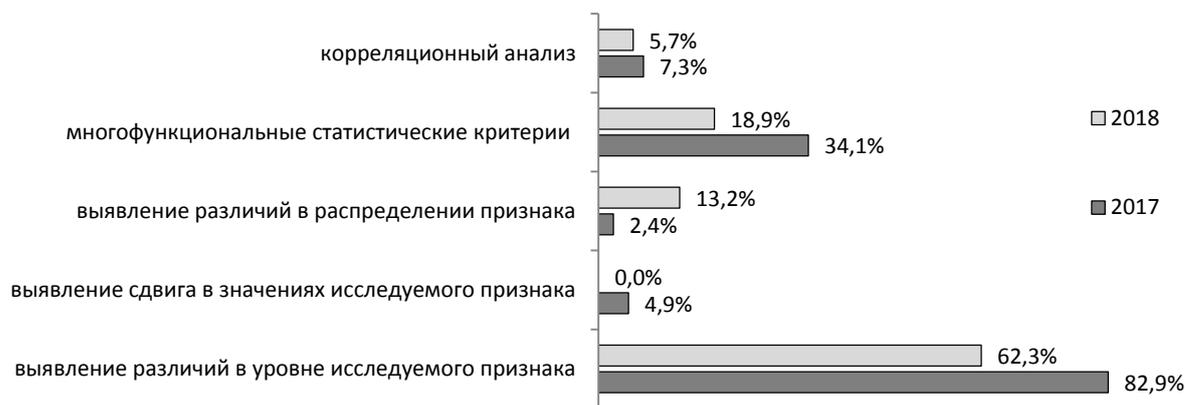


Рис. 4. Распределение методов, применяемых в ВКР

Выпускники в основном (82,9 % в 2017 г. и 62,3 % в 2018 г.) проводят исследования, связанные с изучением двух или нескольких групп испытуемых и выявлением различий между ними по уровню исследуемого признака. Вместе с тем, редко применяются методы исследования достоверности изменений (сдвигов) в измеряемых показателях и корреляционный анализ, ряд методов, изучаемых в рамках курса «Математические методы в психологии», не был использован (дисперсионный анализ, регрессионный анализ, факторный анализ, кластерный анализ). Только в 3,5 % работ встречаются параметрические критерии. Все выпускные квалификационные работы выполнены на достаточном научно-исследовательском уровне и демонстрируют достаточный уровень сформированности рассматриваемых компетенций.

Вузовский курс «Математические методы в психологии» предполагает освоение «классических» подходов к исследованиям в психологии и не включает изучение других моделей, использующих в качестве математического аппарата такие разделы математики, как теория графов, теория игр, математическая логика и др. Освоение новых методов самостоятельно или под руководством преподавателей в рамках научно-исследовательской деятельности – перспектива для совместной работы специалистов из разных областей знаний, что является характерной чертой современного этапа развития науки.

ВЫВОДЫ

Выявлено отсутствие представлений о роли математики в психологии у значимой части первокурсников специальности «Психология служебной деятельности», при этом за последние три года большая часть абитуриентов, поступающих на специальность «Психология служебной деятельности», сдавала только базовый уровень ЕГЭ по математике.

Низкий уровень школьной подготовки по математике, неспособность осуществить ряд мыслительных операций и несформированность навыков самостоятельной работы у абитуриентов, сокращение числа аудиторных часов, отводимых на изучение математики в вузе, отсутствие преемственности школьного и вузовского образования являются основными проблемами преподавания математических дисциплин в ведомственном вузе.

Следование принципам преемственности, профессиональной направленности, компетентностного подхода, систематического контроля, методического сопровождения, индивидуальной работы позволит преодолеть указанные проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров И.О., Максимова Н.Е. Заметки психологов-исследователей о позиции методолога // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 124–131.
2. Марцинковская Т.Д. Позитивизм умер, да здравствует ...? // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 5. С. 105–106.
3. Михайлов Ф.Т. Философско-методологические проблемы психологического исследования // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 44–56.
4. Морозов С.М. О так называемом современном кризисе в психологии // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 6. С. 98–106.
5. Морозова С.В. Количественные исследования в советской психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. 2014. № 4. С. 31–42.
6. Савченко Т.Н., Головина Г.М. Роль математической психологии в гуманитарном знании // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 8–22.
7. Кадина И.В., Нестеренко Д.Н. Использование математических методов при решении психологических проблем современного мира // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 11. С. 2746–2750.
8. Юревич А.В. Психология и методология // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 35–45.
9. Морозова С.В., Наследов А.Д. Проблема применения математических методов в психологических исследованиях: институализация статистического дискурса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. 2010. № 4. С. 180–185.
10. Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 году // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 45–64.
11. Никольская В.А., Родькина О.Я. О методике преподавания математики в гуманитарном вузе для студентов

- с разным уровнем довузовской подготовки // Педагогическое образование в России. 2018. № 4. С. 91–99.
12. Ванькина Г.В., Сундукова Т.О. Особенности преподавания математического моделирования в контексте реализации компетентностного подхода // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. Омск: Омский гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского, 2017. С. 12–14.
 13. Лукина М.А. Проблема преподавания естественнонаучных дисциплин студентам гуманитариям // Ученые записки Казанского филиала «Российского государственного университета правосудия». 2018. Т. 14. С. 517–524.
 14. Гаврилычева М.Г. Проблемы обучения математике студентов гуманитарных направлений // Вестник Московской международной академии. 2016. № 1. С. 174–177.
 15. Слободская И.Н., Филипова Е.Е. Некоторые проблемы применения информационных технологий в преподавании дисциплины «Математические методы в психологии» в ведомственном вузе // Информационно-техническое обеспечение деятельности уголовно-исполнительной системы на современном этапе: сборник материалов научно-практического семинара. Вологда: Вологодский институт права и экономики ФСИН России, 2017. С. 103–106.
 16. Прокопенко М.В. Анализ удовлетворенности студентов использованием интеграционных связей при изучении высшей математики // Педагогика высшей школы. 2017. № 2. С. 111–119.
 17. Соловьева А.А. Психологические особенности студентов гуманитарных специальностей в контексте их обучения математике // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 59. С. 70–80.
 18. Жолков С.Ю. Математика в гуманитарных образовательных программах // Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков. М.: МЦНМО, 2000. С. 410–413.
 19. Слободская И.Н., Филипова Е.Е. Изучение сформированности исследовательских умений курсантов ведомственного вуза // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2017. № 3. С. 96–100.
 20. Моисеев Н.Н. Человек. Среда. Общество: проблемы формализованного описания. М.: Наука, 1982. 240 с.
 5. Morozova S.V. Quantitative research in soviet psychology. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 2014, no. 4, pp. 31–42.
 6. Savchenko T.N., Golovina G.M. The Role of Mathematical Psychology in Social Sciences. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2014, vol. 11, no. 3, pp. 8–22.
 7. Kadina I.V., Nesterenko D.N. The application of mathematical methods when solving psychological problems of modern world. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2016, vol. 11, pp. 2746–2750.
 8. Yurevich A.V. Psychology and Methodology. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2000, vol. 21, no. 5, pp. 35–45.
 9. Morozova S.V., Nasledov A.D. Mathematical methods in psychological studies: instutualization of statistical discourse. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 2010, no. 4, pp. 180–185.
 10. Zhuravlev A.L., Nestik T.A., Yurevich A.V. The forcast of psychological science and practice development by 2030. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2016, vol. 37, no. 5, pp. 45–64.
 11. Nikolskaya V.A., Rodkina O.Ya. The problems of teaching mathematics in a humanitarian university for students with different levels of pre-university training. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2018, no. 4, pp. 91–99.
 12. Vanykina G.V., Sundukova T.O. Special aspects of teaching mathematical modeling in the context of competence-based approach implementation. *Metodika prepodavaniya matematicheskikh i estestvennonauchnykh distsiplin: sovremennye problemy i tendentsii razvitiya: sbornik materialov IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Омск, Омский гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского Publ., 2017, pp. 12–14.
 13. Lukina M.A. Problems of teaching natural scientific disciplines to humanitarian students. *Uchenye zapiski Kazanskogo filiala "Rossiyskogo gosudarstvennogo universiteta pravosudiva"*, 2018, vol. 14, pp. 517–524.
 14. Gavrilycheva M.G. Problems Of Teaching Mathematics Students Of Humanitarian Directions. *Vestnik Moskovskoy mezhdunarodnoy akademii*, 2016, no. 1, pp. 174–177.
 15. Slobodskaya I.N., Filipova E.E. Some issues of application of information technologies in teaching discipline "Mathematical methods in psychology" in a university sponsored by a government agency. *Informatsionno-tekhnicheskoe obespechenie deyatel'nosti ugolovno-ispolnitel'noy sistemy na sovremennom etape: sbornik materialov nauchno-prakticheskogo seminar*. Вологда, Вологодский институт права и экономики ФСИН России Publ., 2017, pp. 103–106.
 16. Prokopenko M.V. The analysis of student' satisfaction with the use integration links in the study of higher mathematics. *Pedagogika vysshey shkoly*, 2017, no. 2, pp. 111–119.
 17. Soloveva A.A. Psychological characteristics of students of humanitarian specialties in the context of teaching mathematics. *Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii*, 2015, no. 59, pp. 70–80.
 18. Zholkov S.Yu. Mathematics in humanitarian academic programs. *Matematika i obshchestvo. Matematicheskoe obrazovanie na rubezhe vekov*. Moscow, MTsNMO Publ., 2000, pp. 410–413.

REFERENCES

1. Aleksandrov I.O., Maksimova N.E. The notes of psychologists-researchers about the position of a methodologist. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2002, vol. 23, no. 1, pp. 124–131.
2. Martsinkovskaya T.D. Positivism is dead, long live ...? *Psikhologicheskii zhurnal*, 2001, vol. 22, no. 5, pp. 105–106.
3. Mikhaylov F.T. Philosophical-methodological issues of psychological research. *Voprosy psikhologii*, 1981, no. 1, pp. 44–56.
4. Morozov S.M. On so-called modern crisis in psychology. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2010, vol. 31, no. 6, pp. 98–106.

19. Slobodskaya I.N., Filipova E.E. Studying of research skills formation of cadets of a departmental institute of higher education. *Vestnik instituta: prestuplenie, nakazanie, ispravlenie*, 2017, no. 3, pp. 96–100.
20. Moiseev N.N. *Chelovek. Sreda. Obshchestvo: problemy formalizovannogo opisaniya* [Human. Environment. Society: the problems of formalized description]. Moscow, Nauka Publ., 1982. 240 p.

THE PROBLEMS OF TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES TO THE FUTURE PRISON PSYCHOLOGISTS

© 2019

I.N. Slobodskaya, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor,
senior lecturer of Chair of Computer Science and Mathematics

E.E. Filipova, PhD (Physics and Mathematics),
assistant professor of Chair of Computer Science and Mathematics

Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service of Russia, Vologda (Russia)

Keywords: university sponsored by government agency; mathematical training of a prison psychologist; mathematical methods in psychology; research competences; graduate qualification works.

Abstract: Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service of Russia implements the professional academic program “Psychology of Official Activities” for the training of prison psychologists. The Federal state educational standard of higher education establishes a competency-based approach to assessing the quality of training of future specialists. In the complex of competencies that a graduate should have, the competencies ensuring the ability of future specialists-psychologists to research activities hold a specific place. The paper analyzes the role of mathematical disciplines in the formation of these competencies and considers some problems of teaching disciplines “Mathematics” and “Mathematical methods in psychology” such as the low level of competence in mathematics of secondary school graduates entering the psychology programs of study; the insufficient formedness of a number of research skills of the underclassmen; the application of mathematical methods in psychology. In the course of the study, the authors carried out a survey of the first-year students of psychology faculty entered the university in 2016–2018 and studied their distribution according to the selected levels of the USE in mathematics and their ideas (before entering the university) about the role of mathematics in psychology. The paper specifies the main provisions that guide the authors in teaching mathematical disciplines to future prison psychologists. The authors carried out the analysis of the application of mathematical methods in the graduate qualification works in the specialty “Psychology of Official Activities” in 2017–2018. The graduate qualification works demonstrate a sufficient level of formedness of the competencies under consideration; however, the authors note a rather narrow range of mathematical methods applied in the students’ works. The authors proposed the directions for further development of mathematical and statistical methods.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

© 2019

Б.Г. Солдатов, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Мировые языки и культуры»
Донской государственной технической университет, Ростов-на-Дону (Россия)

Н.В. Солдатова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков
Ростовский филиал Российской таможенной академии, Ростов-на-Дону (Россия)

Ключевые слова: неязыковой вуз; иностранный язык; моделирование профессиональной деятельности; интенсификация процесса обучения; профессиональный кругозор; коммуникативная компетенция; интегрированные занятия; совместная работа со студентами; методы активного обучения.

Аннотация: Модульная система дисциплины «Иностранный язык», которая характеризуется целенаправленностью, проблемным изложением материалов рабочей программы, проектными заданиями и является одним из принципов компетентностно-ориентированного образования, ставит перед преподавателями иностранных языков задачу организовать совместную работу со студентами, применять методы активного обучения, моделирующие ситуации профессионального общения, способствующие овладению коммуникативными навыками в области иностранного языка и получению дополнительных профессиональных знаний.

В статье рассматривается технология моделирования профессиональной деятельности на примере интегрированного занятия и кейс-метода, которая ориентирована на формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, расширение профессионального кругозора, формирование навыков работы в группе, развитие межкультурной коммуникации. Интегрированные занятия по иностранному языку с участием преподавателей профилирующих кафедр рассматриваются авторами статьи как средство интенсификации процесса освоения знаний в профессиональной и языковой сферах деятельности, а также формирования профессиональной культуры студентов, адаптации к новым профессиям, выработки энциклопедического взгляда на современный мир. Авторы отмечают, что для моделирования профессиональной деятельности при изучении иностранного языка необходимо создать единое пространство интегрированной деятельности и обеспечения сформированности компетенции в профессиональной и языковой сферах, а также сосредоточить внимание студентов на понимании особенностей коммуникации на иностранном языке для решения профессиональных задач. При моделировании профессиональной деятельности необходимо соблюдать условие одновременности обучения иностранному языку и развития речи.

ВВЕДЕНИЕ

Основная тенденция модернизации высшего образования заключается в разработке эффективной модели образовательного процесса, новых подходов к обучению, профессиональной подготовке студентов неязыковых вузов в изменившемся политическом, экономическом, культурном и организационно-педагогическом пространстве. Новые принципы, структурно-функциональные изменения и моделирование профессиональной деятельности способствуют разрешению противоречия между требованием подготовки молодых специалистов нового типа и действующим образованием в области иностранных языков [1].

Концептуальная схема модернизации вузовской образовательной системы представлена развивающей парадигмой образования и компетентностным подходом к организации образовательного процесса. Данный подход предполагает смену парадигм – от обучения к образованию. Компетентностно-ориентированное образование предполагает несколько важнейших принципов: 1) модульная основа в построении учебных материалов и рабочих программ; 2) преимущество самостоятельной деятельности над аудиторными занятиями; 3) возрастание консультативной роли преподавателей; 4) объективная система мониторинга успеваемости студентов по преподаваемой дисциплине с помощью стандартизованного тестового материала, стимулирующего мотивационную сферу обучающихся [2].

Реализация данных принципов предполагает коренную переработку содержательной и учебно-методичес-

кой составляющих процесса обучения, обеспечивающих образовательный процесс студентов неязыковых специальностей. Предполагается структурировать дисциплину «Иностранный язык» на основе модульной системы. Как структурная единица, модуль характеризуется: 1) целенаправленностью, 2) проблемным изложением материалов рабочей программы, 3) проектными заданиями, 4) промежуточными тестами. Модульная технология позволяет рационализировать систему мониторинга полученных обучающимися знаний, способствует снижению нагрузки на обучающихся и обучаемых, обеспечивает объективный контроль навыков студентов неязыковых вузов [3].

Однако при положительных моментах модульной технологии возникают трудности в структурировании учебного материала, которые вытекают из своеобразия и специфики дисциплин. Представляется достаточно сложным применение модульной структуры, предполагающей определенную формализацию материала, в учебных программах гуманитарных дисциплин. Для таких дисциплин гораздо важнее выработка у студентов целостного представления дисциплины, чем формализация и детальная проработка ее отдельных блоков [4]. Во всяком случае, это замечание особенно справедливо в отношении такой дисциплины, как «Иностранный язык», важнейшей целью преподавания которой является не предоставление студентам определенного набора фактического материала, а выработка у студентов навыков самостоятельного мышления, мировоззренческих позиций и духовных ориентиров.

Основная задача преподавателей иностранных языков – организовать совместную работу со студентами, применять методы активного обучения, которые моделируют ситуации профессионального общения, способствуют овладению коммуникативными навыками в области иностранного языка и формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции [5].

Интенсифицировать процесс освоения знаний в профессиональной и языковой сферах деятельности помогают интегрированные занятия по иностранному языку с участием преподавателей профилирующих кафедр [6]. На подобных занятиях расширяются профессиональный кругозор студентов и глоссарий терминов; формируются навыки работы в группе; развивается межкультурная коммуникация [7; 8].

Цель работы – выявление и обоснование возможностей иностранного языка как средства реализации профессионального потенциала студентов в процессе профессионально-ориентированного общения и формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности специалиста – выпускника современной высшей школы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве примера рассмотрим интегрированное занятие, проведенное преподавателями кафедры иностранных языков совместно с кафедрой международных экономических отношений на тему: «Переговоры по цене сделки», по дисциплинам «Ценообразование во внешнеторговой деятельности» и «Иностранный язык (первый) (английский)». В качестве целей занятия рассматривались: формирование коммуникативной компетенции студентов в рамках изучаемой темы; расширение общеобразовательного и профессионального кругозора студентов при активизации нового лекционного материала и глоссария экономических терминов; формирование компетенции социального взаимодействия, умение работать в группе при совместном решении учебных проблем различного характера, воспитание толерантности; развитие навыков устной (монологической и диалогической) речи; активизация нового лексического материала лекции в речи; развитие межкультурной коммуникации.

На первом этапе подготовки к занятию студенты получили задание самостоятельно подобрать и проанализировать материалы для выступления с презентациями на английском и русском языках, которые оценивались двумя специалистами – заведующим кафедрой международных экономических отношений и преподавателем иностранного языка. Работая над содержательной частью презентации, студенты консультировались с преподавателями кафедры международных экономических отношений, а затем на занятиях по английскому языку осваивали это содержание в монологических и диалогических формах, закрепляя языковые знания и совершенствуя владение языком. На каждом практическом занятии преподаватели английского языка оказывали дифференцированную помощь студентам в освоении готовых речевых моделей, необходимых в реальных профессиональных ситуациях общения. Выполнение плана интегрированного занятия потребовало от всех участников процесса очень слаженной работы для нахождения оптимального баланса между двумя его со-

ставляющими – отбором соответствующего профессиональной деятельности содержания и речевых моделей для формирования практико-ориентированной коммуникативной компетенции.

Преподаватели иностранного языка разработали задания для индивидуальной и групповой работы студентов с целью активизации учебной деятельности в соответствии с возможностями каждого студента, создавая у него ощущение успеха. Профессионально-ориентированный контекст соответствовал языковому содержанию обучения и помогал систематизации имеющихся знаний и освоению новых речевых моделей, продвигая студентов к достижению заявленных целей. Заведующий кафедрой международных экономических отношений участвовал в разработке учебных заданий и окончательного сценария интегрированного занятия. Вместе с заданиями студенты получали подробные инструкции и консультации по их выполнению, чтобы в результате они смогли обсудить реальные проблемы в области финансово-экономической деятельности.

В начале интегрированного занятия была представлена презентация фрагмента лекции по теме: «Этапы ценообразования». Студенты оформили конспект лекции на русском языке с переводом на английский язык ключевых слов, выделенных на слайдах презентации лекции (выполненной в формате Microsoft PowerPoint), например: «цены; покупатели; продавцы; розничная торговля; товары широкого потребления; ценовая политика; оценка затрат; ресурсные ограничения; стратегический план; ценовые стратегии; стратегия ценового лидера; ценовая стратегия "потребительского сегмента рынка"; удельный и общий доход; скидки; рекламная кампания; демпинговые цены; изделия и услуги; продвижение продукта на рынке; сравнение; эффект оценки качества через цену; значимость конечного результата; разделение затрат; некумулятивные скидки; кумулятивные скидки; спрос и предложение; производство и потребление». Преподаватели английского языка контролировали правильность перевода.

На этапе активизации нового лексического материала студенты работали с современными толковыми словарями с целью подбора дефиниций к новым лексическим единицам. В завершение данного этапа занятия студенты обсудили полученную в лекции информацию в диалогах.

Цель этапа «говорение» заключалась в активизации основного содержания лекции на английском языке с использованием соответствующих речевых образцов. Завершение этапа – презентация монологических высказываний по теме прослушанной лекции.

Следующий этап занятия был посвящен обучению навыку ведения переговоров. Студенты готовили диалоги по ситуациям, представленным на слайдах презентации занятия, например, о возможности повышения заработной платы и продвижения по службе: *"You've been performing your work for a long time without salary negotiation or pay rise. Despite good results you're still earning the average salary similar to that of other colleagues. So you pluck up the courage to make an appointment with your Manager.. Negotiating salary increases – how would you do it?"* Пример слайда презентации с рекомендациями, которые могут послужить основой для возможного диалога между сотрудником и работодателем: *"Find and*

overcome your Manager's resistance to giving you a pay rise. 1. You can justify reasons for a pay increase – good results, and that you're earning less than you're worth. Yet when thinking, "I deserve a pay rise," there's a tendency to become disproportional – too much focus on "me", too little focus on my Manager. Consider WHY your Manager hasn't already granted you a salary increase. 2. Meet privately with him/her and, focus on investigating rather than defending your position (e. g. "What needs to happen?" rather than "But I'm really worth it!"). If you are honest and open about seeking information, you'll find most Managers will give you honest feedback and try to help you”.

Завершающим этапом занятия являлась ролевая игра на тему: «Обсуждение цены сделки», в которой студенты использовали информацию, полученную в лекции, и навыки ведения диалога, приобретенные в процессе работы над этапом «Развитие навыков общения».

Как показывает опыт преподавания, еще одним эффективным методом моделирования профессиональной коммуникации и совершенствования практической подготовки студентов неязыковых вузов является кейс-метод [9]. Кейс-метод относится к методам активного обучения, который предполагает анализ проблемных ситуаций с помощью решения определенных задач, т. е. кейсов. Основной целью данного метода является проведение анализа кейса группой студентов для определения конкретного положения дел и выработки практического решения. Результат этого процесса отразится в оценке вариантов решения задач и выборе наиболее подходящего в рамках сформулированной проблемы [10].

Мы представим общую схему работы над кейсом по любой теме рабочей программы. Процесс подготовки кейса включает сбор информации из современных источников коммуникации: электронных словарей, видеоматериалов, компьютерных презентаций, энциклопедической литературы [11]. Представляется целесообразным выделить следующие этапы работы над кейсом: 1) индивидуальная работа студентов с материалами кейса; 2) обсуждение ключевой проблемы и возможных путей ее решения в мини-группах; 3) презентация результатов работы в мини-группах и подведение итогов в форме дискуссии [12; 13].

Кейс должен соответствовать следующим требованиям:

- цель должна быть достигнута;
- при разработке кейса учитывать уровень подготовки студентов;
- сохранять актуальность;
- отражать различные ситуации, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов;
- развивать способность мыслить аналитически;
- содержать дискуссии;
- предусматривать несколько вариантов решения проблемы [14–16].

Основные этапы работы над кейсом описаны в таблице 1.

Эффективность кейс-метода определяется тем, что уже на этапе обучения у студента формируется минимальный набор знаний о профессии, который позволит ему реализоваться в своей предстоящей профессиональной деятельности, быть конкурентоспособным при трудоустройстве [17; 18]. Кроме того, кейс-метод способствует развитию навыка концентрации внимания на выработке способа принятия решений; он стимулирует творческое, самостоятельное мышление, а также обеспечивает формирование умения анализировать информацию на английском и русском языках [19; 20].

Результаты работы показали, что моделирование профессиональной деятельности при изучении иностранного языка является необходимым условием создания единого пространства интегрированной деятельности и обеспечения сформированности компетенции в профессиональной и языковой сферах.

Было обнаружено, что в процессе работы над интегрированным занятием, моделирующим профессиональную деятельность, и над кейсом студенты приобретают исследовательские навыки, необходимые для дальнейшего обучения в магистратуре или аспирантуре. Подобные занятия развивают корпоративный дух и формируют навыки работы в команде.

В результате проведения интегрированного занятия было установлено, что для развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студенты должны усвоить лексические единицы, так как иначе

Таблица 1. Характеристика этапов работы над кейсом

Деятельность преподавателя	Деятельность студента
Перед занятием	
1. Подбор кейса. 2. Определение основных и дополнительных материалов, необходимых для работы над кейсом. 3. Разработка сценария занятия	1. Ознакомление с кейсом и списком рекомендуемой литературы. 2. Самостоятельная подготовка к работе над кейсом
На занятии	
1. Организация предварительного обсуждения кейса. 2. Деление студентов на мини-группы. 3. Управление обсуждением кейса в мини-группах, предоставление студентам дополнительной информации	1. Формулировка вопросов с целью углубления понимания кейса и проблемы. 2. Разработка вариантов решения с учетом мнений других студентов. 3. Участие в процессе принятия решений
По окончании занятия	
1. Оценка работы студенческих мини-групп. 2. Оценка поставленных вопросов и принятых решений	1. Составление письменного отчета о проведенной работе на занятии

невозможно не только осуществить общение участников коммуникации, но и выразить собственные мысли. В учебный процесс были внедрены следующие принципы отбора активной лексики:

– семантический: необходимые слова включены в перечень лексических единиц тем рабочей программы;

– способности образовывать словосочетания, когда отбираются слова, с которыми можно составить большое количество разнообразных словосочетаний;

– принадлежности слова к регистрам речи (слова, которые относятся в первую очередь к профессионализмам и входят в состав профессиональных терминов, предусмотренных рабочей программой в соответствии с профилем вуза, где осуществляется учебная деятельность);

– частотности, в соответствии с которым студенты употребляют слова при выражении собственного мнения в рамках профессионально значимых тем, тематических дискуссий, для описания своего жизненного опыта, при характеристике политической обстановки в нашей стране и за рубежом, сообщениях о культуре и традициях страны изучаемого языка;

– способности слова выполнять служебно-оформительскую функцию в языке;

– способности слова образовывать слова с помощью аффиксов, для того чтобы можно было указать на словообразовательную цепочку и словообразовательное значение слова.

ВЫВОДЫ

На основании проведенной работы были сделаны следующие выводы.

1. Моделирование профессиональной деятельности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов осуществляется при условии, когда обучение языку и развитие речи проходят одновременно.

2. Тематической взаимосвязанности и аспектной отработке лексического материала, которые непосредственно влияют на овладение лексическим минимумом, способствуют интегрированные занятия.

3. Интегрированные занятия и методы активного обучения развивают критическое мышление, навыки коммуникации, межличностное общение, навыки владения иностранным языком, способствуют формированию познавательных и профессиональных интересов.

4. Интенсификация процесса обучения иностранному языку с помощью моделирования профессиональной деятельности является основой для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евдокимова М.Г. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе как система // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2013. № 12. С. 49–58.
2. Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 37–44.
3. Гоголева З.Х. Основы дифференциации обучения иностранному языку в вузе // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки

и культуры: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции. Вып. 15. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2016. С. 1179–1184.

4. Тереханова П.С. Современные технологии обучения как основной инструмент в работе педагога // Молодой учёный. 2015. № 11. С. 1490–1492.
5. Казакова О.П. Факторы дифференциации методик обучения иностранным языкам для специальных целей // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 40–45.
6. Каргина Е.М. Анализ направлений интенсификации процесса обучения иностранным языкам // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 1-1. С. 49–52.
7. Revyakina N., Soldatov B., Soldatova N. Developing Linguistically and Culturally Diverse Students Competence: Research and Teaching Practice. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 72 p.
8. Павлова О.В., Филипченко С.В. Вопросы формирования профессионально-этической культуры студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов VIII Международной конференции. Саратов: Наука, 2016. С. 449–455.
9. Алексанян А.В., Арустамян А.В. Профессионально-ориентированное обучение РКИ на основе метода кейс-стади // Символ науки. 2015. № 5. С. 178–182.
10. Егенисова А.К., Дуйсенбаева А. Использование метода кейс-стади в образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 7. С. 129–132.
11. Бессуднов В.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 2. № 5. С. 73–76.
12. Солиева М.Н. Роль инновационных технологий в обучении иностранному языку в вузе // Молодой учёный. 2016. № 14. С. 668–669.
13. Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В. Юридическое образование в России: кейс-метод как способ формирования правовой культуры // Правовая культура. 2018. № 1. С. 113–120.
14. Афанасова Т.С. Современные технологии обучения иностранным языкам // Сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов. Минск: БГУ, 2018. С. 10–16.
15. Лысакова Л.А., Ким Л.С. Активизация и интенсификация процесса обучения на занятиях по иностранному языку // Научный альманах. 2016. № 1-2. С. 224–226.
16. Алексеева А.М. Система принципов проектирования цикла занятий по иностранному языку в профессиональном образовании // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 3-1. С. 66–70.
17. Попова А.С. Актуальные проблемы формирования правовой культуры // Экономика и социум. 2015. № 3-2. С. 610–616.
18. Батунова И.В. Процесс обучения иностранному (английскому) языку в неязыковых вузах //

Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 1-3. С. 25–27.

19. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Проблема формирования проектной компетенции студентов вуза // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. Т. 20. С. 3751–3755.
 20. Солдатова Н.В., Солдатов Б.Г. Учебный процесс в высшей школе: профессионально-ориентированное обучение английскому языку // Особенности государственного регулирования внешнеэкономической деятельности в современных условиях: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. II. Ростов н/Д.: Российская таможенная академия, Ростовский филиал, 2017. С. 357–364.
- REFERENCES**
1. Evdokimova M.G. Vocationally oriented foreign language teaching in non-linguistics universities as a system. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvистического университета. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 2013, no. 12, pp. 49–58.
 2. Shakirova A.A. The principles of foreign language learning. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 1-1, pp. 37–44.
 3. Gogoleva Z.Kh. Fundamentals of foreign language teaching differentiation at the University. *Universitetskiy kompleks kak regionalnyy tsentr obrazovaniya, nauki i kultury: sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii*. Orenburg, Orenburgskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2016. Vyp. 15, pp. 1179–1184.
 4. Terekhanova P.S. Modern training technologies as the main tool in the work of the teacher. *Molodoy uchenyy*, 2015, no. 11, pp. 1490–1492.
 5. Kazakova O.P. Differentiation factors for methods of teaching foreign languages for specific purposes. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 10, pp. 40–45.
 6. Kargina E.M. Analysis of the intensification directions of foreign languages training process. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*, 2015, no. 1-1, pp. 49–52.
 7. Revyakina N., Soldatov B., Soldatova N. *Developing Linguistically and Culturally Diverse Students Competence: Research and Teaching Practice*. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publ., 2015. 72 p.
 8. Pavlova O.V., Filipchenko S.V. Students' professional and ethical culture forming in the process of foreign language learning at the University. *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkulturnoy kommunikatsii: materialy dokladov VIII Mezhdunarodnoy konferentsii*. Saratov, Nauka Publ., 2016, pp. 449–455.
 9. Aleksanyan A.V., Arustamyan A.V. Profession-oriented speech communication training on the basis of case study. *Simvol nauki*, 2015, no. 5, pp. 178–182.
 10. Egenisova A.K., Duysenbaeva A. Using case study method in education. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*, 2013, no. 7, pp. 129–132.
 11. Bessudnov V.V. Usage of information and communication technologies in the process of foreign language teaching. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2017, vol. 2, no. 5, pp. 73–76.
 12. Solieva M.N. The role of innovative technologies in foreign language teaching at higher school. *Molodoy uchenyy*, 2016, no. 14, pp. 668–669.
 13. Soldatov B.G., Soldatova N.V. Legal Education in Russia: Case-method as a Way of Legal Culture Formation. *Pravovaya kultura*, 2018, no. 1, pp. 113–120.
 14. Afanasova T.S. Modern foreign languages teaching technologies. *Sbornik statey i tezisov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii prepodavateley, aspirantov, magistrantov, studentov*. Minsk, BGU Publ., 2018, pp. 10–16.
 15. Lysakova L.A., Kim L.S. Foreign language teaching process activation and intensification. *Nauchnyy almanakh*, 2016, no. 1-2, pp. 224–226.
 16. Alekseeva A.M. System of principles of designing foreign language lessons series in professional education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 3-1, pp. 66–70.
 17. Popova A.S. Topical problems of legal culture forming. *Ekonomika i sotsium*, 2015, no. 3-2, pp. 610–616.
 18. Batunova I.V. Foreign language teaching process at non-linguistic universities. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2017, no. 1-3, pp. 25–27.
 19. Gulakova M.V., Kharchenko G.I. Problems of University students project competence forming. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2014, vol. 20, pp. 3751–3755.
 20. Soldatova N.V., Soldatov B.G. Higher school education process: profession oriented English language teaching. *Osobennosti gosudarstvennogo regulirovaniya vneshne-ekonomicheskoy deyatel'nosti v sovremennykh usloviyakh: materialy IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Rostov-on-Don, Rossiyskaya tamozhennaya akademiya, Rostovskiy filial Publ., 2017, pp. 357–364.

**PROFESSIONAL ACTIVITY MODELING AS A CONDITION
OF EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO THE NON-LINGUISTIC STUDENTS**

© 2019

B.G. Soldatov, PhD (Philology), Associate Professor,
assistant professor of Chair “World Languages and Cultures”
Don State Technical University, Rostov-on-Don (Russia)

N.V. Soldatova, PhD (Philology), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Foreign Languages
Rostov Branch of Russian Customs Academy, Rostov-on-Don (Russia)

Keywords: nonlinguistic university; foreign language; professional activity modeling; learning process intensification; professional outlook; communicative competence; integrated classes; collaboration with students; active teaching methods.

Abstract: The paper deals with the professional activity modeling technology on the example of case-study method focused on forming communicative competence of non-linguistic students, enhancement of professional outlook, forming of group work skills, and intercultural communication development. The discipline “Foreign language” is being structured on the basis of a modular system. As a structural unit, the module is characterized by goals setting, problematic presentation of curriculum materials, tasks for project activities, and application of intermediate tests. The main task of foreign languages teachers is to organize activities in cooperation with students, to apply active teaching methods that simulate situations of professional communication, to promote the acquisition of communication skills in the field of foreign language and forming a professional foreign language communicative competence.

The paper discusses the technology of modeling professional activity on the example of an integrated lesson and case-study method which is focused on the formation of the communicative competence of students of non-linguistic programmes, the expansion of their professional outlook, the formation of group-work skills, and development of intercultural communication. Integrated foreign language classes with the participation of teachers from the professional departments are considered as a means of intensifying the process of mastering knowledge in the professional and language fields. Such classes contribute to the students’ professional outlook and glossary of terms expansion, group-work skills forming cross-cultural communication development. The authors note that to model professional activity in the foreign language study, it is necessary to create a single space for integrated activities and to ensure the competence forming in professional and language spheres, as well as focusing students’ attention on understanding the peculiarities of foreign language communication for solving professional problems. Thus, professional activity modeling in the process of foreign language teaching to students of non-linguistic programmes is carried out under the condition that language training and speech development take place simultaneously. The proposed approach can be used in the modular construction of curricula with a wide range of elective courses, as well as contributes to the foreign language educational process intensification.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОМОГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ)

© 2019

М.К. Акимова, доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Общая психология и психодиагностика» Института психологии им. Л.С. Выготского
Российский государственный гуманитарный университет, Москва (Россия)

С.В. Персиянцева, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Общая психология и психодиагностика» Института психологии им. Л.С. Выготского,
ученый секретарь
Российский государственный гуманитарный университет, Москва (Россия)
Психологический институт Российской академии образования, Москва (Россия)

Ключевые слова: помогающее поведение; норма взаимности; норма социальной ответственности; публичные и анонимные типы помощи; ситуация оказания помощи; ситуация благотворительности.

Аннотация: В статье исследуются типы помогающего поведения по ряду категорий: внешние условия, социальные нормы. Выделены типы зависимости от мотивации на разные социальные нормы: норму взаимности, норму социальной ответственности. Гипотезой научной работы является предположение, что существуют региональные различия в поведении людей, когда речь идет о ситуации помощи кому-либо (человеку, животному). В работе рассматривается отношение студентов, проживающих в разных регионах, к оказанию помощи непосредственно при встрече с нуждающимися в ней и отношение к благотворительности, участие в благотворительных акциях, стремление оказывать помощь анонимно. В эмпирическом исследовании участвовало 236 студентов из Москвы, Калуги, Орехово-Зуева. Возрастной диапазон студентов – от 18 до 27 лет ($M=19,59$; $SD=1,34$).

Цель исследования – сравнение степени выраженности типов помощи (публичного, анонимного) у студентов столичного и региональных университетов. Под публичным типом подразумевается оказание помощи определенным людям или животным, с которыми в тех или иных ситуациях встретился индивид. Это помощь в ситуациях непосредственного взаимодействия, «глаза в глаза». В таких ситуациях нередко есть свидетели. К анонимному типу отнесены ситуации благотворительности, то есть обезличенное оказание помощи неизвестным людям, с которыми индивид не встречался непосредственно и о которых ему ничего не известно, кроме того, что они нуждаются в помощи. Часто это помощь через благотворительные фонды. Полученные данные свидетельствуют о различиях в помогающем поведении у студентов мегаполиса, областного центра и малого города.

ВВЕДЕНИЕ

Помогающее поведение является одним из видов просоциального поведения, а последнее представляет собой способ сознательного и целенаправленного проявления социальной активности во благо других людей. Такая активность охватывает разные формы социальных действий (делиться, дарить, помогать, подбадривать и пр.), имеющих своей целью пользу или выгоду других людей. Определения помогающего поведения (helping behavior) представлены в работах целого ряда психологов и психиатров [1; 2].

Помогающее поведение обусловлено множеством специфических факторов, которые способствуют или препятствуют актам оказания помощи. Эти факторы действуют по-разному в зависимости от особенностей ситуации и индивидуальных личностных тенденций. Это, например, восприятие нуждающегося в помощи, оценка целостной ситуации, затрат и собственной способности их выполнить [3].

Помогающее поведение как особый вид просоциального поведения является результатом взаимодействия с окружением. При этом следует понимать, что общество не просто создает внешние условия, но является стимулом индивидуального развития. Каждый человек формируется на основе собственной практики взаимодействия с окружающим миром вещей и людей, с той средой, которая воздействует на него с момента рождения. Индивидуальность и личность опосредованы как приобретенным ранее личным опытом человека, так

и средой, в которой он находится и под влиянием которой формируется. А эта среда характеризуется требованиями, правилами, традициями, обычаями, т. е. нормативами, прямо и косвенно влияющими на психику и поведение индивида и определяющими его ценностно-регуляторную сферу [4–6]. При взаимодействии с людьми в обществе индивид усваивает образцы, правила, модели, нормы желательного, допустимого поведения, доминирующие в культуре или субкультуре.

Ценности и ценностные приоритеты, являясь главным элементом культуры индивидов, реализуются в типе мотивации и основных целях поведения [7–9]. Такие общечеловеческие ценности, как интерес и позитивное отношение к людям, забота о других, моральные опоры и суждения, могут выступать в качестве детерминанты просоциального поведения.

Исследователи выделяют два типа помогающего поведения, мотивированные разными социальными нормами. Одна (норма взаимности) побуждает индивида отвечать помощью на помощь и характеризует отношение с теми людьми, от которых ожидаются некие аналогичные ответные действия, своего рода «дивиденды» [10]. Это ожидание индивида, что помощь другим людям увеличит вероятность того, что они, в свою очередь, будут помогать ему в будущем. Другая (норма социальной ответственности) требует оказания помощи во всех случаях, когда нуждающийся в оказании помощи находится в зависимости от потенциального субъекта оказания помощи [11]. Норма социальной ответственности

вынуждает человека оказывать помощь нуждающимся, даже если они не в состоянии ответить тем же [12]. Зачастую люди оказывают помощь другим, потому что считают, что следует поступить так, верят в то, что люди должны оказывать помощь тем, кто в ней нуждается, безотносительно к возможной выгоде в будущем. Это проявление альтруистических установок.

Большую роль в изучении альтруистического взаимодействия людей сыграли исследования социального ответственного поведения человека перед другими людьми, выполненные Л. Берковицем, а также работы К. Муздыбаева, в которых помогающее поведение рассматривается как проявление ответственности [13–15]. К. Муздыбаев выделяет ряд личностных характеристик, влияющих на поступки в определенных ситуациях, в том числе требующих помогающего поведения. Это, в частности, отзывчивость, сострадание, чуткость, человечность.

Нередко стимулирует индивидов к оказанию помощи и стремление сохранить уважение к себе, чувство собственного достоинства, уверенность в себе, защита своего Я (уменьшение чувства вины или избавление от личностных проблем), внутригрупповая солидарность (сила переживания чувства «Мы»), уровень конформности (эффект подражания) [16–18].

На вероятность оказания помощи влияют ситуационные характеристики, внешние условия, среди которых существенным является эффект присутствия свидетелей. Поэтому психологи выделяют такие определяемые контекстом типы помощи, как публичный и анонимный.

Цель исследования – сравнение степени выраженности типов помощи (публичного, анонимного) у студентов столичного и региональных университетов.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сравнивалось стремление оказывать помощь: с одной стороны, в ситуациях непосредственной встречи с нуждающимися в ней, а с другой – через участие в благотворительных акциях. Участниками исследования стали студенты городов Москвы (112 человек), Калуги (79 человек) и Орехово-Зуева (45 человек). Таким образом, в исследовании приняли участие 236 студентов, представляющих схожие образовательно-возрастные группы (возраст участников исследования $M=19,59$; $SD=1,34$, возрастной диапазон от 18 до 27 лет), но отличающихся местом проживания и обучения.

Методика, направленная на диагностику социально-взаимодействия (авторы М.К. Акимова, Е.И. Горбачёва, С.В. Персиянцева, Т.А. Сысоева, С.В. Ярошевская) [19; 20], представляет собой описание 20 повседневных ситуаций, требующих какого-то решения или выхода. Для каждой из них предлагается дать оценку по шкале от 0 до 5, насколько важной является проблема, затронутая в описании ситуации, а также насколько вероятен по шкале от 0 до 5 выбор испытываемым каждым из предложенных способов действия в этой ситуации. Оценка 0 означает, что значимость ситуации низкая и этот вариант действия испытываемый точно не будет предпринимать, а 5 – что он высоко оценивает значимость ситуации и наверняка поступит именно так. Испытуемые оценивали в баллах значимость ситуации и выбор предлагаемых способов решения. Эти данные

(средние арифметические значения по соответствующим шкалам) позволяют охарактеризовать разные подходы к решению проблемы и специфику практик социального взаимодействия людей, в процессе которого они намерены справиться с достаточно типичными повседневными проблемами.

Среди возможных подходов представлено намерение ничего не делать, столкнувшись с ситуацией. Это проявление гражданского невнимания, по терминологии Г. Блумера [21]. Другие варианты поведения связаны с разными видами активности (практик). Один вид активности – это реализация стремления действовать в одиночку, индивидуально, не вступая во взаимодействие с другими людьми. Тем самым человек проявляет намерение взять ответственность за выход из ситуации на себя. Другие варианты действий отражают стремление к установлению разных видов сотрудничества (как непосредственного контакта между людьми, так и опосредованных форм взаимодействия). Таких вариантов взаимодействия предлагается три. Первый вариант – это установление горизонтальных связей с окружающими (друзьями, знакомыми, людьми, находящимися рядом и имеющими возможность включиться в решение проблемы) для организации совместных действий. Такой вид взаимодействия мы условно обозначили понятием «организатор». Второй вариант поведения проявляется в установлении вертикальных связей (с людьми, обладающими более высоким статусом, специальными полномочиями или обязанностями, позволяющими справиться с проблемной ситуацией), условно он назван «инициатор». Третий вариант взаимодействия заключается в проявлении готовности стать участником совместных действий, организованных другими людьми. Помимо этих основных показателей рассматривались также суммарный показатель, отражающий все виды активности («общая активность»: индивидуальное действие + организатор + инициатор + участник), суммарный показатель действий в одиночку и в качестве участника («личное действие»: индивидуально + участник), суммарный показатель вариантов горизонтального и вертикального взаимодействия («вовлечение других»: организатор + инициатор).

Таким образом, подсчитывались восемь основных показателей, отражающих пассивность и разные виды активности индивидов в использованных в диагностическом интервью проблемных ситуациях. Кроме того, рассматривались оценки значимости проблем (в данной статье они не анализировались).

Аналізу подвергалась вероятность помогающего поведения в части ситуаций – это, во-первых, ситуации, в которых требовалась помощь кому-либо определенному (ребенку, больному, животному), и, во-вторых, ситуации благотворительности; рассматривалась вероятность разных вариантов оказания помощи, а также отказ от нее.

Наша гипотеза заключалась в том, что региональные различия будут наиболее ярко выражены в ситуациях оказания помощи кому-либо определенному, так как в малых городах и поселках важным мотивирующим фактором оказывается присутствие других людей – свидетелей, наблюдателей, в то время как в столичном городе наблюдатели не столь важны для характера поведения индивида в силу того, что встречи с ними

случайны и мала вероятность их повторения. Ситуации благотворительности в меньшей степени подвержены влиянию регионального аспекта, так как они чаще всего не связаны с присутствием наблюдателей. Для установления значимости различий распределения результатов в сопоставляемых выборках был использован *U*-критерий Манна – Уитни.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты исследования (описательная статистика) и значимость различий результатов между выборками представлены в таблицах 1 и 2. Как видно из таблицы 1, вероятность выбора каждого из предложенных способов поведения в ситуациях оказания помощи определенным людям и животным достоверно ниже у студентов Москвы по сравнению со студентами Калуги. Исключением является только выбор ответа «ничего не делать», который значимо чаще встречается у столичных студентов. Тот же вывод можно сделать и на основе сравнения данных студентов Москвы и Орехово-Зуева. Московские студенты достоверно реже прибегают к заданным способам поведения в ситуациях оказания помощи кому-то определенному по сравнению со студентами Орехово-Зуева, за исключением намерения действовать индивидуально, где различия не достигают уровня значимости (12,5 % от общего числа способов действия).

Между студентами Калуги и Орехово-Зуева ни по одному из вариантов активности нет достоверных различий.

В таблице 2 представлены результаты, показывающие вероятность разных способов поведения в ситуациях благотворительности. Студенты столичного вуза меньше склонны заниматься благотворительностью, по сравнению со студентами Калуги, и чаще выбирают ответ «ничего не делать». Но, в отличие от поведения в ситуациях оказания помощи кому-то определенному,

значимости эти различия не достигают в тех случаях, когда требуется склонить к благотворительной акции кого-либо из своего окружения.

При сопоставлении данных московских студентов с данными студентов Орехово-Зуева незначимыми являются различия по 5 формам активности из 8. Это склонность действовать самостоятельно и будучи вовлеченным кем-либо, выступать организатором других людей, участвовать совместно с другими. Кроме того, нет различий между этими выборками студентов по общей активности. Эти данные свидетельствуют о том, что московские студенты и студенты Орехово-Зуева похожи друг на друга по вероятности использовать целый ряд способов действия (62,5 %) в ситуациях благотворительности.

Сопоставление данных студентов Калуги и Орехово-Зуева показало, что различия между ними незначимы по всем видам действий в ситуациях благотворительности за исключением стремления действовать индивидуально. Молодые калужане характеризуются тем, что им свойственны большая самостоятельность и независимость от других в ситуациях благотворительности по сравнению со студентами как столичного, так и малого города.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Таким образом, в ситуациях благотворительности чаще проявляется сходство в намерениях оказывать помощь у молодежи, проживающей в мегаполисе, областном центре и малом городе.

Иначе обстоит дело с ситуациями оказания помощи кому-либо определенному, в которых ярче проявляются различия между жителями разных регионов. Человек в небольшом городе часто ведет себя подобающим образом из-за того, что неотвратима возможность

Таблица 1. Описательная статистика и значимость различий трех выборок в ситуациях помощи кому-либо определенному

Город	Москва		Калуга		Орехово-Зуево		Значимость различий		
	<i>X</i>	σ	<i>X</i>	σ	<i>X</i>	Σ	Москва – Калуга	Москва – Орехово-Зуево	Калуга – Орехово-Зуево
Ситуации помощи кому-либо определенному (человеку, больному, животному)									
Ничего не делать	2,160	1,152	1,337	1,275	1,324	1,076	**	**	–
Индивидуально	2,369	0,896	2,781	0,987	2,695	0,854	**	–	–
Организатор	1,801	0,924	2,386	1,015	2,213	0,938	**	*	–
Инициатор	1,709	0,914	2,469	1,033	2,317	1,108	**	**	–
Участник	2,331	1,124	2,890	1,188	2,819	1,227	**	*	–
Общая активность	2,052	0,819	2,632	0,886	2,511	0,894	**	**	–
Личное действие (индивидуально + участник)	2,350	0,918	2,835	0,954	2,757	0,947	**	*	–
Вовлечение других (организатор + инициатор)	1,754	0,837	2,428	0,921	2,265	0,928	**	**	–

Примечание: — не выявлено значимых различий; * – $P < 0,05$; ** – $P < 0,01$.

Таблица 2. Описательная статистика и значимость различий трех выборок в ситуациях благотворительности

Город	Москва		Калуга		Орехово-Зуево		Значимость различий		
	X	σ	X	σ	X	Σ	Москва – Калуга	Москва – Орехово-Зуево	Калуга – Орехово-Зуево
Ничего не делать	1,894	1,532	1,244	1,428	1,141	1,282	**	**	–
Индивидуально	2,706	1,397	3,150	1,482	2,578	1,402	*	–	*
Организатор	2,238	1,344	2,765	1,594	2,496	1,236	–	–	–
Инициатор	1,409	1,244	2,547	1,547	2,252	1,629	**	**	–
Участник	3,315	1,452	3,927	1,297	3,785	1,187	**	–	–
Общая активность	2,418	1,068	3,097	1,262	2,778	1,139	**	–	–
Личное действие (индивидуально + участник)	3,011	1,220	3,538	1,178	3,181	1,122	**	–	–

Примечание: — не выявлено значимых различий; * – $P < 0,05$; ** – $P < 0,01$.

присутствия наблюдателя, действует так называемый «уличный взгляд» (выражение Д. Джекобс [22]). Дж. Хоманс [23] писал, что при взаимодействии индивиды, участвующие в нем, стремятся получить социальное одобрение, а нарушение ожиданий может повлечь за собой фрустрацию и возникновение агрессивной реакции.

Желание соответствовать стандартам общества, предполагающим помощь нуждающимся, предупреждение осуждения за равнодушие и невнимание сильнее выражено в тех случаях, когда люди тесно взаимодействуют друг с другом и общественная активность формируется в уже сложившихся сообществах, по преимуществу посредством горизонтальных связей – через лично знакомых людей (соседей, друзей, сослуживцев). Житель малого города чаще помогает встреченным людям и животным из-за того, что ценит общественное мнение, его поведение регулируется тем, что о нем подумают соседи [24]. Соседство понимается широко и играет важную роль и в модели Д. Джекобс. Соседи – это люди, которых человек встречает во дворе, на улице, не обязательно с ними знаком и здоровается, но различает, знает в лицо. В городе-мегаполисе люди реже встречаются друг с другом, и желания получить одобрение и уважение от других не возникает, что и приводит нередко к отказу от помощи, пассивности. Поэтому так существенны различия в намерениях оказать помощь у студентов сравниваемых регионов в ситуациях непосредственной встречи с объектом помощи. Чем больше город, тем в большей степени проявляется эта тенденция.

Еще одной возможной причиной такого поведения (невнимания, пассивности) жителей большого города является «урбанистическая перегрузка» [25]. Жизнь в городе перегружает человека разнообразными стимулами, его чувства подвержены беспрестанным атакам извне. С. Милграм писал о том, что вокруг слишком много звуков, картинок, других людей, человек в городе сенсорно насыщен во времени и пространстве жизни. Поэтому жители городов инстинктивно стараются беречь свои психологические ресурсы, что приводит к попыткам оградить себя от окружающих и их проблем,

уйти в себя. Отказ от оказания помощи – это реакция на чрезмерную сенсорную перегрузку, естественный способ защиты от нее.

И в этом отличие ситуаций благотворительности (анонимных ситуаций) от ситуаций помощи кому-то определенному (публичных ситуаций). Фактор публичности/анонимности, отчужденности или вовлеченности в ситуацию оказания помощи является важнейшим и дифференцирующим поведением молодежи, проживающей в разных регионах. По мнению ряда ученых, анонимность – это норма, неписаное правило для жителей городов [26].

Таким образом, результаты нашего исследования отразили различия в намерениях оказывать помощь в ситуациях встречи с нуждающимся, с одной стороны, и в анонимных ситуациях (благотворительности), с другой стороны, у студентов трех территорий – мегаполиса, областного и малого городов.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

1. В анонимных ситуациях (благотворительности) обнаружено сходство в намерениях оказания помощи у молодежи, проживающей в мегаполисе, областном и малом городах.

2. В ситуациях непосредственной встречи с нуждающимся в помощи выявлены значимые различия между молодежью, проживающей в мегаполисе и в небольших городах.

3. Основной причиной этих различий являются стремление получить социальное одобрение со стороны окружающих (чаще знакомых) людей в малых городах, с одной стороны, и меньшая зависимость от общественного мнения проживающих в мегаполисе из-за малой вероятности встречи с одними и теми же людьми в мегаполисе, с другой стороны.

4. Еще одной причиной большей по сравнению с проживающими в малых городах пассивности в намерениях оказания помощи у жителей мегаполиса может быть урбанистическая (сенсорная) перегрузка последних и стремление защитить себя от нее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шамионов Р.М., Григорьева М.В. Психология социальной активности молодежи: проблемы и риски. Саратов: Саратовский ун-т, 2012. 384 с.
2. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах. СПб.: Питер, 2006. 1096 с.
3. Schwartz S.H., Howard J. A normative decision making model of altruism // *Altruism and helping behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1981. P. 189–211.
4. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
5. Акимова М.К., Горбачева Е.И., Козлова В.Т. Нормативная концепция диагностики индивидуальности // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования: сборник статей. СПб.: Нестор-История, 2012. С. 630–654.
6. Горбачева Е.И. Нормативнопринятие как основа вариативности практик социального взаимодействия у студенческой молодежи // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы V международной научно-практической конференции. Иваново: Научный мир, 2018. С. 66–72.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. 860 с.
8. Ковалева Ю.В. Мотивы помогающего поведения и их связь с самооощением личности // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 12. С. 18–20.
9. Галстян О.А. Нравственные регуляторы социальной активности студенческой молодежи // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2018. № 2. С. 52–58.
10. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2000. 277 с.
11. Berkowitz L.D., Harmon-Jones E. Toward an understanding of the determinants of anger // *Emotion*. 2004. Vol. 4. P. 107–130.
12. Горбачева Е.И. Избирательность в осуществлении практик социального взаимодействия у студентов в зависимости от уровня их умственного развития // Личность в пространстве и времени. 2018. № 7. С. 46–52.
13. Беркович Л. Агрессия: причины, последствие, контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. 521 с.
14. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 240 с.
15. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 102–112.
16. Горбачева Е.И. Интерпретация студентами вуза морального конфликта в разных предметных контекстах социального взаимодействия // Личность в пространстве и времени. 2017. № 6. С. 72–78.
17. Горбачева Е.И., Мачехина Е.А. Проявления моральной компетентности в интерпретации задач социального взаимодействия с разным предметным контекстом // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход: сборник материалов международной конференции. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. С. 378–386.
18. Горбачева Е.И. Индивидуальные варианты развития гражданской идентичности у молодых россиян // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей. М.: Московский государственный университет дизайна и технологии, 2016. С. 31–37.
19. Акимова М.К., Персиянцев С.В. Влияние субъективных оценок значимости проблемных ситуаций на механизмы социального взаимодействия // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2018. № 1. С. 89–98.
20. Акимова М.К., Персиянцев С.В. Горизонтальные и вертикальные связи социального взаимодействия // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Сибирская академическая книга, 2018. С. 50–56.
21. Блумер Г. Общество как символическая интеракция // Современная зарубежная социальная психология. М.: МГУ, 1984. С. 173–179.
22. Джекобс Д. Смерть и жизнь больших американских городов. М.: Новое издательство, 2011. 94 с.
23. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М.: Моск. ун-т, 1984. С. 82–91.
24. Парк Р., Баньковская С. Город как социальная лаборатория // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2. № 3. С. 3–12.
25. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. 3-е изд. СПб.: Питер, 2000. 335 с.
26. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990. 192 с.

REFERENCES

1. Shamionov R.M., Grigoreva M.V. *Psikhologiya sotsialnoy aktivnosti molodezhi: problemy i riski* [Psychology of social activity of youth: problems and risks]. Saratov, Saratovskiy un-t Publ., 2012. 384 p.
2. Korsini R., Auerbakh A., eds. *Psikhologicheskaya entsiklopediya* [Psychological Encyclopedia]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2006. 1096 p.
3. Schwartz S.H., Howard J. A normative decision making model of altruism. *Altruism and helping behavior*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Publ., 1981, pp. 189–211.
4. Gurevich K.M. *Differentsialnaya psikhologiya i psikhodiagnostika* [Differential psychology and psychodiagnostics]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 336 p.
5. Akimova M.K., Gorbacheva E.I., Kozlova V.T. The normative concept of diagnosis of individuality. *Vek psikhologii. K 100-letiyu Psikhologicheskogo instituta Rossiyskoy akademii obrazovaniya: sbornik statey*. Sankt Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2012, pp. 630–654.
6. Gorbacheva E.I. Normative acceptance as the basis for the variability of social interaction practices among students. *Lichnostnyy resurs subekta truda v izmenyayushchey Rossii: materialy V mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ivanovo, Nauchnyy mir Publ., 2018, pp. 66–72.
7. Khekkhauzen Kh. *Motivatsiya i deyatelnost* [Motivation and activity]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2003. 860 p.
8. Kovaleva Yu.V. Motives of helping behavior and their relationship with the self-attitude personality. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem*, 2012, no. 12, pp. 18–20.

9. Galstyan O.A. The moral regulators of social activity of student youth. *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta*, 2018, no. 2, pp. 52–58.
10. Mayers D. *Sotsialnaya psikhologiya* [Social psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 277 p.
11. Berkowitz L.D., Harmon-Jones E. Toward an understanding of the determinants of anger. *Emotion*, 2004, vol. 4, pp. 107–130.
12. Gorbacheva E.I. Selectivity in the implementation of social interaction practices among students depending on their level of intellectual development. *Lichnost v prostranstve i vremeni*, 2018, no. 7, pp. 46–52.
13. Berkovich L. *Agressiya: prichiny, posledstvie, kontrol* [Aggression: causes, consequence, control]. Sankt Petersburg, Praym-Evroznak Publ., 2001. 521 p.
14. Muzdybaev K. *Psikhologiya otvetstvennosti* [Psychology of responsibility]. Leningrad, Nauka Publ., 1983. 240 p.
15. Muzdybaev K. Strategies of Coping with Life Difficulties: Integrative Analysis. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii*, 1998, vol. 1, no. 2, pp. 102–112.
16. Gorbacheva E.I. Interpretation of moral conflict in different subject contexts of social interaction by students of the University. *Lichnost v prostranstve i vremeni*, 2017, no. 6, pp. 72–78.
17. Gorbacheva E.I., Machekhina E.A. Moral competence's displays in interpretation of social interaction's problems with a different subject context. *Sotsializatsiya cheloveka v sovremennom mire v interesakh ustoychivogo razvitiya obshchestva: mezhdistsiplinarnyy podkhod: sbornik materialov mezhdunarodnoy konferentsii*. Kaluga, KGU im. K.E. Tsiolkovskogo Publ., 2017, pp. 378–386.
18. Gorbacheva E.I. Individual options for the development of civic identity in young Russians. *Gumanitarnye osnovaniya sotsialnogo progressa: Rossiya i sovremennost: sbornik statey*. Moscow, Moskovskiy gosudarstvennyy universitet dizayna i tekhnologii Publ., 2016, pp. 31–37.
19. Akimova M.K., Persiyantseva S.V. The influence of subjective assessments of the significance of problem situations on the mechanisms of social interaction. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie*, 2018, no. 1, pp. 89–98.
20. Akimova M.K., Persiyantseva S.V. Horizontal and vertical communications of social interaction. *Sovremennaya psikhologiya i pedagogika: problemy i resheniya: sbornik statey XIV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Novosibirsk, Sibirskaya akademicheskaya kniga Publ., 2018, pp. 50–56.
21. Blumer G. Society as a symbolic interaction. *Sovremennaya zarubezhnaya sotsialnaya psikhologiya*. Moscow, MGU Publ., 1984, pp. 173–179.
22. Dzhekobs D. *Smert i zhizn bolshikh amerikanskikh gorodov* [Death and life of large American cities]. Moscow, Novoe izdatelstvo Publ., 2011. 94 p.
23. Khomans Dzh. Social behavior as an exchange. *Sovremennaya zarubezhnaya sotsialnaya psikhologiya. Teksty*. Moscow, Mosk. un-t Publ., 1984, pp. 82–91.
24. Park R., Bankovskaya S. The City as a Social Laboratory. *Sotsiologicheskoe obozrenie*, 2002, vol. 2, no. 3, pp. 3–12.
25. Milgram S. *Ekspеримент v sotsialnoy psikhologii* [Experiment in social psychology]. 3rd ed. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 335 p.
26. Obozov N.N. *Psikhologiya mezhlchnostnykh otnosheniy* [Psychology of interpersonal relationships]. Kiev, Lybid Publ., 1990. 192 p.

REGIONAL PECULIARITIES OF HELPING BEHAVIOR (BASED ON STUDENTS EXAMPLES)

© 2019

M.K. Akimova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,

Head of Chair of General Psychology and Psychodiagnostics of L.S. Vygotsky Institute of Psychology

Russian State University for the Humanities, Moscow (Russia)

S.V. Persiyantseva, PhD (Psychology),

assistant professor of Chair of General Psychology and Psychodiagnostics of L.S. Vygotsky Institute of Psychology,
academic secretary

Russian State University for the Humanities, Moscow (Russia)

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow (Russia)

Keywords: helping behavior; rate of reciprocity; social responsibility rate; public and anonymous types of help; situation of helping; charity.

Abstract: The paper examines the types of helping behavior in a number of categories, such as external conditions and social norms. The types of dependence on motivation for different social norms are specified: the norm of reciprocity, the norm of social responsibility. The hypothesis of scientific work is the assumption that there are regional differences in people's behavior when it comes to the situation of helping someone (man, animal). The paper examines the attitude of students living in different regions to providing assistance immediately when they meet with those in need, their attitude to charity, participation in charity events, and the desire to provide assistance anonymously. 236 students from Moscow, Kaluga and Orekhovo-Zuyevo took part in our empirical study. The age range of students varied from 18 to 27 years ($M=19.59$; $SD=1.34$).

The aim of the study was to compare the severity of assistance types (public, anonymous) rendered by the students of metropolitan and regional universities. The public type is represented through assistance to certain people or animals that an individual meets in various situations. This kind of help is the help in situations of immediate – “eye to eye” – interaction. There are often witnesses in such situations. The anonymous type includes situations of charity, that is, impersonal assistance to unknown people with whom the individual does not meet directly and knows nothing about them, except that they need help. Often this assistance is rendered through charitable foundations. The findings of the study indicate the differences in helping behavior among students of three regions – a big urban center, a regional city, and a small town.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО КОМАНДНОГО СОСТАВА – УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

© 2019

У.А. Алиев, кандидат юридических наук, магистр психологии, экстерн Института психологии
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия)

Ключевые слова: военнослужащие; индивидуально-психологические характеристики; высший командный состав; участники боевых действий; стрессогенная ситуация; переживание стресса; нервный срыв; тревожность; психическое расстройство; стрессоустойчивость; участие в военных действиях; представители высшего командного состава, принимавшие участие в военных действиях.

Аннотация: Личность военнослужащего, принимающего участие в локальных войнах и вооруженных конфликтах, сегодня является одной из наиболее актуальных тем исследования для российской военной психологии, а психологические последствия боевой психологической травмы являются зоной взаимных научных и практических интересов как гражданских, так и военных специалистов. Особый интерес при этом вызывает личность представителей высшего командного состава – участников боевых действий. Это обусловлено тем, что при решении поставленных перед ними боевых задач они сталкиваются с воздействием различных факторов и ситуаций. Для успешного решения боевых задач представители высшего командного состава – участники боевых действий должны обладать не только профессиональными навыками, но и определенными психологическими характеристиками. В статье освещаются результаты сравнительного анализа индивидуально-психологических характеристик (стрессоустойчивости, тревожности, способности к адаптации в новых условиях жизнедеятельности, предпочтительных форм совладающего поведения) представителей высшего командного состава Вооруженных сил РФ, которые принимали участие в боевых действиях (экспериментальная группа) и их коллег, не принимавших участия в боевых действиях. Проведенное исследование показало, что представители высшего командного состава, принимавшие участие в военных действиях, более склонны к нервно-психическим срывам, чем их коллеги, не принимавшие участия в боевых действиях. Для принимавших участие в боевых действиях характерен значительно более высокий уровень личностной тревожности, выражающейся в склонности воспринимать широкий диапазон ситуаций как угрозу для себя, у них отмечаются более выраженные показатели социальной дезадаптированности. Кроме того, установлено, что представители высшего командного состава, принимавшие участие в военных действиях, в большинстве склонны использовать неконструктивные стратегии преодоления стрессовых ситуаций.

ВВЕДЕНИЕ

В период с 1989 по 2019 год в мировой науке резко возросло количество научно-практических исследований, посвященных проблеме психологических последствий участия в боевых действиях. [1–3]. Для Российской Федерации актуальность этой проблемы в связи с постоянно вспыхивающими вооруженными конфликтами возрастает многократно [4; 5]. Участие военнослужащих в боевых действиях связано с изменением их устоявшегося жизненного уклада, с риском для их жизни и здоровья, и характеризуется длительным физическим и психоэмоциональным напряжением [6; 7]. Кроме того, в локальных условиях боевых действий, военнослужащие являются как их свидетелями, так и участниками, что в двойной мере служит источником травматических переживаний [8; 9]. Естественно, что в последующем у большинства из них проявляется стрессовое расстройство [10; 11].

Первым, кто заметил психологические изменения у людей, переживших экстремальные ситуации, стал американский врач и хирург Я. Мендес да Коста. Он включил в свою работу «О возбужденном сердце» (1871 г.) информацию о солдатах, принимавших участие в гражданской войне в Америке (1861–1865 гг.). В дальнейшем известный американский антрополог и психоаналитик А. Кардинер описал симптоматику так называемого «военного невроза» (1941 г.). Он выделил среди симптомов неуправляемые агрессивные реакции, раздражительность, заиканность на пережитом, уход от реальности и т. д. [12]. Исследование («Психологиче-

ские последствия войны») по стрессовым расстройствам на территории бывшего Советского Союза проводила доктор психологических наук, профессор Н.В. Тарабрина (1996 г.). Исследование показало, что при возвращении в мирное время участники боевых действий должны фактически заново воссоздать структуру жизненных ценностей, самооценки и ориентаций [13]. Мировая статистика показывает, что каждый пятый военнослужащий, принявший участие в боевых действиях в горячих точках, страдает стрессовым расстройством, а из тех, кто получил ранения – каждый третий [14].

Все вышесказанное свидетельствует о том, что необходимо изучать особенности проявления стрессового расстройства у участников боевых действий, чтобы оказывать им своевременную квалифицированную психологическую помощь и способствовать их успешной адаптации в обществе.

Цель исследования – изучение индивидуально-психологических характеристик представителей высшего командного состава – участников боевых действий.

ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 90 офицеров высшего командного состава в возрасте 45–60 лет. Срок службы офицеров – от 20 до 42 лет. Экспериментальную группу составили 45 офицеров (15 генералов и 30 полковников), которые принимали участие в боевых действиях и имеют симптомы стрессового расстройства. В контрольную группу вошли 45 офицеров (15 генералов и 30 полковников), не принимавших участия в боевых действиях.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Индивидуально-психологические особенности респондентов изучались с помощью следующих методик: «Шкала психологического стресса» (Л. Лемур, Р. Тесье, Л. Филлион; перевод и адаптация Н.Е. Водопьяновой) [15], «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолл) [16]; «Прогноз-2» (В.Ю. Рыбников) [17]; «Шкала самооценки тревожности» (Ч.Д. Спилбергер – Ю.Л. Ханин) [18]; «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд) [19]. Также участникам исследования была предложена анкета «Симптомы стресса», разработанная С.М. Шингаевым [20; 21]. Статистический анализ результатов, полученных в ходе проведения выше представленных методик, осуществлялся с помощью критерия Манна – Уитни, непараметрического метода математической статистики, предназначенного для определения статистической значимости различий между двумя независимыми группами. Для осуществления расчетов использовался пакет компьютерных программ Statistica 8.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты исследования феноменологической структуры переживания респондентами стресса отображены на рис. 1.

Согласно данным, представленным на рис. 1, у большинства представителей экспериментальной группы выявлен высокий уровень стресса. У остальных респондентов, вошедших в данную группу, обнаружен средний уровень психической напряженности. В свою очередь, у большинства представителей контрольной группы определен средний уровень переживания стресса. Вместе с тем в рассматриваемой группе были выявлены как респонденты с высоким, так и респонденты с низким уровнем переживания стресса. Оценка статистической значимости различий между группами позволила установить, что респонденты экспериментальной группы переживают стресс сильнее, чем респонденты контрольной группы (различия между группами статистически значимы при $p \leq 0,01$).

Результаты определения симптомов стресса у респондентов представлены на рис. 2 (следует отметить,

что выбор симптомов стресса респондентов не ограничивался).

Согласно данным, представленным на рис. 2, респонденты экспериментальной и контрольной групп с различной частотой отмечали практически все представленные в списке симптомы стресса. Вместе с тем у респондентов экспериментальной группы было констатировано значительно большее количество проявлений симптомов стресса, чем у респондентов контрольной группы. При этом они чаще всего указывали на наличие таких проявлений стресса, как злоупотребление курением и алкоголем. Наряду с этим, ими довольно часто отмечались такие наблюдаемые у себя симптомы стресса, как нарушение сна, подавленность, вспышки немотивированного беспокойства, повышенная раздражительность, нарушения в работе пищеварительной системы и плохой аппетит, чувство усталости, головные боли и проблемы сексуального характера. В контрольной же группе среди наиболее часто отмечаемых респондентами симптомов стресса можно выделить злоупотребление курением, переизбыток и употребление алкоголя. Остальные симптомы стресса были выбраны в группе по одному разу.

Оценка статистической значимости различий между группами показала, что у респондентов экспериментальной группы значительно чаще, чем у респондентов контрольной группы, встречаются такие симптомы стресса, как стойкие головные боли ($p \leq 0,01$), нарушения сна ($p \leq 0,01$), подавленное настроение ($p \leq 0,01$), чувство усталости ($p \leq 0,01$), увеличение потребления алкоголя ($p \leq 0,01$), нарушение аппетита и пищеварения ($p \leq 0,05$), а также немотивированное беспокойство по разным поводам ($p \leq 0,05$). В свою очередь, респонденты контрольной группы чаще отмечали такой симптом стресса, как переизбыток ($p \leq 0,01$).

Результаты исследования нервно-психической устойчивости респондентов представлены на рис. 3.

Согласно данным рис. 3, у 15,6 % респондентов экспериментальной группы и у 26,7 % респондентов контрольной группы нервно-психическая устойчивость является хорошей, т.е. нервно-психические срывы у них являются маловероятными. У 31,1 % респондентов экспериментальной группы и у 60 % респондентов

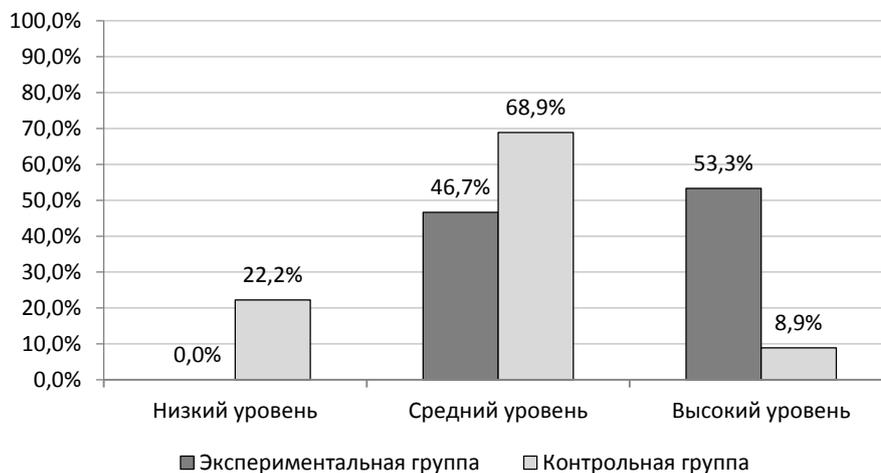


Рис. 1. Распределение участников ЭГ и КГ по переживанию стресса

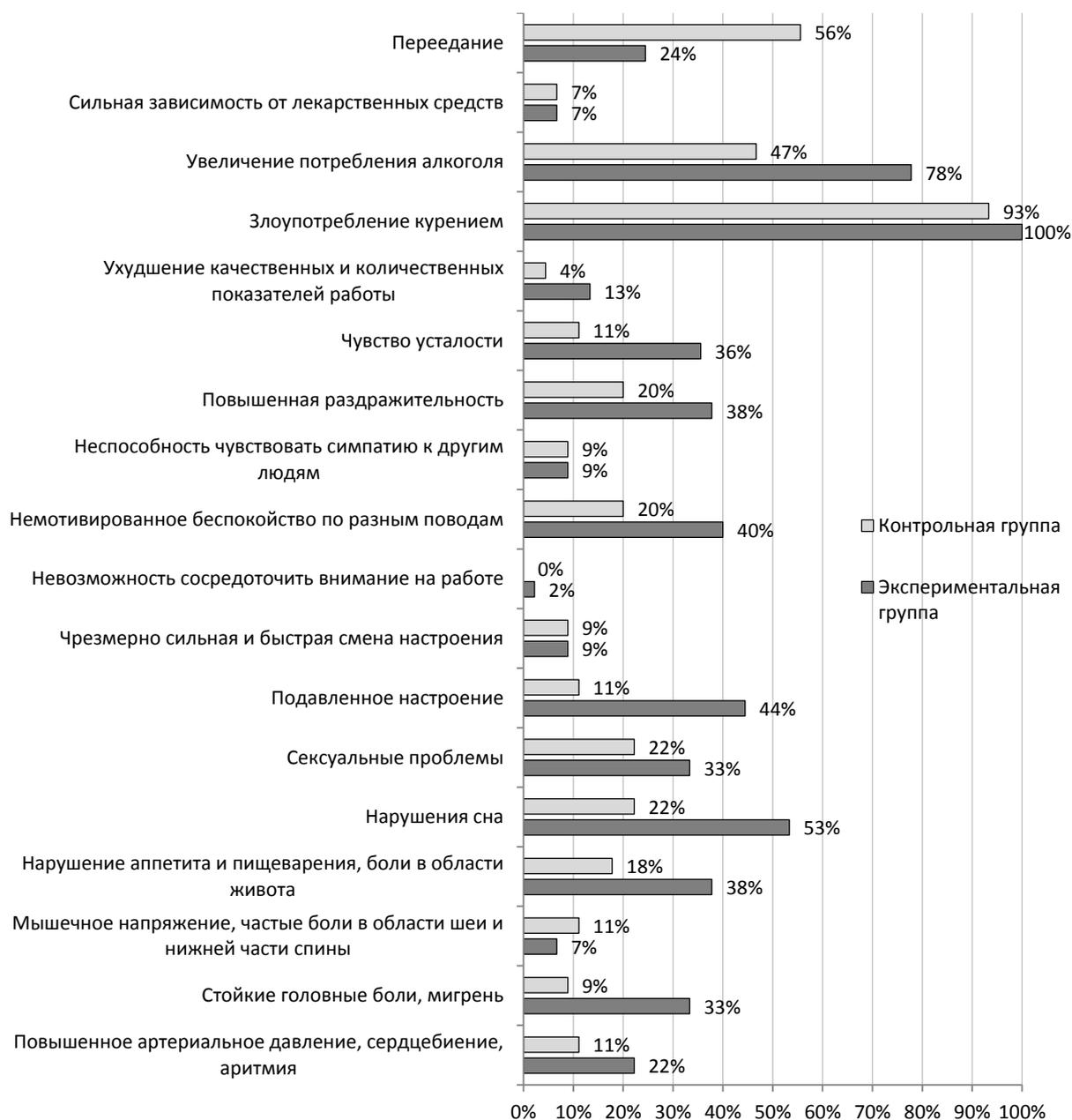


Рис. 2. Частота встречаемости симптомов стресса у участников ЭГ и КГ

контрольной группы нервно-психическая устойчивость является удовлетворительной: нервно-психические срывы у них вероятны, особенно они возможны в экстремальных условиях. В свою очередь, у 53,3 % респондентов экспериментальной группы и у 8,9 % респондентов контрольной группы обнаружилась неудовлетворительная нервно-психическая устойчивость, свидетельствующая о том, что вероятность возникновения у них нервно-психических срывов является высокой, поэтому они нуждаются в помощи психолога. Оценка статистической значимости различий между группами позволила установить, что респонденты экспериментальной группы более подвержены нервно-психическим срывам, чем респонденты контрольной группы (различия между группами статистически значимы при $p \leq 0,01$).

Результаты оценки выраженности личностной тревожности у респондентов, представивших выборку,

представлены на рис. 4. Из данных, представленных на рис. 4, следует, что у 53,3 % респондентов экспериментальной группы и 13,3 % респондентов контрольной группы выявлен высокий уровень личностной тревожности, что позволяет предположить у них наличие склонности воспринимать широкий диапазон ситуаций как угрозу для себя. У 28,9 % респондентов экспериментальной группы и у 55,6 % респондентов контрольной группы была констатирована умеренная личностная тревожность. Характеризуя этих респондентов, можно отметить, что они склонны к тревоге в некоторых ситуациях, однако эта тревога играет скорее защитную роль, позволяя им вовремя замечать опасность и находить пути ее предотвращения. Следует заметить, что в эмпирической выборке также присутствуют респонденты (ЭГ – 17,8 %; КГ – 31,1 %), у которых выявлен низкий уровень тревожности. Это свидетельствует о том, что респондентам свойственно подавлять тревогу

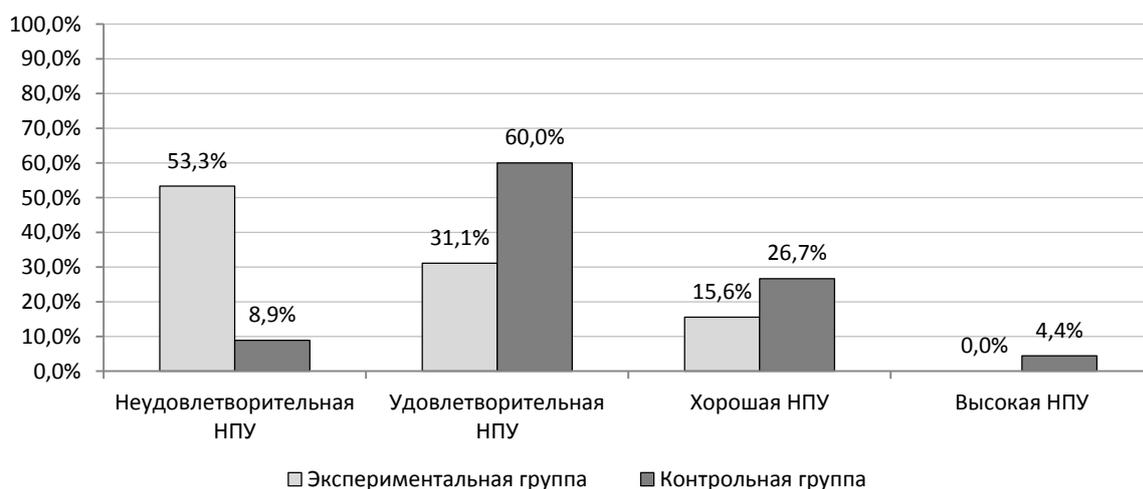


Рис. 3. Распределение участников ЭГ и КГ по выраженности нервно-психической устойчивости

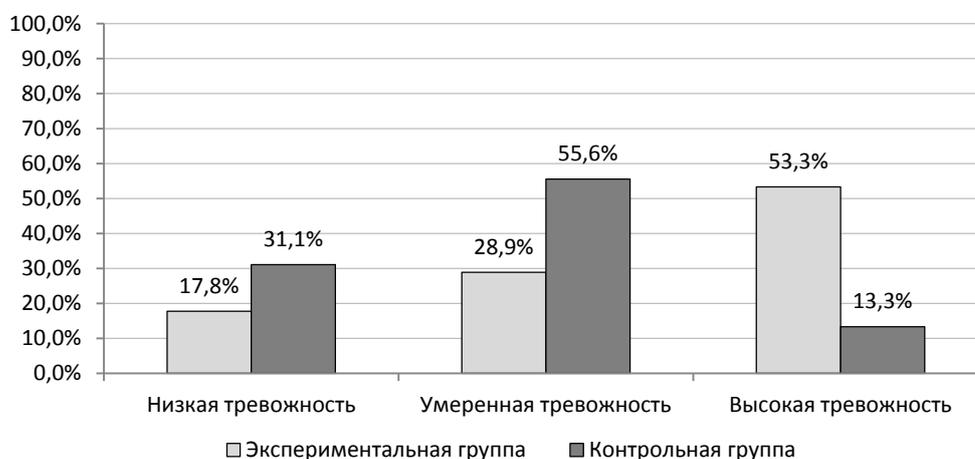


Рис. 4. Распределение участников ЭГ и КГ по выраженности личностной тревожности

с целью показать себя в лучшем свете. Оценка статистической значимости различий между группами показала, что респонденты экспериментальной группы более подвержены тревоге, чем респонденты контрольной группы (различия между группами статистически значимы при $p \leq 0,01$).

Результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации респондентов, принявших участие в исследовании, отображены на рис. 5.

Согласно данным, представленным на рис. 5, у представителей экспериментальной группы выявлены преимущественно низкий и средний уровни социально-психологической адаптации. Это позволило сделать вывод, что большинство респондентов дезадаптированы в актуальных условиях жизнедеятельности. Наряду с этим из рис. 5 следует, что у большинства представителей контрольной группы уровень социально-психологической адаптации является либо средним, либо высоким.

Для более детального изучения особенностей адаптации представителей эмпирической выборки к актуальным условиям жизнедеятельности была проанализирована выраженность ее отдельных компонентов. Результаты проведенного анализа отображены на рис. 6.

Как наглядно свидетельствуют данные, представленные на рис. 6, практически все компоненты, составляющие адаптацию участников экспериментальной и контрольной групп к актуальным условиям жизнедеятельности, представлены средними показателями (норма выраженности каждого из показателей – 40–60 %). Вместе с тем в экспериментальной группе показатель «эмоциональный комфорт» представлен значением, соответствующим низкому уровню, а показатели «самопринятие» и «принятие других» приближены к низкому уровню выраженности. Из этого следует, что в большинстве респонденты, представившие данную группу, относятся к себе с предубеждением и подозрительны в отношении окружающих. Вместе с тем они в большинстве ощущают эмоциональный дискомфорт, связанный с взаимодействием с окружающим миром. Также видно, что в большинстве респонденты экспериментальной группы осознают, что достижение поставленных целей зависит от них, и в некоторой степени ориентированы на доминирование во взаимодействии. В контрольной же группе респонденты в большинстве уважают себя как личность, доброжелательны к окружающим, им присуща интернальность, некоторое

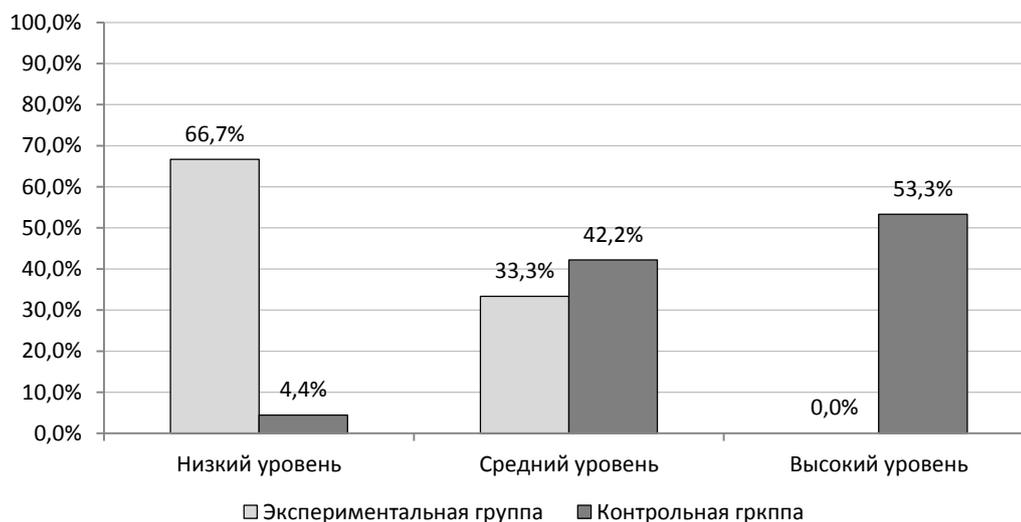


Рис. 5. Распределение участников ЭГ и КГ по уровням социально-психологической адаптации

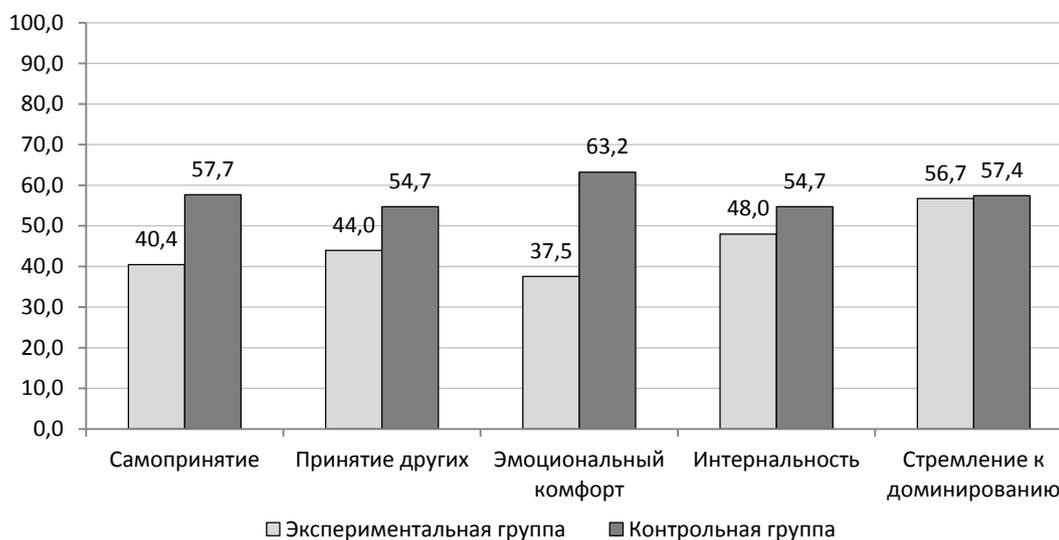


Рис. 6. Среднегрупповые показатели компонентов, составляющих адаптацию участников ЭГ и КГ к условиям жизнедеятельности, %

стремление к доминированию во взаимодействии с окружающими их людьми. Наряду с этим респонденты этой группы ощущают эмоциональный комфорт, связанный с взаимодействием с миром.

Оценка статистической значимости различий между группами показала, что между респондентами экспериментальной и контрольной групп присутствуют различия как по уровню социальной адаптации, так и по выраженности ее отдельных компонентов. В частности, удалось установить, что в сравнении с респондентами, представившими контрольную группу, представители экспериментальной группы менее ориентированы на принятие себя такими, какими они есть ($p \leq 0,01$), более склонны относиться к окружающим с подозрительностью ($p \leq 0,01$), чаще испытывают дискомфорт при построении взаимоотношений с социумом ($p \leq 0,01$), несколько меньше ориентированы на интернальный контроль, полагая, что многие жизненные ситуации контролю не подвластны ($p \leq 0,05$).

Данные, полученные в ходе исследования предпочтений респондентов в выборе стратегий преодоления затруднительных (стрессогенных) ситуаций, отражены на рис. 7.

Из данных, представленных на рис. 7, следует, что ассертивное поведение, сочетающее внутреннюю силу и вежливость к окружающим, а также характеризующееся способностью в ситуации внешнего давления корректно отстаивать свои интересы и свою линию поведения, спокойно говорить «нет» тому, что не устраивает, в большей или меньшей степени характерно для 60 % респондентов экспериментальной группы и для 62,2 % респондентов контрольной группы. Отсутствие склонности к использованию данной модели преодолевающего поведения обнаружена у 40 % респондентов экспериментальной группы и у 37,8 % респондентов контрольной группы.

Склонность к вступлению в социальные контакты, общению с друзьями и близкими людьми как более или

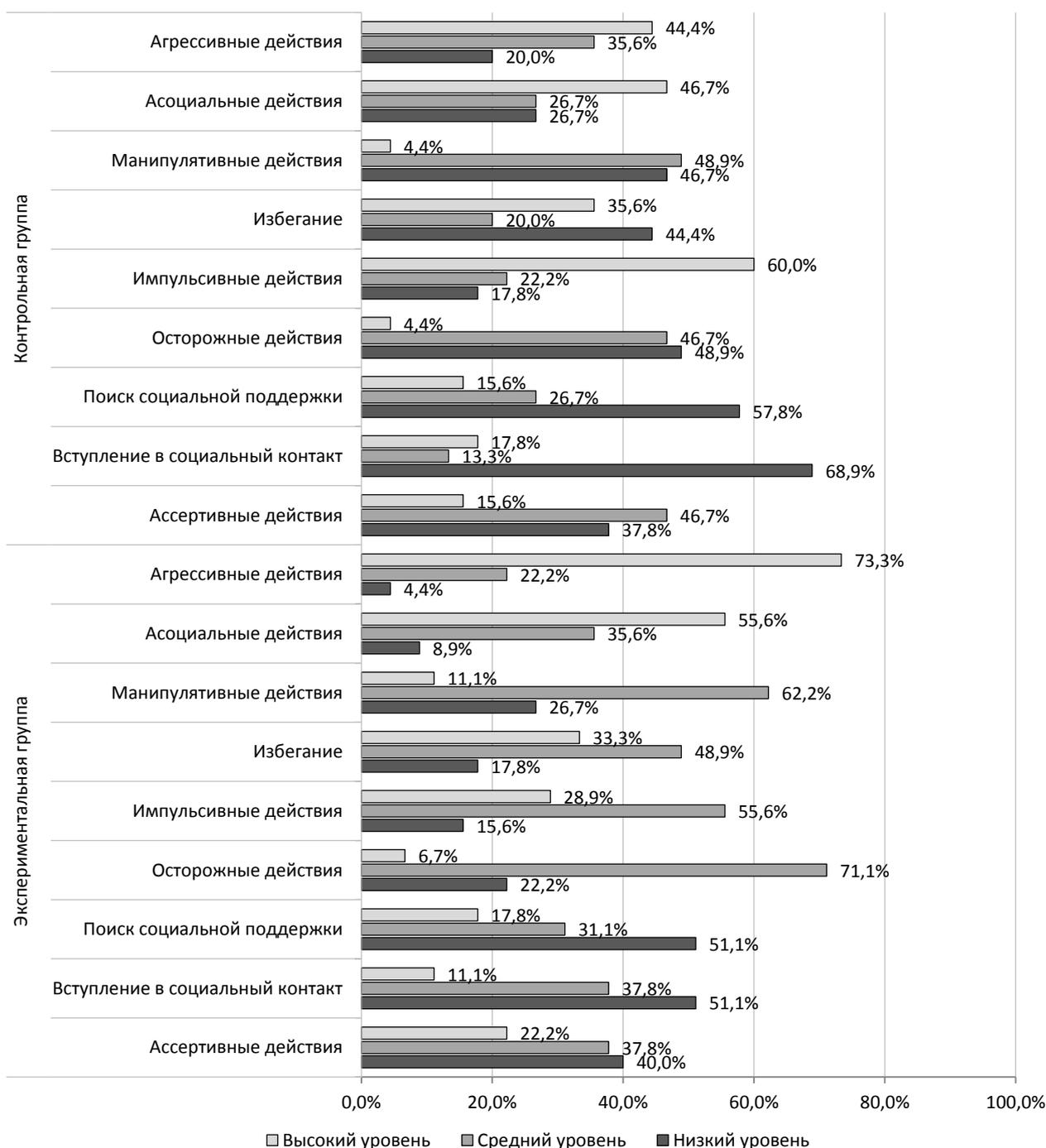


Рис. 7. Распределение участников ЭГ и КГ по предпочтению моделей преодолевающего поведения

менее предпочитаемую модель поведения в стрессовых ситуациях выявлена у 48,9 % респондентов экспериментальной группы и у 31,1% респондентов контрольной группы. Следовательно, у 51,1 % респондентов экспериментальной группы и у 68,9 % респондентов контрольной группы выявлена склонность к уходу от каких-либо контактов с окружающими при переживании внутреннего напряжения.

Выраженное стремление к поиску социальной поддержки в сложных жизненных ситуациях, готовность делиться своими внутренними переживаниями с целью снижения их давления и более объективной проработки выявлена у 17,8 % респондентов экспериментальной

группы и у 15,6 % респондентов контрольной группы. Ситуативная готовность к принятию социальной поддержки обнаружена у 31,1 % респондентов экспериментальной группы и у 26,7 % респондентов контрольной группы. В свою очередь, у 51,1 % респондентов экспериментальной группы и у 57,8 % респондентов контрольной группы было констатировано предпочтение самостоятельного решения своих проблем и нежелание посвящать в них окружающих, в том числе друзей и членов семьи.

Ярко выраженное предпочтение осторожного поведения в сложных ситуациях (тщательное взвешивание возможных вариантов решения, экономия сил, стремле-

ние к выявлению подводных камней) обнаружено у 6,7 % респондентов экспериментальной группы и у 4,4% респондентов контрольной группы. Умеренную ориентацию на использование данной модели поведения в стрессовых ситуациях продемонстрировали 71,1 % респондентов экспериментальной группы и 46,7 % респондентов контрольной группы. У остальных респондентов, соответственно, выявлена неготовность к использованию рассматриваемой модели преодолевающего поведения.

Импульсивность, готовность всегда действовать под воздействием сиюминутного настроения в ситуациях, вызывающих негативные переживания, выявляется у 28,9 % респондентов экспериментальной группы и у 60 % респондентов контрольной группы. Остальные же респонденты либо склонны действовать под воздействием импульса периодически, либо вообще не готовы поддаваться сиюминутному настроению в стрессовой ситуации.

Предпочтение избегающего поведения в стрессовых ситуациях в большей или меньшей степени присуще для 82,2 % респондентов экспериментальной группы и для 55,6 % респондентов контрольной группы. Для остальных респондентов, представивших выборку (ЭГ – 17,8 %; КГ – 44,4 %), данная модель поведения является неприемлемой.

Всегда при возникновении сложных ситуаций ориентированы на манипулятивное поведение (подыгрывание другим с целью достижения своих целей, лукавство) 11,1 % респондентов экспериментальной группы и 4,4 % респондентов контрольной группы. В некоторых подобных ситуациях склонны прибегать к манипуляциям 62,2 % респондентов экспериментальной группы и 48,9 % респондентов контрольной группы. В свою очередь, 26,7 % респондентов экспериментальной группы и 46,7 % респондентов контрольной группы прибегать к манипуляциям как к стратегии борьбы со стрессовыми ситуациями не склонны.

Склонность к осуществлению асоциальных действий (решительные действия, способные заставить других врасплох, предпочтение личных интересов интересам общества, даже если это военнослужащим во вред, демонстрация власти и превосходства, приведение других в неловкое и/или зависимое положение) для разрешения ситуаций, вызывающих дискомфорт, обнаружена у 55,6 % респондентов экспериментальной группы и у 46,7 % респондентов контрольной группы. Периодически склонны к такой форме поведения 35,6 % респондентов экспериментальной группы и 26,7 % респондентов контрольной группы. Соответственно, не ориентированы на использование рассматриваемой модели поведения 8,9 % респондентов экспериментальной группы и 26,7 % респондентов контрольной группы.

Ярко выраженное предпочтение агрессивного поведения в сложных ситуациях (открытое выявление ярости, гнева) обнаружено у 73,3 % респондентов экспериментальной группы и у 44,4 % респондентов контрольной группы. Умеренную ориентацию на использование данной модели поведения в стрессовых ситуациях продемонстрировали 35,6 % респондентов экспериментальной группы и 22,2 % респондентов контрольной группы. Соответственно, у остальных респондентов (ЭГ – 4,4 %; КГ – 20 %) выявлена неготовность к ис-

пользованию рассматриваемой модели преодолевающего поведения.

Оценка статистической значимости различий между группами показала, что представители экспериментальной группы более склонны к взвешенному подходу к решению возникающих трудностей ($p \leq 0,01$), чем представители контрольной группы, и при решении возникающих трудностей готовы демонстрировать гнев в различных формах, ($p \leq 0,01$), а также более ориентированы на решение возникающих трудностей за счет подавления прав и свобод окружающих ($p \leq 0,01$). В остальном значимые различия между группами обнаружены не были.

ВЫВОДЫ

В ходе проведения исследования удалось установить следующее.

1. У участников военных действий значительно более выражено, чем у их коллег, не принимавших участия в военных действиях, переживание стресса, которое проявляется в наличии головных болей, подавленном настроении, чувстве усталости, нарушении сна и аппетита, немотивированном беспокойстве по самым разным поводам, пристрастии к алкоголю.

2. Представители высшего командного состава, принимавшие участие в военных действиях, более склонны к нервно-психическим срывам ввиду неудовлетворительной нервно-психической устойчивости, чем их коллеги, не принимавшие участия в военных действиях.

3. Для представителей высшего командного состава, принимавших участие в военных действиях, характерен высокий уровень личностной тревожности, выражающийся в склонности воспринимать широкий диапазон ситуаций как угрозу для себя. В свою очередь, у большинства представителей высшего командного состава, не принимавших участия в военных действиях, обнаружена умеренная личностная тревожность.

4. Большинство представителей высшего командного состава, принимавших участие в военных действиях, являются социально дезадаптированными. В то же время трудностей, связанных с адаптацией к условиям взаимодействия с окружающими людьми, у их коллег не наблюдается.

5. Большинство представителей высшего командного состава, принимавших участие в военных действиях, и большинство представителей высшего командного состава, не принимавших участия в военных действиях, выбирают неконструктивные стратегии преодоления стрессогенных ситуаций. Вместе с тем для представителей высшего командного состава, принимавших участие в военных действиях, наиболее характерными при преодолении ситуаций, вызывающих дискомфорт, являются асоциальные и агрессивные действия, а для представителей высшего командного состава, не принимавших участие в военных действиях, – импульсивные действия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные результаты позволили сделать вывод, что представители высшего командного состава – участники боевых действий – нуждаются в психологической помощи. При этом помощь психологов должна быть ориентирована на повышение адаптивного потен-

циала военнослужащих и на обогащение их внутренних резервов, которые позволят им преодолеть стресс. Особое внимание следует уделять формированию у них положительного отношения к себе, к другим, к жизни и к будущему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шамрей В.К., Лыткин В.М. Динамика личностных изменений у ветеранов локальных войн и вооруженных конфликтов // Военно-медицинский журнал. 2006. Т. 327. № 7. С. 4–10.
2. Зеянина А.Н. Динамика личностных характеристик у ветеранов с различной тяжестью военной травмы // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2012. № 1. С. 3–25.
3. Лаврова Е.Е. Личностные деформации участников боевых конфликтов // Молодой ученый. 2015. № 18. С. 332–336.
4. Боев О.И., Лекомцева О.В., Боев И.В. Психофизиологическая характеристика военнослужащих, участников боевых действий // Медицинский вестник Северного Кавказа. 2016. Т. 11. № 4. С. 547–550.
5. Терехова Т.А., Фонталова Н.С. Влияние боевого стресса на состояние психического здоровья участников военных действий // Психология в экономике и управлении. 2014. № 1. С. 71–75.
6. Стрельникова Ю.Ю. Изменения личности в условиях боевых действий с точки зрения психической нормы // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. № 4. С. 187–192.
7. Лазебная Е.О. Травматическая стрессовая ситуация и посттравматический адаптационный процесс // Психология состояний: хрестоматия. М.: Речь, 2004. С. 373–386.
8. Краснова О.В. Исследование проблем бывших военнослужащих в контексте цикла жизни // Психология зрелости и старения. 2004. № 3. С. 52–78.
9. Падун М.А., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности. М.: Когито-Центр, 2017. 344 с.
10. Лазебная Е.О., Зеленова М.Е. Субъективные и ситуационные детерминанты успешности процесса посттравматической стрессовой адаптации военнослужащих // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 576–590.
11. Орлова Т.В. Психологические трудности лиц, переживших боевой стресс // Психология, социология и педагогика. 2018. № 1. С. 10–12.
12. Кобозев И.Ю. Психопрофилактика и коррекция профессионального стресса сотрудников ОВД // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 1. С. 205–209.
13. Хоженко Е.В., Кипарисова Е.С., Екушева Е.В., Пузин М.Н., Денищук И.С., Пряников И.В., Маккаева С.М., Лепаев Ю.В., Афанасьев Б.Г., Дымочка М.А., Тарасова Л.А. Особенности диагностики и терапии посттравматического стрессового расстройства // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2017. Т. 20. № 3. С. 158–161.
14. Лесной Н. После войны // ГЕО. 2006. № 2. С. 104–109.
15. Водопьянова Н.Е. Стресс-менеджмент. 2-е изд. М.: Юрайт, 2018. 283 с.
16. Психология менеджмента / под ред. Г.С. Никифорова. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2004. 639 с.
17. Рыбников В.Ю. Экспресс-методика «Прогноз-2» для оценки нервно-психической неустойчивости // Тезисы докладов на I всеармейском совещании. М.: Воениздат, 1990. С. 132–135.
18. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии: методы исследования личности. СПб.: Питер, 2004. 336 с.
19. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. 2-е изд., доп. М.: Психотерапия, 2009. 544 с.
20. Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. М.: Ось-89, 2003. 336 с.
21. Шингаев С.М. Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров. СПб.: СПбГУ, 2011. 175 с.

REFERENCES

1. Shamrey V.K., Lytkin V.M. The dynamics of personality changes in combatants of local wars and armed conflicts. *Voенno-meditsinskiy zhurnal*, 2006, vol. 327, no. 7, pp. 4–10.
2. Zelyanina A.N. Personality traits dynamics in veterans with war traumas of different severity. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2012, no. 1, pp. 3–25.
3. Lavrova E.E. Personal deformations of participants in military conflicts. *Molodoy uchenyy*, 2015, no. 18, pp. 332–336.
4. Boev O.I., Lekomtseva O.V., Boev I.V. Psychophysiological characteristic of soldiers, combat veterans. *Meditsinskiy vestnik Severnogo Kavkaza*, 2016, vol. 11, no. 4, pp. 547–550.
5. Terekhova T.A., Fontalova N.S. Combatant stress effect on the mental health of military actions participants. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii*, 2014, no. 1, pp. 71–75.
6. Strelnikova Yu.Yu. The changes of the personality in the military conditions in the term of psychic norms. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, 2013, no. 4, pp. 187–192.
7. Lazebnaya E.O. Traumatic stressful situation and posttraumatic adaptation process. *Psikhologiya sostoyaniy: khrestomatiya*. Moscow, Rech Publ., 2004, pp. 373–386.
8. Krasnova O.V. Study of problems of former servicemen in the context of the life cycle. *Psikhologiya zrelosti i stareniya*, 2004, no. 3, pp. 52–78.
9. Padun M.A., Tarabrina N.V., Kharlamenkova N.E. *Intensivnyy stress v kontekste psikhologicheskoy bezopasnosti* [Intensive stress in the context of psychological security]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2017. 344 p.
10. Lazebnaya E.O., Zelenova M.E. The subjective and situational determinants of successful posttraumatic readjustment of combatants. *Psikhologiya adaptatsii i sotsialnaya sreda: sovremennye podkhody, problemy, perspektivy*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2007, pp. 576–590.

11. Orlova T.V. Psychological difficulties of survivors of combat stress. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika*, 2018, no. 1, pp. 10–12.
12. Kobozev I. Yu. Psychoprevention and correction of a professional stress of staff of Department of Internal Affairs. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, 2016, no. 1, pp. 205–209.
13. Khozhenko E.V., Kiparisova E.S., Ekusheva E.V., Puzin M.N., Denishchuk I.S., Pryanikov I.V., Makkaeva S.M., Lepaev Yu.V., Afanasev B.G., Dymochka M.A., Tarasova L.A. The peculiarities of diagnostics and therapy of the posttraumatic stress disorder in the practice of a neurologist. *Mediko-sotsialnaya ekspertiza i reabilitatsiya*, 2017, vol. 20, no. 3, pp. 158–161.
14. Lesnoy N. After the war. *GEO*, 2006, no. 2, pp. 104–109.
15. Vodopyanova N.E. *Stress-menedzhment* [Stress management]. 2nd ed. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 283 p.
16. Nikiforova G.S., ed. *Psikhologiya menedzhmenta* [Management Psychology]. 2nd ed., dop. i pererab. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2004. 639 p.
17. Rybnikov V.Yu. Express-method “Prognoz-2” for the assessment of neuropsychic instability. *Tezisy dokladov na I vsearmeyskom soveshchanii*. Moscow, Voenizdat Publ., 1990, pp. 132–135.
18. Yanshin P.V. *Praktikum po klinicheskoy psikhologii: metody issledovaniya lichnosti* [Clinical Psychology Workshop: Personality Research Methods]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2004. 336 p.
19. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of personal development and small groups]. 2nd ed., dop. Moscow, Psikhoterapiya Publ., 2009. 544 p.
20. Elizarov A.N. *Osnovy individualnogo i semeynogo psikhologicheskogo konsultirovaniya* [Basics of individual and family psychological counseling]. Moscow, Os’-89 Publ., 2003. 336 p.
21. Shingaev S.M. *Psikhologicheskoe obespechenie professionalnogo zdorovya menedzherov* [Psychological support of professional health]. Sankt Petersburg, SPbGU Publ., 2011. 175 p.

THE INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SENIOR OFFICERS – THE PARTICIPANTS OF COMBAT ACTIONS

© 2019

U.A. Aliyev, PhD (Law), Master of Psychology, external student of the Institute of Psychology
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg (Russia)

Keywords: military personnel; individual psychological characteristics; top commanders; combatants; stressful situation; experiencing stress; nervous breakdown; anxiety; mental disorder; stress resistance; participation in hostilities; senior officers who took part in hostilities.

Abstract: Today, the identity of a serviceman participating in local wars and armed conflicts is one of the most relevant research topics for the Russian military psychology, and the psychological consequences of combat psychological trauma are the area of mutual scientific and practical interests of both civilian and military specialists. The personality of senior officers-combatants is of particular interest. This is due to the fact that they face the influence of various factors and situations when solving their combat missions. To solve combat missions successfully, senior officers-combatants need to have both professional skills and certain psychological characteristics. The paper shows the results of the comparative analysis of individual psychological characteristics (stress resistance, anxiety, the ability to adapt to the new life conditions, the preferred forms of coping behavior) of the top commanders of the Armed Forces of the Russian Federation who participated in combat operations (the experimental group) and their colleagues who did not participate in the hostilities. The study showed that senior officers who took part in hostilities were more prone to neuro-psychic breakdowns than their colleagues who did not take part in hostilities. Senior officers-combatants are characterized by a significantly higher level of personal anxiety expressed in the tendency to consider a wide range of situations as a threat to themselves; they show more pronounced indicators of social maladjustment. Moreover, the author identified that senior commanders who took part in hostilities were at most prone to use non-constructive strategies to overcome stressful situations.

САМОПОНИМАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2019

А.С. Берберян, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии
Российско-Армянский (Славянский) университет, Ереван (Республика Армения)

Е.С. Романова, доктор психологических наук, профессор,
директор Института психологии, социологии и социальных отношений
Московский городской педагогический университет, Москва (Россия)

О.А. Корнилова, доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры педагогической и прикладной психологии
Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Самара (Россия)

Ключевые слова: самопонимание; самосознание; самосознание молодежи; этническая идентичность; этническая принадлежность; типы этнической идентичности; студенческая молодежь.

Аннотация: В статье рассматривается понятие «национальная идентичность» как конструкт, акцентирующий субъектную сторону национальной принадлежности, вовлеченность человека в социокультурные и политические процессы. Данный аспект предполагает изучение народа в качестве предикативной стороны личностной самоидентифицированности, выявление представлений о своей стране, этносе, чувства принадлежности к своей стране, народу. Актуальность исследования определяется важностью анализа исторического опыта, особенно опыта переживания критических, роковых событий истории, определяющих осознание принадлежности к своему народу как единой гражданской общности, переосмысления прошлого и включения его в оценку настоящего. Цель исследования – изучение самопонимания этнической идентичности студенческой молодежи как сущностной характеристики ее самосознания, связанной с осмыслением этнической принадлежности.

Использованы следующие методики исследования: «Шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности» (автор Н.М. Лебедева), «Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью» (автор Н.М. Лебедева), «Типы этнической идентичности» (авторы Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова). Представлены результаты исследования формирования самопонимания личностью этнической идентичности. На основе проведенного эмпирического исследования сделано заключение о том, что выраженность этнической идентичности, чувств, связанных с этнической принадлежностью, является свидетельством самопонимания и наиболее константной характеристикой самосознания человека, так как национальная идентичность формируется в процессе осмысления собственной истории, своего нынешнего состояния и возможных и желаемых перспектив в контексте представлений об этнокультурной идентичности. Полученные результаты позитивной этнической идентичности респондентов свидетельствуют об осознании ими принадлежности к определенному народу, что является сущностной характеристикой их самосознания.

ВВЕДЕНИЕ

Герменевтическая философия характеризует понимание как сущностную, основополагающую характеристику бытия человека, как один из способов его существования в социальном мире. Выдающийся представитель немецкого экзистенциализма М. Хайдеггер рассматривал герменевтику в широком философско-онтологическом ракурсе, при этом указывая, что именно она демонстрирует суть «свершения бытия» [1]. Он считает, что в этой связи экзистенция – «существование» человека – является бессмысленной, если отсутствует понимание, т. е. нет углубления в смысл происходящего. Таким образом, смыслом существования личности является способность находить свое пространство, нишу между актуальным прошлым и значимым будущим, а именно внутри той традиции, которое уходит своими корнями в грядущее. М. Хайдеггер объединяет сущность понимания с теми перспективами, которые насыщены истинными смыслами, а также с фундаментальной установкой бытия человека [1].

Категория самосознания в научной психологии рассматривается в неразрывной связи с развитием личности [2–4]. В характеристике сущности самосознания отражается отношение человека к своему «Я» как уникальность, тождественность личности самой себе.

Осознание собственной идентичности как компонент «Я» позволяет включить ее в общую структуру самосознания личности. Исследователи понятия идентичности указывают, что важнейшую роль в формировании самосознания играет восприятие, понимание и принятие «другого», а также сопоставление своего «Я» и значимого «другого». В нашем исследовании предпринята попытка показать, что представления о себе и о «другом», как компоненты самосознания, показательны для осмысления проблем этнической идентичности. Осмысление понятия этнической идентичности рассматривается как сущностная характеристика самосознания у студенческой молодежи, что делает исследование особенно актуальным.

Самопонимание трактуется по-разному, неоднозначно: оно понимается либо как «самопринятие» [5], либо как эмоционально-ценностное отношение [6], нередко как самооценка [7] или самоуважение [8]. Такой широкий спектр подходов позволяет в плане содержания выделить стержневое, сущностное начало и его варианты: позитивное и негативное самопонимание. Мы считаем, что наиболее убедителен в содержательном плане подход С.Р. Пантлеева, который подразделил данный конструкт на два уровня: эмоционально-ценностное самопонимание и самооценку [9]. Это позволяет изучать

самопонимание с ценностно-смысловых, экзистенциально-гуманистических позиций. В контексте исследуемого феномена важно представить, как личность понимает саму себя, как принимает и оценивает, анализируя собственное поведение, т. е. представить самоинтерпретацию как оценку своих личностных качеств с позиций самопознания и осознания своей уникальности.

В контексте нашего исследования самопонимание – это разновидность понимания, в полной мере соответствующая его сущностным характеристикам [10; 11]. Самопонимание, в свою очередь, направлено в основном не только на поиск нового знания, но и на понимание и осмысление, «рождение» смысла того, что человек узнал о себе в процессе самопознания [12].

С позиции когнитивной науки успешное самопонимание определяется как определенный осмысленный результат во время наблюдения и в процессе объяснения человеком собственных мыслей, чувств, представлений, мотивов поведения; т. е. опыта личности, который приобретается в различных ситуациях жизнедеятельности человека, его бытия. Следовательно, при изучении проблем самопонимания актуально и перспективно применение объединенных способов анализа – когнитивных и экзистенциальных [13].

Исследование феномена национальной идентичности является, несомненно, глобальной гуманитарной проблемой, находящейся на стыке таких наук, как философия, психология, социология. Такое взаимодействие обусловлено прежде всего многогранностью национальной идентичности как социокультурного явления. Понятия «нация» и «народ» являются синонимичными и многозначными [14].

Г.Л. Тульчинский также дает две трактовки понятия нации. Первая из них – нация как «исторически сложившаяся общность на основе происхождения, этничности и других культурных факторов», т. е. здесь преобладающим является эволюционный подход к трактовке процесса развития, в соответствии с которым этнос складывается под влиянием внешних факторов в течение всей его жизни. Согласно второму пониманию, нация – это «объединение людей, прежде всего общностью государства», т. е. ведущей является политическая составляющая, где основополагающая роль становления и существования нации отводится именно государству [15, с. 37].

Весьма значимыми в области исследований нации являются концепции, в основе которых лежит идея единства истории, институтов власти и территории государства. К ним можно отнести взгляды И. Канта, который считал главным фактором, способствующим возникновению нации, общность территории. Идею способности государства к объединению потенциальных факторов существования и развития нации путем наличия необходимых властных структур разделял П. Бурдьё [16]. По мнению К. Вердери, нация трансформируется в некую идеологическую конструкцию или символ, позволяющий определить со своим положением внутри государства или во всем мире и оправдывающий мотивы ее поведения [17].

Представляется актуальным изучение национальной идентичности как ответ на вызовы стремительно меняющейся социальной реальности, поскольку в современном научном дискурсе именно категория «идентич-

ность» является призмой, через которую рассматриваются и изучаются особенности современной реальности. В понятии «национальная идентичность» особое внимание уделяется субъектным характеристикам личности, т. е. включенности человека в единый процесс, объединяющий социокультурные, социально-психологические и политические феномены. Анализ данных особенностей предполагает исследование этноса, предикативного аспекта идентичности и самоидентификации личности. Национальное самосознание человека отражает его представления о своей этнической общности, стране, осмыслении чувства принадлежности к своему народу, в результате чего формируется этническая идентичность личности. Фундаментальной основой национальной идентичности служат этнокультурные ценности, ощущение своей принадлежности к этносу и представления о ней, исторический опыт народа.

В эмпирических исследованиях различных проблем в области социальной психологии можно выделить две направленности – тенденции в объяснении национальной идентичности: этнокультурная и национально-гражданская. Например, некоторые исследователи утверждают, что гражданская и этническая идентичность имеют разное когнитивное содержание. Этнические маркеры: язык, национальная культура, характеристики родителей, осознание исторического опыта, территория – являются базой для формирования этнической идентичности, а для гражданской идентичности, кроме территории, имеют большое значение положение человека в современном мире, геополитическое пространство, аспект развития в процессе цивилизации, представления о достижениях в области науки, культуры, литературы, характеристики исторической общности [18; 19].

Самопонимание этнической идентичности, осмысление принадлежности к конкретному этносу становится значимой перманентной характеристикой самосознания и самоидентификации личности. Осмысление истории своего народа, современного состояния и возможных перспектив с точки зрения представлений об этнокультурной идентичности приводит к возникновению национальной идентичности. Национальная идентичность характеризуется как значимый социальный феномен, который содержит ответ на насущные вопросы о собственном этносе, его сущности, о выполняемой роли и предстоящих задачах в глобальном мире и различных формах ее существования [20].

Молодежь, как главный субъект жизнедеятельности современного общества и важная составляющая будущего его развития, представляет особый интерес. Это социокультурная категория, которая характеризует будущее этноса, государства и определяет его стратегическое развитие. Осмысление важной роли молодежи в сфере социально-экономического, культурного, интеллектуального и духовного прогресса общества трудно переоценить. Социально-психологическое исследование этнической идентичности молодежи способствует более глубокому осмыслению проблемы, позволяет провести оценку изучаемых аспектов. Такой подход позволяет определить те кардинальные изменения, которые происходят в структуре личности данного этноса, в их аксиологической, ценностно-мотивационной сферах.

Значимость исследований особенностей исторического опыта, в частности опыта переживания критических, роковых событий в истории, которые позволяют осмыслить принадлежность к этнической общности как единой гражданской группе [21; 22], определяет актуальность данной работы. Вместе с тем чувство принадлежности к своему народу является определяющим фактором, детерминирующим переосмысление прошлых фактов истории и включение его в оценку современной реальности.

Цель исследования – изучение самопонимания этнической идентичности студенческой молодежи как сущностной характеристики ее самосознания, связанной с осмыслением этнической принадлежности.

ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие этнические армяне – студенты Российско-Армянского (Славянского) университета (г. Ереван, Армения) общим количеством 156 человек. Средний возраст респондентов составил 20,5 года; представители мужского пола 44,87 %, женского – 55,13 %; студенты бакалавриата 59 %, магистратуры – 41 %. Большинство респондентов, жители городов (96 %), в настоящее время проживают в Армении менее 3 лет и являются гражданами России.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании использовались следующие методики: 1) «Шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности» (Н.М. Лебедева) [23] – позволяет выявить степень ощущения представителем своей национальности; 2) «Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью» (Н.М. Лебедева) [23]; 3) «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) [22].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты, полученные с помощью «Шкалы экспресс-оценки выраженности этнической идентичности» (автор Н.М. Лебедева) [23], позволяют выявить степень ощущения представителем своей национальности. Респондентам был предложен вопрос: «В какой степени Вы ощущаете себя представителем своего народа?». В таблице 1 приводятся данные, показывающие уровень выраженности этнической идентичности.

Анализ представленных результатов показывает преобладание следующих ответов респондентов:

- «ощущаю почти всегда» (36,5 %);
- «иногда ощущаю, иногда нет» (34,6 %).

Результаты исследования выборки по данной методике представлены графически на рис. 1.

Результаты по «Шкале экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью» (автор Н.М. Лебедева) [23], позволяющие оценить валентность этнической идентичности, представлены в таблице 2. Респондентам был предложен вопрос: «Какие чувства у Вас вызывает принадлежность к своему народу?».

Анализ приведенных в таблице 2 данных показывает, что большинство респондентов (48,11 %) испытывают гиперпозитивные чувства (гордость) по отношению к своей этнической идентичности. Результаты отражены на рис. 2.

Результаты применения методики «Типы этнической идентичности» (авторы Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) [22] отражены в таблице 3 и таблице 4.

Анализ данных таблицы 4 позволяет констатировать, что у большинства респондентов (80,7 %) преобладает позитивная этническая идентичность. Результаты по данной методике представлены на рис. 3.

Таблица 1. Результаты применения методики экспресс-оценки выраженности этнической идентичности

Характеристики этнической идентичности		Результаты, %
1	Совсем не ощущаю	1,9
2	Ощущаю, но очень слабо	5,8
3	Иногда ощущаю, а иногда нет	34,6
4	Ощущаю почти всегда	36,5
5	Ощущаю в полной мере	21,2
Общее		100,0

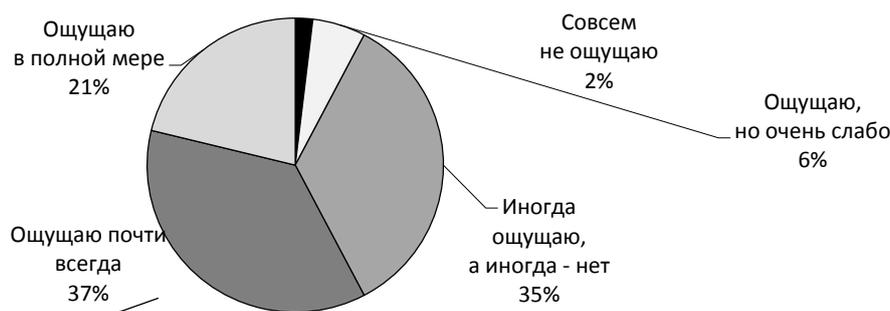


Рис. 1. Результаты экспресс-оценки выраженности этнической идентичности

Таблица 2. Чувства респондентов в отношении своей этнической идентичности

Отношение к своей этнической идентичности		Результаты, %
1	Ущемленность, униженность	1,9
2	Обида	0
3	Никаких чувств	13,5
4	Спокойная уверенность	36,5
5	Гордость	48,1
Общее		100,0



Рис. 2. Чувства принадлежности к народу

Таблица 3. Общие описательные данные

Типы этнической идентичности	Среднее	Медиана	Мода	Сумма
Этнонигилизм	5,5769	5,5000	5,00	290,00
Этническая индифферентность	10,0192	10,0000	9,00 ^a	521,00
Позитивная этническая идентичность	15,6538	16,0000	16,00	814,00
Этноэгоизм	5,1154	5,0000	0,00 ^a	266,00
Этноизоляционизм	6,5000	7,0000	8,00 ^a	338,00
Этнофанатизм	8,1731	8,0000	11,00	425,00

Таблица 4. Типы этнической идентичности

Выявленные типы этнической идентичности	Результаты, %
Этнонигилизм	1,9
Этническая индифферентность	7,7
Позитивная этническая идентичность	80,7
Этноэгоизм	0
Этноизоляционизм	1,9
Этнофанатизм	13,4

Примечание. Результаты не складываются в 100 %, так как у одного человека может быть несколько преобладающих типов этнической идентичности.

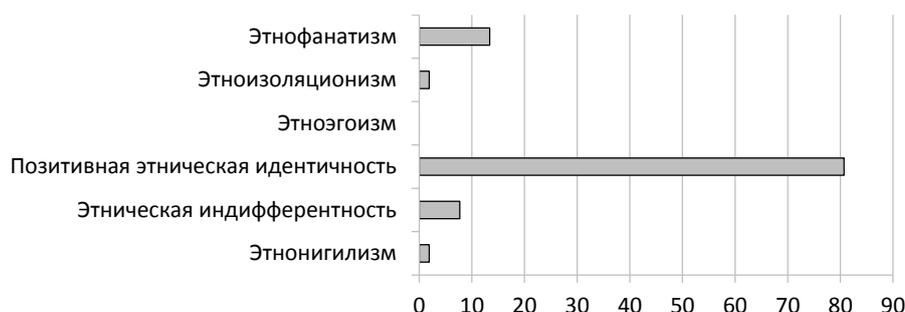


Рис. 3. Типы этнической идентичности

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

На основе проведенного эмпирического исследования сделано заключение о том, что выраженность этнической идентичности, чувства, связанные с этнической принадлежностью, – свидетельство самопонимания – выступают в качестве перманентной стабильной характеристики самоидентификации и самосознания человека: национальная идентичность зарождается у студенческой молодежи и формируется в процессе осмысления собственной истории, своего современного состояния и возможных перспектив своей жизнедеятельности в контексте представленной личности об этнокультурной идентичности.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет обнаружить выраженность у студентов ощущений принадлежности к своему этносу, высокий уровень их позитивной этнической идентичности, что свидетельствует об осознании респондентами принадлежности к конкретной социальной группе и является существенной характеристикой их самосознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хайдеггер М. *Время и бытие*. М.: Республика, 1993. 331 с.
2. Выготский Л.С. *Психология развития*. Избранные работы. М.: Юрайт, 2017. 302 с.
3. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Смысл, 2005. 352 с.
4. Рубинштейн С.Л. *Бытие и сознание*. СПб.: Питер, 2003. 508 с.
5. Роджерс К.Р. *Несколько важных открытий гуманистической и трансперсональной психологии*. М.: АСТ, 2000. 592 с.
6. Берберян А.С., Тучина О.Р. Исследование самопонимания этнокультурной идентичности в титульном этносе и сопряженной диаспоре // *Российский психологический журнал*. 2016. Т. 13. № 3. С. 178–196.
7. Лисина М. *Формирование личности ребенка в общении*. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
8. Семенов И.С. *Нация, национализм, национальная идентичность: новые ракурсы научного дискурса* // *Мировая экономика и международные отношения*. 2015. № 11. С. 91–102.
9. Пантилеев С.Р. *Самоотношение* // *Психология самосознания: хрестоматия*. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 208–242.
10. Берберян А.С., Тучина О.Р. *Нормативно-ценностная составляющая самопонимания этнокультурной идентичности в условиях титульного этноса и со-*

пряженной диаспоре // *Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ»*. 2015. № 6. С. 110–122.

11. Берберян А.С., Тучина О.Р. *Исследование национальной идентичности и исторического опыта личности в титульном армянском этносе и сопряженной армянской диаспоре в России* // *Российский психологический журнал*. 2018. Т. 15. № 2. С. 190–214.
12. Знаков В.В. *Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие* // *Методология и история психологии*. 2007. Т. 2. № 3. С. 65–74.
13. Берберян А.С., Берберян Э.С. *Этнопсихологические аспекты смысложизненных и ценностных ориентаций студенческой молодежи* // *Вопросы психологии*. 2017. № 1. С. 103–116.
14. Meinecke F. *Akademischer Lehrer und emigrierte Schüler: Briefe und Aufzeichnungen 1910–1977*. München: Oldenbourg, 2006. 514 p.
15. Тульчинский Г.Л. *Национальная идентичность и социально-культурные технологии её формирования* // *Философские науки*. 2011. № 7. С. 23–28.
16. Бурдые П. *Практический смысл*. СПб.: Алетей, 2001. 562 с.
17. Вердери К. *Куда идут «нация» и «национализм»? // Нации и национализм*. М.: Праксис, 2002. С. 297–307.
18. Рыжова С.В. *Доверие и межэтническая толерантность. Исследование в Москве и регионах России* // *Этносоциология вчера и сегодня*. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2016. С. 412–416.
19. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. *Теоретико-методологический подход к исследованию этнической толерантности в поликультурных регионах России* // *Толерантность в межкультурном диалоге*. М.: ИЭА РАН, 2005. С. 10–41.
20. Ericson E.H. *Identity, youth and crisis*. London: Faber and Faber, 1968. 228 p.
21. Marcia J.E. *Identity in adolescence* // *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley, 1980. P. 109–137.
22. Гришина А.В., Зеленов А.А., Лунин С.Л. *Диагностика влияния этнической идентичности на формирование этнических ауто- и гетеростереотипов у беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов принимающего населения*. М.: Кредо, 2016. 26 с.
23. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. *Методы этнической и кросскультурной психологии*. М.: Высшая школа экономики, 2011. 22 с.

REFERENCES

1. Khaydegger M. *Vremya i bytie* [Time and being]. Moscow, Respublika Publ., 1993. 331 p.
2. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya. Izbrannye raboty* [Developmental psychology. Selected texts]. Moscow, Yurayt Publ., 2017. 302 p.
3. Leontev A.N. *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Smysl Publ., 2005. 352 p.
4. Rubinshteyn S.L. *Bytie i soznanie* [Being and consciousness]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2003. 508 p.
5. Rodzhers K.R. *Neskolko vazhnykh otkrytiy gumanisticheskoy i transpersonalnoy psikhologii* [Some important inventions of humanistic and transpersonal psychology]. Moscow, AST Publ., 2000. 592 p.
6. Berberyan A.S., Tuchina O.R. Studying self-understanding of ethnocultural identity in the titular Armenian ethnos and the associated Armenian diaspora in Russia. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 2016, vol. 13, no. 3, pp. 178–196.
7. Lisina M. *Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii* [Child personality formation in communication]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 318 p.
8. Semenenko I.S. Nations, Nationalism, National Identity: New Dimensions in Academic Discourse. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya*, 2015, no. 11, pp. 91–102.
9. Pantileev S.R. Self-relation. *Psikhologiya samosoznaniya: khrestomatiya*. Samara, BAKhRAKh-M Publ., 2000, pp. 208–242.
10. Berberyan A.S., Tuchina O.R. Normative-axiological component the self-understanding of ethnic and cultural identity in the conditions of the titular nation and the adjoint of the diaspora. *Elektronnyy setevoy politemicheskiy zhurnal "Nauchnye trudy KubGTU"*, 2015, no. 6, pp. 110–122.
11. Berberyan A.S., Tuchina O.R. Studying National Identity and Personal Historical Experience in the Titular Armenian Ethnic Group and in the Armenian Diaspora in Russia. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 2018, vol. 15, no. 2, pp. 190–214.
12. Znakov V.V. Self-consciousness, self-understanding and infinite being self-understanding. *Metodologiya i istoriya psikhologii*, 2007, vol. 2, no. 3, pp. 65–74.
13. Berberyan A.S., Berberyan E.S. Ethnic psychological aspects of sense-of-life and value orientations in students. *Voprosy psikhologii*, 2017, no. 1, pp. 103–116.
14. Meinecke F. *Akademischer Lehrer und emigrierte Schüler: Briefe und Aufzeichnungen 1910-1977*. Munchen, Oldenbourg Publ., 2006. 514 p.
15. Tulchinskiy G.L. National identity and sociocultural technologies of its formation. *Filosofskie nauki*, 2011, no. 7, pp. 23–28.
16. Burde P. *Prakticheskiy smysl* [Practical sense]. Sankt Petersburg, Aletyya Publ., 2001. 562 p.
17. Verderi K. Where are “nation” and “nationalism” going? *Natsii i natsionalizm*. Moscow, Praksis Publ., 2002, pp. 297–307.
18. Ryzhova S.V. Confidence and interethnic tolerance. The research in Moscow and regions of Russia. *Etnotsiologiya vchera i segodnya*. Moscow, Institut etnologii i antropologii RAN Publ., 2016, pp. 412–416.
19. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Theoretical and methodological approach to the study of ethnic tolerance in the multicultural regions of Russia. *Tolerantnost v mezhkulturnom dialoge*. Moscow, IEA RAN Publ., 2005, pp. 10–41.
20. Ericson E.H. *Identity, youth and crisis*. London, Faber and Faber Publ., 1968. 228 p.
21. Marcia J.E. Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*. New York, John Wiley Publ., 1980, pp. 109–137.
22. Grishina A.V., Zelenov A.A., Lunin S.L. *Diagnostika vliyaniya etnicheskoy identichnosti na formirovanie etnicheskikh auto- i geterostereotipovu bezhentsev i vynuzhdennykh pereselentsev iz regionov lokalnykh voennykh konfliktov i prinimayushchego naseleniya* [Diagnostics of influence of ethnic identity on the formation of ethnic auto- and heterostereotypes of refugees and forced migrants from the regions of local military conflicts and host population]. Moscow, Kredo Publ., 2016. 26 p.
23. Tatarko A.N., Lebedeva N.M. *Metody etnicheskoy i krosskulturnoy psikhologii* [Methods of ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow, Vysshaya shkola ekonomiki Publ., 2011. 22 p.

**SELF-UNDERSTANDING OF ETHNIC IDENTITY AS AN ESSENTIAL CHARACTERISTIC
OF SELF-CONSCIOUSNESS OF YOUNG STUDENTS**

© 2019

A.S. Berberyan, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair of Psychology
Russian-Armenian (Slavic) University, Yerevan (Republic of Armenia)

E.S. Romanova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations
Moscow City Pedagogical University, Moscow (Russia)

O.A. Kornilova, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor,
professor of Chair of Educational and Applied Psychology
Samara branch of Moscow City Pedagogical University, Samara (Russia)

Keywords: self-understanding; self-consciousness; self-consciousness of young people; ethnic identity; ethnicity; types of ethnic identity; young students.

Abstract: The paper discusses the concept of “national identity” as a construct emphasizing the subject side of national identity, the involvement of a person in socio-cultural and political processes. This aspect involves the study of a nation as the predictive side of personal self-identity, the identification of ideas about own country, ethnic group, sense of belonging to the country and the nation. The relevance of the research is caused by the importance of analyzing historical experience, especially experiencing critical, fatal historical events determining the awareness of belonging to own nation as a single civil community, of rethinking the past and including it in the assessment of the present. The purpose of the research is to study self-understanding of ethnic identity of young students as the essential characteristic of their self-consciousness related to the understanding of ethnicity.

The authors used the following research methods: The Scale of Express-Assessment of the Degree of Ethnic Identity (N.M. Lebedeva), The Scale of Express-Assessment of Feelings Associated with Ethnicity (N.M. Lebedeva), The Types of Ethnic Identity (G.U. Soldatova, S.V. Ryzhova). The paper presents the results of the study of the formation of self-understanding of ethnic identity by a person. Based on the conducted empirical research, the authors concluded that the degree of ethnic identity, feelings associated with ethnic identity are the evidence of self-understanding and the most constant characteristic of personal self-consciousness since national identity is formed in the process of understanding own history, own current state and possible and desired perspectives in the context of ideas about the ethnocultural identity. The results of the positive ethnic identity of the respondents show their awareness of belonging to a particular nation, which is an essential characteristic of their self-consciousness.

Я-КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕЛИГИОЗНОГО ФАНАТИЗМА

© 2019

Е.С. Гусева, старший преподаватель кафедры социальной психологии, аспирант
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара (Россия)
Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)

А.Ю. Чернов, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии
Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)

Ключевые слова: Я-концепция; религиозный фанатизм; гендерные особенности; социальная идентичность; самоотношение; социальное поведение.

Аннотация: Задачу эффективной психологической профилактики религиозного фанатизма невозможно решить без всестороннего изучения психологических особенностей фанатической религиозной личности.

На сегодняшний день проблема религиозного фанатизма представляется важной и существенной, что подтверждает большое количество научных работ и конференций по данной тематике. С другой стороны, фактически отсутствуют эмпирические исследования, направленные на изучение личности и поведения религиозного фанатика.

На наш взгляд, именно описание Я-концепции фанатически настроенного верующего поможет пролить свет на специфику его когнитивной и эмоциональной сферы. И, что представляется особенно важным, именно Я-концепция, как совокупность всех представлений личности о самой себе, включая эмоциональную оценку себя, является основным регулятором мотивационно-поведенческой сферы человека.

В работе описано эмпирическое исследование Я-концепции религиозной личности с разным уровнем религиозного фанатизма. В качестве метода изучения Я-концепции использовались тест М. Куна «Кто Я?» и методика исследования самоотношения С.Р. Панталева. Уровень религиозного фанатизма определялся с помощью опросника Е.С. Гусевой и А.Ю. Чернова. Респонденты – мужчины и женщины православного вероисповедания.

Результаты показали, что с повышением уровня религиозного фанатизма верующие всё меньше идентифицируют себя с семейной и учебно-профессиональной социальными ролями. Для мужчин это оказалось более характерно, чем для женщин. С повышением уровня фанатизма верующие реже воспринимают себя в контексте какой-либо деятельности.

Выявленные особенности эмоционально-оценочного компонента Я-концепции верующих позволили описать три типа Я-концепции в зависимости от степени проявления религиозного фанатизма. Я-концепцию религиозной личности с низким уровнем фанатизма можно условно обозначить как «уверенную честную», со средним уровнем фанатизма – как «неуверенную честную», с высоким уровнем фанатизма – как «уверенную нечестную».

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире не утихают межнациональные и межконфессиональные конфликты. Социальное неравенство во многих регионах мира и бедственное положение их жителей вынуждают незащищенные слои населения остро реагировать на агрессивные условия социальной среды [1]. У верующих такая реакция зачастую проявляется в фанатическом социальном поведении. Можно согласиться с тем, что, с одной стороны, религиозный фанатизм инициируется и направляется всевозможными международными политическими силами, с другой стороны, неправильным будет здесь игнорировать и личностный фактор – внушаемость и психологическую незрелость религиозного фанатика.

Изучением личностных особенностей религиозного фанатика занимается научная психология. Мы убеждены, что условием эффективной работы на всех уровнях психологической профилактики данного явления служит всестороннее исследование психологических особенностей фанатической религиозной личности. Поэтому мы считаем необходимым сосредоточиться в первую очередь на изучении Я-концепции религиозного фанатика.

Я-концепция является не только основным регулятором мотивационно-поведенческой сферы личности. Это целостное структурное образование, затрагивающее все основные слои психики: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [2–4]. Соответственно, ис-

следуя Я-концепцию личности с высоким уровнем религиозного фанатизма, можно наиболее целостно и полно описать эту личность.

На сегодняшний день накоплено достаточное количество философских и психологических теорий и гипотез на тему Я-концепции религиозного фанатика, что указывает на актуальность данной научной проблемы. С нашей точки зрения, большинство имеющихся описаний Я-концепции, а также самосознания фанатической религиозной личности можно условно разделить на две группы. К первой группе в основном относятся описания слабой рефлексивной способности фанатика и потери им индивидуальности. Так, с точки зрения О.В. Звягинцевой и О.Н. Усатенко, религиозный фанатик теряет способность воспринимать себя как индивидуальность: у него развито только чувство «Мы», стирающее границы между ним и религиозной группой, ради которой он и жертвует собственной личностью [5; 6]. Э. Хоффер называет это «отчуждением личности» [7], К. Маримаа – «слиянием с объектом преданности» [8]. Многие авторы отмечают слабую рефлексивную способность фанатика, а значит, игнорирование им внутреннего конфликта в себе самом [8–11]. В связи с недостаточным развитием у фанатика рефлексии, В.А. Мазиллов предлагает в качестве одной из мер профилактики экстремизма и терроризма, являющихся следствием религиозного фанатизма, «расширение самосознания» [12]. Однако, несмотря на неспособность фанатика к принятию

внутренних конфликтов, психологами в виде исключения констатируется крайняя степень осознания им конфликта со своей сексуальностью в том случае, если религия табуирует сексуальные удовольствия [10; 13].

Вторая группа теоретических описаний Я-концепции фанатика касается его самооценки. Следует отметить, что именно по вопросу эмоциональной оценки фанатиком самого себя существуют разногласия. Одни авторы подчеркивают развитое чувство неполноценности фанатика, его неуверенность в себе [7; 14; 15; 16], другие авторы делают акцент на его мании величия, идее избранности и мессианства [17–19] или же на чувстве наполненности и удовлетворенности [20]. Данное несоответствие, на наш взгляд, легко объясняется теорией А. Адлера, согласно которой комплекс неполноценности и комплекс превосходства – это две стороны одной медали [21].

Важно отметить, что повышенное внимание к данной проблематике проявляется в теоретическом аспекте, до сих пор теория не была подкреплена опытом эмпирических исследований. По нашему мнению, именно этот факт объясняет наличие противоречий в теоретических описаниях фанатической религиозной личности.

Цель работы – выявление содержательных особенностей Я-концепции личности с разным уровнем религиозного фанатизма.

Объект исследования – Я-концепция личности с разным уровнем религиозного фанатизма.

Предмет исследования – особенности Я-концепции личности с разным уровнем религиозного фанатизма.

Мы выдвинули следующую гипотезу: содержание Я-концепции личности детерминируется уровнем ее религиозного фанатизма.

ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Респондентами являются 129 человек в возрасте от 17 до 68 лет православного вероисповедания – прихожане православных храмов города Самары. Гендерное соотношение респондентов: мужчины – 54 человека, женщины – 75 человек. По возрастному критерию численность респондентов примерно одинакова: юношеский возраст (17–19 лет) – 30 человек; ранняя зрелость (20–40 лет) – 35 человек; средняя зрелость (40–60 лет) – 34 человека; поздняя зрелость (от 60 лет) – 30 человек.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Опираясь на работы [2; 22; 23], мы рассматривали Я-концепцию как структуру, состоящую из описательного и эмоционально-оценочного компонентов. Поэтому в исследовании мы сначала выявляли особенности описательного, а затем эмоционально-оценочного компонента Я-концепции респондентов.

В качестве метода исследования описательной составляющей Я-концепции был выбран тест М. Куна «Кто Я?» (модификация Т.В. Румянцевой) [24], эмоционально-оценочной составляющей – методика исследования самоотношения С.Р. Панталева [25]. Для определения уровня религиозного фанатизма использовался опросник Е.С. Гусевой и А.Ю. Чернова, религиозный фанатизм в котором понимается как социально-психологическая характеристика личности, связанная с фиксацией этой личности на конкретной религиозной

идее, четким разделением социального окружения на сторонников и противников этой идеи, проявляющаяся в стремлении переделать мир с применением насильственных методов воздействия, направленных либо на других членов общества, либо на самого себя [26].

Математическая обработка первичных данных производилась с помощью программного пакета IBM SPSS Statistics 22.0 с использованием U-критерия Манна – Уитни, а также кластерного анализа.

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проверка выборки на нормальность распределения показала, что почти все измеряемые нами переменные не подчиняются закону нормального распределения (таблица 1).

Таблица 1. Проверка выборки на нормальность распределения

Переменные	W	p
Фанатическое сознание	0,98*	0,03231
Фанатические эмоциональные переживания	0,99	0,50107
Фанатическое поведение	0,98*	0,03445
Экстравертный фанатизм	0,95*	0,00020
Интровертный фанатизм	0,97*	0,00457
Общий уровень фанатизма	0,98	0,08401
Открытость	0,96*	0,00067
Самоуверенность	0,96*	0,00047
Саморуководство	0,97*	0,00271
Зеркальное Я	0,96*	0,00073
Самоценность	0,96*	0,00104
Самопринятие	0,97*	0,00258
Самопривязанность	0,93*	0,00001
Внутренняя конфликтность	0,95*	0,00021
Самообвинение	0,94*	0,00004

*Примечание: * отмечены W-критерии тех переменных, которые не подчиняются закону нормального распределения.*

Кластерный анализ позволил выделить внутри общей выборки три кластера с разным уровнем религиозного фанатизма. В первый кластер вошли респонденты, набравшие по уровню религиозного фанатизма в среднем 28,73 балла (22 человека). Во второй кластер – респонденты, набравшие в среднем 49,47 балла (51 человек). В третий кластер – респонденты, набравшие в среднем 69,21 балла (56 человек). Первый кластер составили 15 % мужчин с уровнем фанатизма 22,8 балла и 18 % женщин с уровнем фанатизма 32 балла. Во втором кластере оказались 35 % мужчин (показатель уровня фанатизма 48,6 балла) и 42 % женщин (50 баллов). Третий кластер составили 50 % мужчин (68,8 балла) и 40 % женщин (69,6 балла).

Таким образом, в первый кластер вошли верующие с самым низким уровнем фанатизма, во второй кластер –

со средним уровнем фанатизма, в третий – с самым высоким уровнем фанатизма в выборке.

Уровень каждого из компонентов в структуре религиозного фанатизма: когнитивного (фанатическое сознание), эмоционального (фанатические эмоциональные переживания) и поведенческого, включая экстравертное и интровертное фанатическое поведение, определялся на основе минимальных и максимальных значений (таблица 2). Затем при помощи содержательного анализа выделенных кластеров мы определили соотношение когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов религиозного фанатизма в каждом из кластеров (таблица 3).

Таким образом, первому кластеру соответствуют низкие показатели фанатического сознания, фанатических эмоциональных переживаний, фанатического поведения в целом, а также экстравертного фанатического поведения и средние показатели интровертной формы фанатического поведения. Второму кластеру соответствуют средние показатели всех структурных компонентов религиозного фанатизма. Третьему кластеру соответствуют высокие показатели выраженности фанатического сознания и фанатического поведения в целом. При этом для третьего кластера характерны средние показатели фанатических эмоциональных переживаний, а также экстравертной и интровертной формы фанатического поведения. Данный результат свидетельствует о том, что для фанатической религиозной личности не характерно преобладание какой-то одной из форм социального поведения: социального насилия или социальной изоляции.

Тот факт, что в каждом кластере наблюдается средний уровень интровертного фанатизма, свидетельствует о том, что для православного верующего в принципе характерен некоторый средний уровень социальной изоляции. Например, это может выражаться в стремлении верующего посещать общину при храме, в которой поддерживается особый образ жизни, держаться сообщая с другими верующими и соблюдать некоторую дис-

танцию при взаимодействии с не разделяющими его веру людьми.

Обработка данных с использованием *U*-критерия Манна – Уитни показала отсутствие различий в выраженности показателей общего уровня религиозного фанатизма (всей совокупности показателей структурных составляющих фанатизма), а также его структурных составляющих в отдельности между всеми женщинами и всеми мужчинами в выборке ($U=1867,5$, при $p>0,05$). Только внутри первого кластера удалось обнаружить значимое преобладание общего уровня фанатизма у женщин ($U=16,0$, при $p<0,05$). В группе с низким уровнем фанатизма (кластер 1) женщины превосходят мужчин в выраженности фанатического сознания ($U=22$, при $p<0,05$), фанатического поведения ($U=26,5$, при $p<0,05$) и экстравертного фанатизма ($U=24$, при $p<0,05$). Предположительно, такой результат мы могли бы объяснить большей религиозностью женщин [27]. Во втором кластере гендерных различий в выраженности составляющих фанатизма не обнаружено. Но можно отметить, что на уровне тенденции женщины второго кластера, то есть женщины со средним уровнем фанатизма, более предрасположены к фанатическим эмоциональным переживаниям, чем мужчины второго кластера, то есть чем мужчины со средним уровнем фанатизма ($U=213,5$, при $p=0,078$). В кластере 3 (самый высокий уровень фанатизма), напротив, у мужчин сильнее развито фанатическое поведение в целом ($U=252,5$, при $p<0,05$), а также отдельно экстравертный ($U=264,5$, при $p<0,05$) и интровертный фанатизм ($U=225,5$, при $p<0,01$). У женщин третьего кластера опять-таки на уровне тенденции преобладают фанатические эмоциональные переживания ($U=286$, при $p=0,084$). Это говорит о том, что для мужчин с высоким уровнем фанатизма более, чем для женщин с высоким уровнем фанатизма, характерно проявление своего фанатического мировоззрения в поведении. Это относится не только к фанатическому поведению, представляющему собой социальную

Таблица 2. Минимальные и максимальные числовые значения компонентов религиозного фанатизма

Компоненты религиозного фанатизма	Valid N	Mean	Minimum	Maximum	Std.Dev.
Фанатическое сознание	129	16,4	1	29	6,3
Фанатические эмоциональные переживания	129	17,4	1	32	6,2
Фанатическое поведение	129	20,7	4	32	5,7
Экстравертный фанатизм	129	3,4	0	9	2,2
Интровертный фанатизм	129	4,8	0	9	2,2

Таблица 3. Содержательный анализ кластеров с разным уровнем религиозного фанатизма

Кластер	Уровень отдельных параметров фанатизма				
	Сознание	Эмоции	Поведение	Экстравертный фанатизм	Интровертный фанатизм
1	низкий	низкий	низкий	низкий	средний
2	средний	средний	средний	средний	средний
3	высокий	средний	высокий	средний	средний

изоляция, но и к прямому агрессивному поведению, направленному на окружающих.

При помощи методики М. Куна исследовалась описательная составляющая Я-концепции респондентов, включающая в себя социальные роли и индивидуальные характеристики. Первичные результаты, полученные с использованием методики М. Куна, представлены на рис. 1 и рис. 2.

Математический анализ показал преобладание количества социальных ролей у верующих с самым низким уровнем фанатизма над количеством социальных ролей у верующих с наиболее высоким уровнем фанатизма в выборке ($U=254,5$, при $p=0,036<0,05$). При этом не было обнаружено статистически значимой разницы в количестве индивидуальных характеристик в разных кластерах ($U=335,5$, при $p=0,4154>0,05$).

Прежде всего, были получены гендерные различия по всей выборке в целом в выраженности семейной

роли: у женщин она выражена больше, чем у мужчин ($U=1242,5$, при $p=0,0002<0,01$). При этом не обнаружено гендерных различий в выраженности социальных ролей у лиц с самым низким уровнем фанатизма (кластер 1). В группе респондентов со средним уровнем фанатизма (кластер 2) на уровне тенденции у женщин семейная роль более выражена, чем у мужчин ($U=207$, при $p=0,059$). В группе с высоким уровнем фанатизма (кластер 3) женщины превосходят мужчин в освоении семейной ($U=217,5$, при $p=0,004<0,01$) и учебно-профессиональной роли ($U=261$, при $p=0,032<0,05$). Полученное преобладание семейной роли у женщин можно объяснить тем, что разделение гендерных ролей, характерное для мировоззрения православного верующего, с ростом религиозного фанатизма все больше поляризуется. Низкие показатели учебно-профессиональной роли у мужчин с высоким уровнем фанатизма

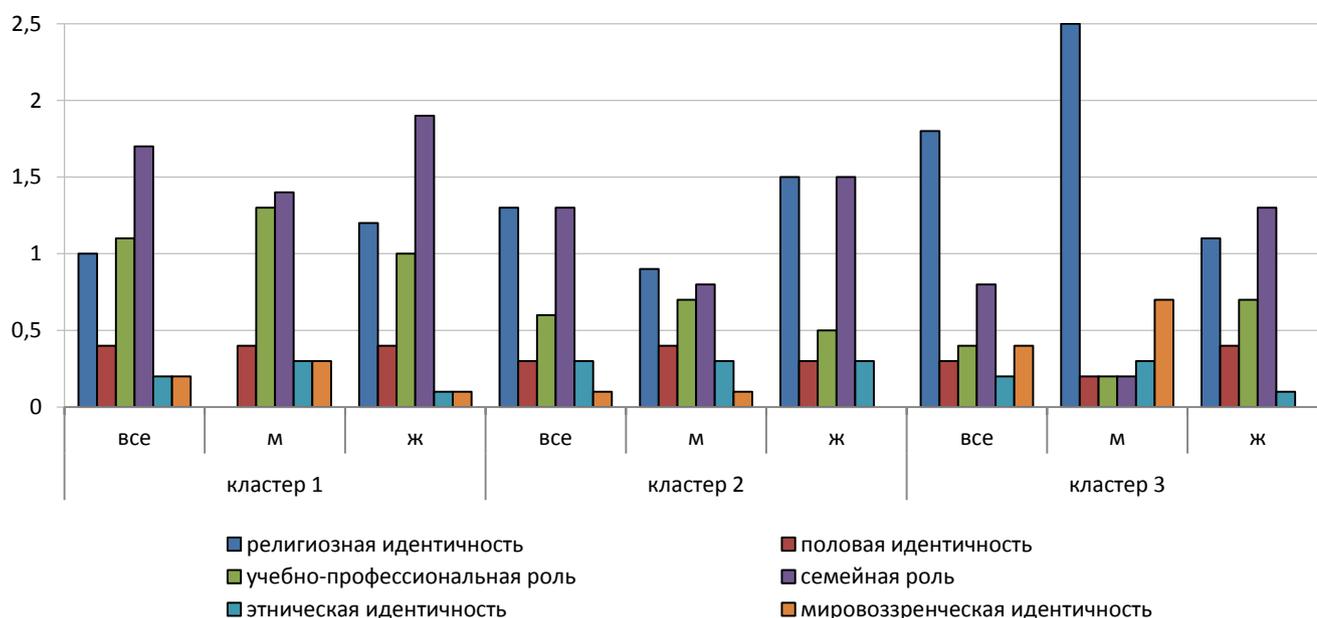


Рис. 1. Сводный график средних значений выраженности социальных ролей в выборке

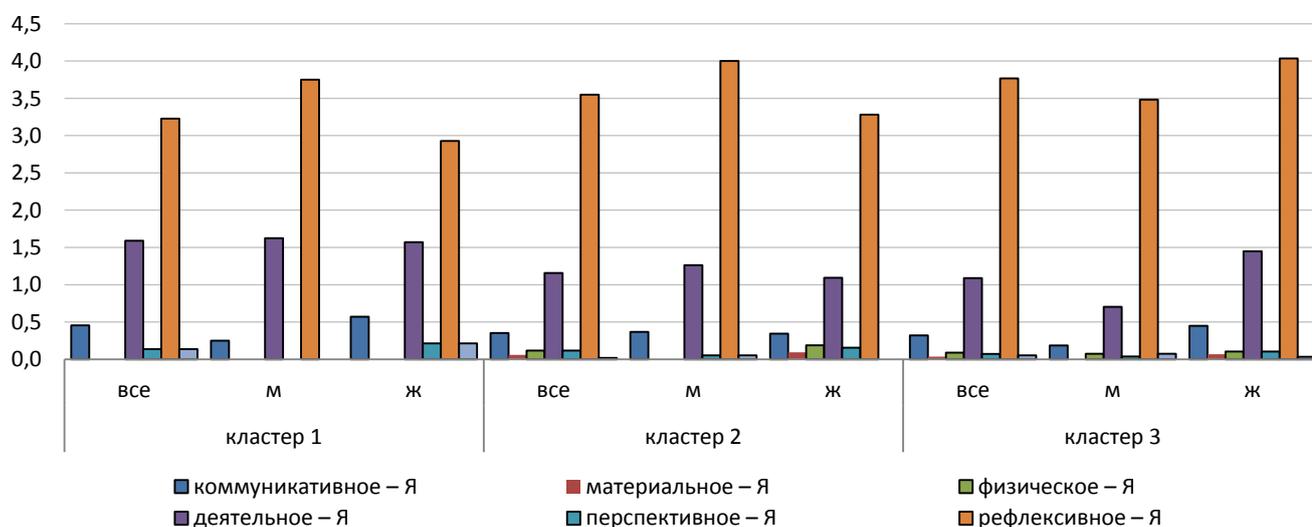


Рис. 2. Сводный график средних значений выраженности индивидуальных характеристик в выборке

свидетельствуют о том, что именно религиозные фанатики-мужчины наиболее подвержены десоциализации.

Семейная социальная роль в кластере 2 выражена больше, чем в кластере 3 ($U=1071,5$, при $p=0,026<0,05$); в кластере 1 она выражена больше, чем в кластере 3 ($U=323,5$, при $p=0,001<0,01$). Семейная роль в кластере 1 лишь на уровне тенденции превышает семейную роль в кластере 2 ($U=419$, при $p=0,088$). Это означает, что чем выше уровень религиозного фанатизма, тем слабее развита семейная социальная роль: очевидно, что религиозный фанатик большее значение придает религиозной борьбе, нежели семейным отношениям.

Обнаружено, что учебно-профессиональная роль в кластере 1 выражена больше, чем в кластере 3 ($U=410$, при $p=0,022<0,05$). Также в кластере 1 учебно-профессиональная роль на уровне тенденции преобладает над учебно-профессиональной ролью в кластере 2 ($U=406$, при $p=0,062$). Между кластером 2 и кластером 3 различий в освоении учебно-профессиональной роли нет ($U=1349$, при $p=0,622>0,05$). Тем не менее эти данные свидетельствуют о том, что чем выше уровень религиозного фанатизма, тем слабее развита учебно-профессиональная идентичность в Я-концепции личности. Это указывает на десоциализацию религиозного фанатика, на то, что социум и общественные отношения утрачивают для него ценность.

На следующем этапе исследовались индивидуальные характеристики описательной составляющей Я-концепции верующих. Обнаружено различие в выраженности показателей деятельного Я между кластером 1 и кластером 3 ($U=425$, при $p=0,034<0,05$). Из этого следует, что верующие с низким уровнем фанатизма чаще воспринимают свое Я в контексте какой-либо деятельности, чем верующие с высоким уровнем фанатизма. Верующие с высоким уровнем фанатизма реже описывают личные умения, знания, навыки, увлечения

и достижения. На наш взгляд, это может быть связано с обнаруженным выше снижением представленности учебно-профессиональной роли в их Я-концепции и свидетельствует о десоциализации лиц с высоким уровнем фанатизма.

Гендерных различий в выраженности индивидуальных характеристик в Я-концепции верующих не обнаружено.

Показатели эмоционально-оценочной составляющей Я-концепции респондентов были определены при помощи методики самоотношения С.Р. Панталева (первичные данные представлены на рис. 3).

В ходе математической обработки обнаружены гендерные различия по всей выборке в целом по показателям открытости ($U=1471,5$, при $p=0,008<0,01$), самоуверенности ($U=1388,0$, при $p=0,002<0,01$), внутренней конфликтности ($U=1447,5$, при $p=0,006<0,01$), близкое к значимому различие в самообвинении ($U=1648,5$, при $p=0,072$). Из этого следует, что женщинам больше, чем мужчинам, свойственна рефлексия, внутренняя конфликтность и самокритичность. Мужчины при этом более самоуверенны, чем женщины.

Анализ гендерных различий респондентов каждого кластера показал значимую разницу только в кластере 3 (самый высокий уровень фанатизма). Мужчины с высоким уровнем фанатизма менее способны осознавать значимую информацию о себе и выдавать ее окружающим, чем женщины ($U=174,5$, при $p=0,0001<0,01$), они более самоуверенны, чем женщины ($U=177,5$, при $p=0,0001<0,01$), для них более характерно представление о себе как об основном источнике активности ($U=245,5$, при $p=0,017<0,05$), они выше оценивают себя по критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира ($U=237$, при $p=0,011<0,05$), для них характерны меньший уровень внутренней конфликтности ($U=95$, при $p=0,0001<0,01$) и самообвинения ($U=231,5$ при $p=0,009<0,01$).

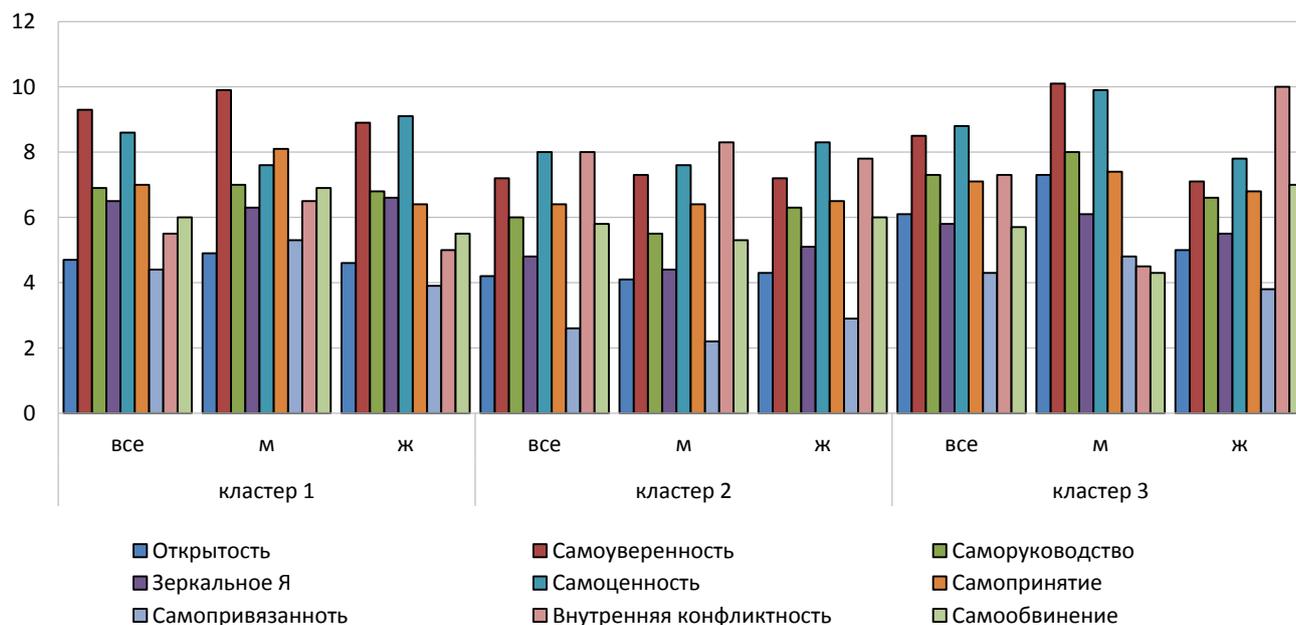


Рис. 3. Сводный график средних значений выраженности элементов эмоционально-оценочного компонента Я-концепции

Математическое сравнение эмоционально-оценочных компонентов Я-концепции между кластерами показало, что респонденты со средним уровнем фанатизма (кластер 2) менее самоуверенны ($U=367,0$, при $p=0,02<0,05$) и в большей степени ожидают негативное отношение к своей личности со стороны окружения ($U=366,5$, при $p=0,019<0,05$), чем лица с низким уровнем фанатизма (кластер 1). Также верующие со средним уровнем фанатизма менее привязаны к своему образу Я (большая готовность к трансформации) ($U=315$, при $p=0,003<0,01$) и характеризуются большей степенью внутриличностного конфликта ($U=362$, при $p=0,017<0,05$), чем лица с низким уровнем фанатизма.

Верующие со средним уровнем фанатизма (кластер 2) менее самоуверенны ($U=1097,5$, при $p=0,039<0,05$), менее привязаны к своему образу Я (более готовы к изменениям) ($U=915,5$, при $p=0,001<0,01$). Среди верующих со средним уровнем фанатизма прослеживается тенденция к большому ожиданию негативного отношения окружающих ($U=1127,5$, при $p=0,061$), чем среди верующих с высоким уровнем фанатизма (кластер 3). Таким образом, лица со средним уровнем фанатизма отличаются от верующих с высоким уровнем фанатизма почти по тем же самым показателям, что и от лиц с низким уровнем фанатизма.

Однако при сравнении кластера 2 и кластера 3 были найдены и новые отличия, не выявленные при сравнении кластера 2 и кластера 1. А именно: лица с высоким уровнем фанатизма менее способны к осознанию значимой информации о себе (показатели открытости или «внутренней честности»), чем лица со средним уровнем фанатизма ($U=810,5$, при $p=0,0001<0,01$). При этом для лиц с высоким уровнем религиозного фанатизма более характерны представления о себе как об основном источнике активности (показатели самоуправления) ($U=998$, при $p=0,007<0,01$).

Между верующими кластера 1 и кластера 3 было выявлено различие только по показателям открытости ($U=426,5$, при $p=0,035<0,05$). Таким образом, верующие с высоким уровнем фанатизма отличаются от верующих с низким уровнем фанатизма лишь тем, что они менее честны с самими собой, менее рефлексивны.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что верующие с низким и верующие с высоким уровнем фанатизма одинаково уверены в своей позиции и действиях, однако первые более критичны к себе, более осознанны и честны сами с собой. Верующие же со средним уровнем фанатизма отличаются неуверенностью и готовностью к изменениям, что, возможно, свидетельствует об их переходном статусе и будущей личностной трансформации. Поэтому именно для таких верующих психологическая профилактика фанатизма наиболее важна; с нашей точки зрения, она должна в первую очередь базироваться на психологической поддержке и помощи в самоопределении.

Меры психологической профилактики религиозного фанатизма в группе с высоким уровнем фанатизма будут, таким образом, отличаться от мер профилактики фанатизма в группе со средним уровнем фанатизма и должны быть направлены в первую очередь на развитие критического мышления и рефлексии.

Таким образом, каждый уровень религиозного фанатизма характеризуется особенностями эмоционально-

оценочной составляющей Я-концепции. Учитывая эти особенности, можно условно обозначить Я-концепцию религиозной личности с низким уровнем фанатизма как «уверенную честную», со средним уровнем фанатизма – как «неуверенную честную», с высоким уровнем – как «уверенную нечестную».

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы.

1. Мужчины и женщины в целом не различаются по общему уровню выраженности религиозного фанатизма и каждой из его составляющих (когнитивной, эмоциональной, поведенческой).

2. Мужчины с высоким уровнем религиозного фанатизма отличаются от женщин с высоким уровнем фанатизма большей выраженностью фанатического поведения, причем обеих его форм: как социального насилия, так и социальной изоляции.

3. С повышением уровня религиозного фанатизма в описательной составляющей Я-концепции верующих происходит сужение социального Я за счет снижения степени идентификации с семейной и учебно-профессиональной социальной ролью, что для мужчин более характерно, чем для женщин. Это может свидетельствовать о десоциализации религиозного фанатика, а в особенности о подверженности десоциализации религиозных фанатиков-мужчин.

4. С повышением уровня религиозного фанатизма в описательной составляющей Я-концепции респондентов общее количество индивидуальных характеристик сохраняется, однако верующие начинают все реже воспринимать себя в контексте какой-либо деятельности: описывают меньшее количество своих умений, знаний, навыков, интересов, увлечений и достижений. Это также может быть связано с десоциализацией религиозного фанатика, утратой им своей учебно-профессиональной роли.

5. Только у верующих с высоким уровнем религиозного фанатизма были обнаружены различия в показателях эмоционально-оценочного компонента Я-концепции у мужчин и женщин. Мужчины с высоким уровнем фанатизма менее способны осознавать значимую информацию о себе и выдавать ее окружающим, чем женщины; более самоуверенны, чем женщины; для них более характерно представление о себе как об основном источнике активности; они выше оценивают себя по критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира и характеризуются меньшей степенью самообвинения и внутренней конфликтности.

6. Исходя из особенностей эмоционально-оценочного компонента своей Я-концепции, верующие с низким уровнем фанатизма характеризуется сравнительно большей степенью самоуверенности, слабо выраженным внутренним конфликтом, более частым ожиданием позитивного отношения со стороны окружающих. При этом они более рефлексивны и более честны с самими собой, чем лица с высоким уровнем фанатизма. Поэтому Я-концепцию религиозной личности с низким уровнем фанатизма можно условно обозначить как «уверенную честную».

7. Исходя из особенностей эмоционально-оценочного компонента своей Я-концепции, верующие со средним

уровнем фанатизма характеризуется сравнительно низкой самоуверенностью, большим ожиданием негативного социального отношения, большей готовностью к изменениям и внутренней конфликтностью, но при этом сравнительно высокой внутренней честностью. Данную Я-концепцию можно условно обозначить как «неуверенную честную».

8. Исходя из особенностей эмоционально-оценочного компонента своей Я-концепции, верующие с высоким уровнем фанатизма характеризуется сравнительно высокой самоуверенностью, большим ожиданием позитивного отношения со стороны окружающих, меньшей готовностью меняться. При этом для них характерно большее вытеснение информации о себе самих, то есть меньшая внутренняя честность. Такую Я-концепцию можно условно обозначить как «уверенную нечестную».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аттали Ж. Краткая история будущего. Мир в ближайшие 50 лет. СПб.: Питер, 2014. 288 с.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 352 с.
- Мид Дж. Г. Избранное. Сборник переводов. М.: ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
- Звягинцева О.В. Нетрадиционные религиозные сообщества // Актуальные проблемы социогуманитарного знания: сборник научных трудов кафедры философии МПГУ. Вып. XI. М.: Прометей, 2004. С. 100–105.
- Усатенко О.Н. Феномен жертвенности и его значение для психологической практики // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2016. № 1. С. 125–131.
- Хоффер Э. Истинноверующий. Мысли о природе массовых движений. Минск: ЕГУ, 2001. 200 с.
- Marimaa K. The many faces of Fanaticism // ENDC Proceedings. 2011. Vol. 14. P. 29–55.
- Firman J., Gila A. On Religious Fanaticism // Psychosynthesis Palo Alto. 2006. URL: psychosynthesispaloalto.com/pdfs/Religious_Fan.pdf.
- Parqament K.I., Lomax J.W. Understanding and addressing religion among people with mental illness // World Psychiatry. 2013. Vol. 12. № 1. P. 26–32.
- Wallerstein R.S. The talking cures: The psychoanalyses and psychotherapies. New Haven: Yale University Press, 1995. 128 p.
- Мазилов В.А. Воспитание свободной личности как противодействие терроризму и экстремизму // Стратегия и тактика противодействия вызовам экстремизма и терроризма в России на современном этапе: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Махачкала: Алеф, 2016. С. 212–221.
- Roberts L.W., Hollifield M., McCarty T. Psychiatric Evaluation of a “Monk” Requesting Castration // American Journal of Psychiatry. 1998. Vol. 155. № 3. P. 415–420.
- Ольшанский Д.В. Психология терроризма. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
- Губенко А.В. Вызов терроризма (Психологический анализ терроризма) // Практическая психология и социальная работа. 2001. № 1. С. 43–53.
- Исаева Э.Г., Сутаева А.Р. Профилактика негативных проявлений личности в процессе маргинализации сознания в современном мире // Стратегия и тактика противодействия вызовам экстремизма и терроризма в России на современном этапе: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Махачкала: Алеф, 2016. С. 26–32.
- Асмолов А.Г. Психология обыкновенного фанатизма // Век толерантности. 2001. № 1. С. 13–22.
- Яхьяев М.Я. Факторы воспроизводства экстремизма и терроризма в современной России: комплексный анализ // Исламоведение. 2016. Т. 7. № 3. С. 26–39.
- Маслов И.С. Сущность религиозного фанатизма // Социально-политические процессы в современном мире: взгляд молодых: материалы 3-ей студенческой научно-практической конференции. Воронеж: Отдел Воронежского филиала РАНХиГС, 2018. С. 105–109.
- Антонов К.М. От обыденного к священному: религиозное обращение и пути рационализации религии (феноменологические и психологические аспекты) // Психология религии: между теорией и эмпирикой. М.: Свято-Тихвинский гуманитарный университет, 2015. С. 75–86.
- Адлер А. Индивидуальная психология. СПб.: Питер, 2017. 256 с.
- Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Московский университет, 1991. 100 с.
- Арендчук И.В. Самоотношение в структуре самосознания подростков и юношей: динамика развития // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. № 4. С. 434–438.
- Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
- Пантеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.
- Чернов А.Ю., Гусева Е.С. Изучение Я-концепции верующего как условие профилактики религиозного фанатизма // Безопасность социума: гуманитарный аспект коммуникаций современности: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тюмень: Тюменское высшее военно-инженерное командное училище, 2017. С. 786–793.
- Гусева Е.С. Гендерные аспекты индивидуальной религиозности // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2014. Т. 16. № 2. С. 329–332.

REFERENCES

- Attali Zh. *Kratkaya istoriya budushchego. Mir v blizhayshe 50 let* [Brief history of the future. The world in the next 50 years]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2014. 288 p.
- Berns R. *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie* [Development I – concepts and education]. Moscow, Progress Publ., 1986. 422 p.
- Leontev A.N. *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Smysl Publ., 2005. 352 p.

4. Mid Dzh. G. *Izbrannoe. Sbornik perevodov* [Favorites. Collection of translations]. Moscow, INION RAN Publ., 2009. 290 p.
5. Zvyagintseva O.V. Non-Traditional Religious Communities. *Aktualnye problemy sotsiologicheskogo znaniya: sbornik nauchnykh trudov kafedry filosofii MPGU*. Moscow, Prometei Publ., 2004. Vyp. XI, pp. 100–105.
6. Usatenko O.N. Phenomenon of Sacrifice and its Importance for Psychological Practice. *Gumanitarnye nauki (g. Yalta)*, 2016, no. 1, pp. 125–131.
7. Khoffer E. *Istinnoveruyushchiy. Mysli o prirode massovykh dvizheniy* [The True Believer. Thoughts on the nature of mass movements]. Minsk, EGU Publ., 2001. 200 p.
8. Marimaa K. The many faces of Fanaticism. *ENDC Proceedings*, 2011, vol. 14, pp. 29–55.
9. Firman J., Gila A. On Religious Fanaticism. *Psychosynthesis Palo Alto*. 2006. URL: psychosynthesispaloalto.com/pdfs/Religious_Fan.pdf.
10. Parqament K.I., Lomax J.W. Understanding and addressing religion among people with mental illness. *World Psychiatry*, 2013, vol. 12, no. 1, pp. 26–32.
11. Wallerstein R.S. *The talking cures: The psychoanalyses and psychotherapies*. New Haven, Yale University Press Publ., 1995. 128 p.
12. Mazilov V.A. Educating a free person as countering terrorism and extremism. *Strategiya i taktika protivodeystviya vyzovam ekstremizma i terrorizma v Rossii na sovremennom etape: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Makhachkala, Alef Publ., 2016, pp. 212–221.
13. Roberts L.W., Hollifield M., McCarty T. Psychiatric Evaluation of a “Monk” Requesting Castration. *American Journal of Psychiatry*, 1998, vol. 155, no. 3, pp. 415–420.
14. Olshanskiy D.V. *Psikhologiya terrorizma* [Psychology of terrorism]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2002. 288 p.
15. Gubenko A.V. The Challenge of Terrorism (Psychological Analysis of Terrorism). *Prakticheskaya psikhologiya i sotsialnaya rabota*, 2001, no. 1, pp. 43–53.
16. Isaeva E.G., Sutaeva A.R. Prevention of negative manifestations of personality in the process of marginalization of consciousness in the modern world. *Strategiya i taktika protivodeystviya vyzovam ekstremizma i terrorizma v Rossii na sovremennom etape: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Makhachkala, Alef Publ., 2016, pp. 26–32.
17. Asmolov A.G. Psychology of ordinary fanaticism. *Vek tolerantnosti*, 2001, no. 1, pp. 13–22.
18. Yakhyaev M.Ya. The factors of extremism and terrorism reproduction in contemporary Russia: comprehensive analysis. *Islamovedenie*, 2016, vol. 7, no. 3, pp. 26–39.
19. Maslov I.S. Socialist religious fanaticism. *Sotsialno-politicheskie protsessy v sovremennom mire: vzglyad molodykh: materialy 3-ey studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Voronezh, Otdel Voronezhskogo filiala RANKhiGS Publ., 2018, pp. 105–109.
20. Antonov K.M. From the ordinary to the sacred: religious conversion and ways to rationalize religion (phenomenological and psychological aspects). *Psikhologiya religii: mezhdru teoriey i empirikoy*. Moscow, Svayato-Tikhvinskiy gumanitarnyy universitet Publ., 2015, pp. 75–86.
21. Adler A. *Individualnaya psikhologiya* [Individual psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2017. 256 p.
22. Pantileev S.R. *Samootnoshenie kak emotsionalno-otsenoch'naya sistema* [Self-relation as an emotional-evaluative system]. Moscow, Moskovskiy universitet Publ., 1991. 100 p.
23. Arendachuk I.V. Self-attitude in the structure of self-consciousness of teenagers and adolescents: the dynamics development. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2017, vol. 17, no. 4, pp. 434–438.
24. Rumyantseva T.V. *Psikhologicheskoe konsultirovanie: diagnostika otnosheniy v pare* [Psychological counseling: diagnosis of relationships in a pair]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2006. 176 p.
25. Pantileev S.R. *Metodika issledovaniya samootnosheniya* [Methods of research of self-attitude]. Moscow, Smysl Publ., 1993. 32 p.
26. Chernov A.Yu., Guseva E.S. Study of the I-concept of a believer as a condition for the prevention of religious fanaticism. *Bezopasnost sotsiuma: gumanitarnyy aspekt kommunikatsiy sovremennosti: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Tyumen, Tyumenskoe vysshee voenno-inzhenernoe komandnoe uchilishche Publ., 2017, pp. 786–793.
27. Guseva E.S. Gender aspects of individual religiosity. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy Akademii nauk. Sotsialnye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*, 2014, vol. 16, no. 2, pp. 329–332.

SELF-IDENTITY OF A PERSON WITH DIFFERENT LEVELS OF RELIGIOUS FANATICISM

© 2019

E.S. Guseva, senior lecturer of Chair of Social Psychology, postgraduate student
Academician S.P. Korolev Samara National Research University, Samara (Russia)
Volgograd State University, Volgograd (Russia)

A.Yu. Chernov, Doctor of Science (Psychology), Associate Professor, professor of Chair of Psychology
Volgograd State University, Volgograd (Russia)

Keywords: self-identity; religious fanaticism; gender peculiarities; social identity; self-conception; social behavior.

Abstract: It is impossible to solve the problem of efficient psychological prophylaxis of religious fanaticism without a comprehensive study of the psychological features of a fanatic religious person.

Today, the problem of religious fanaticism is important and significant what is proved by the numerous scientific papers and conferences on this topic. On the other hand, there are very few empirical studies aimed at the study of the personality and behavior of a religious devotee.

In our opinion, it is the description of self-identity of a fanatically-minded religious person which will help to explain the specificity of his or her cognitive and emotional sphere. And the most important is that self-identity, as the totality of all ideas of a person about itself, including the emotional self-assessment, is the main regulator of the motivational and behavioral sphere of a person.

The paper describes the empirical study of self-identity of a religious person with various levels of religious fanaticism. As a method of study of self-identity, the authors used M. Khun's test "Who am I?" and S.R. Pantileev's technique of study of self-attitude. The level of religious fanaticism is determined using the questionnaire of E.S. Guseva and A.Yu. Chernov. Men and women of Orthodox religion were the respondents of the study.

The results showed that with the increase of the level of religious fanaticism, the religious persons less and less identify themselves with the family and educational-professional social roles. It is more typical for men than for women. The higher the level of fanaticism is, the more rarely the religious people percept themselves in the context of any activity.

The determined features of the emotional and evaluative component of self-identity of religious people allowed describing three types of self-identity depending on the level of religious fanaticism. Self-identity of a religious person with a low level of fanaticism can be described as confident honest. Self-identity of a person with a middle level of fanaticism can be described as uncertain honest. Self-identity of a person with a high level of fanaticism can be described as confident dishonest.

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ У НАРКОЗАВИСИМЫХ С ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМОЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

© 2019

Р.В. Кадыров, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общепсихологических дисциплин
Тихоокеанский государственный медицинский университет

Министерства здравоохранения Российской Федерации, Владивосток (Россия)

И.А. Ковалев, заведующий амбулаторно-поликлиническим отделением

Приморский краевой наркологический диспансер,

Владивосток (Россия)

Т.В. Капустина, преподаватель кафедры общепсихологических дисциплин

И.С. Ильина, преподаватель кафедры общепсихологических дисциплин

Тихоокеанский государственный медицинский университет

Министерства здравоохранения Российской Федерации, Владивосток (Россия)

Ключевые слова: наркотическая зависимость; совладающее поведение наркозависимых; психологические защитные механизмы наркозависимых; психическая травма раннего возраста; психическая травма; личность наркозависимого.

Аннотация: В статье представлены результаты исследования сознательной и бессознательной составляющих защиты личности – совладающего поведения и психологических защитных механизмов наркозависимых, имеющих в анамнезе травму раннего возраста. Респондентами стали 122 человека в возрасте от 29 до 44 лет с наркотической зависимостью. После изучения опыта переживания психической травмы раннего возраста и других психических травм, полученных в более позднем возрасте, число испытуемых сократилось, и оставшиеся респонденты были разделены на две группы. Эмпирическую группу представили 62 человека, которые имеют неоднократный опыт психической травмы раннего возраста, группу сравнения – 60 человек, которые практически не имеют психической травмы в раннем возрасте. Часто встречающимися травмами раннего возраста являются негативное отношение со стороны близких людей, их смерть, вербальное, физическое и сексуальное насилие, недостаток необходимого внимания, пренебрежение потребностями респондента, развод родителей, криминальные события, такие как нападения на членов семьи и друзей, ограбление, изнасилование, сексуальное домогательство. Для наркозависимых с травмой раннего детства характерно совладающее поведение, которое может развиваться в двух направлениях – либо наркозависимые стремятся решать свои проблемы, либо пытаются избежать проблем, отрицать их наличие. На бессознательном уровне у наркозависимых преобладают такие защитные механизмы, как отрицание и проекция, что приводит к дезадаптации, более частому употреблению наркотических средств и выраженной дезорганизации поведения. Преобладание защитных механизмов отрицания и проекции у наркозависимых на бессознательном уровне способствует также снижению внутренней тревоги при обнаружении у себя признаков наркотической зависимости и отрицанию наличия у себя зависимости. В целом для наркозависимых с психической травмой раннего возраста и другими психическими травмами, полученными в более позднем возрасте, характерны дезадаптивные типы совладающего поведения как на сознательном, так и на бессознательном уровнях защиты личности.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в современной психологии проблема изучения психической травмы раннего детства является одной из актуальных [1]. Психическая травма раннего возраста понимается как «опыт переживания насилия и эмоциональной холодности в раннем детстве», который формирует у личности негативное ощущение автономности, нарушение образа тела, трудности в управлении чувствами и контролем импульсов, включая автономную агрессию и агрессию по отношению к другим, а также неуверенность в отношении надежности и предсказуемости окружающих [1]. Зависимость от психоактивных веществ в Российской Федерации является социально значимым заболеванием, наряду с онкологией, туберкулезом и др., приводящим к ухудшению общего уровня психического здоровья населения [2; 3]. Психическая травма раннего возраста может стать одной из причин зависимого поведения, а следовательно, и употребления психоактивных (наркотических) веществ [4; 5]. Процесс переживания последствий насилия и эмоциональной холодности в раннем детстве

может быть отсроченным, поскольку в течение определенного промежутка времени у личности работает механизм психологической защиты, хватает сил и возможностей справиться с непроработанной травматической ситуацией [6; 7]. В дальнейшем может произойти истощение ресурсов, помогающих справиться с трудными жизненными ситуациями, и какое-либо даже незначительное происшествие спровоцирует полный срыв адаптивных возможностей человека, приводящий к употреблению психоактивных веществ с последующим развитием зависимости от них.

Исследования И.В. Белокрылова, И.Д. Даренского, В.Д. Москаленко, Е.А. Шитова показывают, что среди социально-психологических факторов формирования зависимости от психоактивных веществ важную роль играют переживания пациентом психической травмы раннего возраста [8–10]. Внешними факторами травматизации в раннем детском возрасте являются: ранняя и травматическая сепарация от родителей вследствие их утраты; воспитание ребенка в детском доме-интернате, сопровождавшееся жестоким обращением; физическое,

вербальное, сексуальное насилие и т. д. «Субъективно значимым» фактором травматизации в раннем детском возрасте является неспособность ближайшего окружения обеспечить для ребенка атмосферу доверия и защищенности [11; 12]. В большинстве случаев ранняя детская травматизация лиц с аддиктивным поведением имеет «неявный», скрытый и «условно патогенный» характер (если говорить на языке психиатрии). Речь идет о специфических стрессах, связанных с неспособностью ближайшего окружения, прежде всего матери, создать для ребенка атмосферу доверия, защищенности, эмоционального резонанса. Воспитание осуществляется без четкой «тактической линии» с чередованием гипопеки и гиперопеки, например сочетание неоправданно жестоких наказаний со вседозволенностью [12; 13]. Р.В. Кадыров с соавторами [14] отмечают, что у лиц с наркотической зависимостью чаще обнаруживаются эпизоды неоднократного детского травматического опыта (неадекватное/патогенное родительское воспитание в результате злоупотребления алкоголем, эмоциональное насилие, отторжение ребенка матерью или другим близким взрослым, несформированность или ненадежность привязанности к матери и т. п.) и эпизоды травматизации во взрослом возрасте по сравнению с людьми, у которых нет наркотической зависимости.

В настоящее время вопрос о психологических защитах и совладающем поведении личности, которая зависима от психоактивных веществ и имеет в анамнезе психическую травму раннего возраста, остается открытым и малоизученным [15]. Следует также понимать, что для оказания психотерапевтической помощи наркозависимым с психической травмой раннего возраста немаловажно то, как они преодолевают жизненные трудности, которые для них являются травмирующими [16]. Понимание типичных стратегий преодоления жизненных трудностей позволит более эффективно организовать помощь, направленную на отказ от употребления наркотических средств и достижения длительной ремиссии.

Цель работы – выявление признаков и описание совладающего поведения и психологических защитных механизмов личности наркозависимых с психической травмой раннего возраста. В связи с этим основные задачи исследования сводились к тому, чтобы определить и описать психические травмы раннего возраста и другие психические травмы, полученные в более позднем возрасте у наркозависимых в сравнении с наркозависимыми, не имеющими психических травм раннего возраста и других психических травм, полученных в более позднем возрасте; взаимосвязь совладающего поведения и психологических защитных механизмов личности наркозависимых с опытом переживания психической травмы в раннем возрасте.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Эмпирическое исследование проводилось в 2016–2017 гг. на базе Краевого наркологического диспансера г. Владивостока. Респондентами стали 122 человека в возрасте от 29 до 44 лет с наркотической зависимостью. Респонденты употребляли такие наркотики, как анаша, гашиш, марихуана. Основные социально-демографические характеристики (география проживания, уровень образования, профессиональная занятость,

экономические условия жизни) были схожи у всех респондентов. Условия, в которых проводилось исследование, были одинаковыми для всех испытуемых. После первого этапа диагностики – этапа выявления опыта переживания психической травмы раннего возраста и других психических травм – число респондентов сократилось, и оставшиеся испытуемые были разделены на две группы: эмпирическую группу и группу сравнения. В эмпирической группе (ЭГ) осталось 62 человека, которые имеют неоднократный опыт психической травмы раннего возраста; в группу сравнения (ГС) вошли 60 человек, у которых практически не имеется раннего опыта детской психической травмы.

На первом этапе психодиагностики были использованы: «Опросник травматических событий LEQ», адаптированный Н.В. Тарабриной, который направлен на «диагностику всех ситуаций в жизни человека, имеющих травматический характер» [17], авторская анкета Р.В. Кадырова «Ранний опыт отношения в семье» для выявления опыта переживания травмы раннего возраста [18]. На втором этапе психодиагностики использовались методики для оценки совладающего поведения и ведущих механизмов психологической защиты и степени их напряженности: опросник «Стратегии совладающего поведения» в адаптации Психоневрологического научно-исследовательского института им. В.М. Бехтерева [19], Индекс жизненного стиля (Life Style Index, LSI) Р. Плутчика и Г. Келлермана [20]. Для статистической обработки полученных данных применялась программа Statistica 7.0 с использованием непараметрического *U*-критерия Манна – Уитни. Также для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости различных психических травм раннего возраста, психических травм, полученных в более позднем возрасте, и типов психологических защитных механизмов использовался коэффициент углового преобразования Фишера.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Анкетирование позволило определить частоту встречаемости различных видов травматических событий в эмпирической группе и группе сравнения по двум методикам. Частота встречаемости различных видов травматических событий и их статистическая обработка представлены в таблице 1.

В эмпирической группе, в отличие от группы сравнения, у большинства исследуемых выявлены признаки психической травмы раннего возраста: негативное отношение к матери в раннем детстве; отторжение исследуемых близкими людьми; у половины исследуемых в опыте вербальное, физическое или сексуальное насилие, смерть близкого человека, недостаток внимания и пренебрежение их потребностями. Также значимые статистические различия по частоте встречаемости травматических событий были получены по результатам методики «Опросник травматических событий (Life Experience Questionnaire – LEQ)». В эмпирической группе выявлены следующие травматические события, которые повлияли на повседневную жизнь респондентов: развод родителей; криминальные события: нападение на членов семьи и друзей, изнасилование, сексуальное домогательство и др.

Согласно результатам методики исследования «Стратегии совладающего поведения» для большинства

Таблица 1. Результаты статистической обработки опыта травматических переживаний по значимым различиям в двух группах с помощью коэффициента углового преобразования Фишера

Вид травматического события	Частота встречаемости		Значение φ и уровень значимости (p -level)
	ЭГ $n=62$	ГС $n=60$	
Ранняя детская травма (до 5 лет)			
Негативное отношение к матери в раннем детстве	57	21	$\varphi=8,12, p\text{-level}=0,000$
Отторжение со стороны значимых близких	52	16	$\varphi=8,46, p\text{-level}=0,000$
Вербальное, физическое или сексуальное насилие	33	9	$\varphi=4,67, p\text{-level}=0,000$
Смерть значимого близкого	28	11	$\varphi=3,64, p\text{-level}=0,000$
Недостаток необходимого внимания и пренебрежение	27	8	$\varphi=4,20, p\text{-level}=0,000$
Травматические события			
Криминальные события (нападение, ограбление)	21	8	$\varphi=3,33, p\text{-level}=0,000$
Природные катастрофы (землетрясение, наводнение)	3	0	$\varphi=2,46, p\text{-level}=0,005$
Нападение на членов семьи или друзей	15	4	$\varphi=4,81, p\text{-level}=0,000$
Опасное для жизни заболевание	3	0	$\varphi=2,46, p\text{-level}=0,005$
Изнасилование, сексуальное домогательство	13	5	$\varphi=2,52, p\text{-level}=0,004$
Развод родителей	20	7	$\varphi=3,04, p\text{-level}=0,000$

наркозависимых с психической травмой раннего возраста и психическими травмами, полученными в более позднем возрасте, в отличие от наркозависимых без психической травмы раннего возраста и психических травм, полученных в более позднем возрасте, характерен такой тип поведения в стрессовой ситуации, как «планирование решения проблемы» ($p<0,014$), который характеризуется ориентацией на преодоление препятствий и проблем за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения. Можно говорить о том, что наркозависимые из эмпирической группы в трудных жизненных ситуациях способны планировать собственные действия с учетом каких-либо объективных условий, прошлого опыта и имеющихся у них ресурсов. При данной стратегии поведения можно отметить некоторые негативные особенности, проявляющиеся в недостаточной эмоциональности и интуитивности поведения, чрезмерной рациональности. Также для наркозависимых из эмпирической группы наиболее характерным является такой тип совладающего поведения, как «бегство-избегание» ($p<0,05$). Наркозависимые из эмпирической группы с данным типом совладающего поведения стремятся уклониться или отвлечься от проблем. В случаях, когда данная стратегия поведения проявляется особенно сильно, может наблюдаться отрицание существующих проблем, вспышки гнева, погружение в фантазии и тяга к употреблению наркотических веществ для снижения мучительного для них эмоционального напряжения.

По методике «Индекс жизненного стиля» с помощью точного критерия Фишера удалось установить, что у лиц с наркотической зависимостью, имеющих психическую травму раннего возраста и психические травмы, полученные в более позднем возрасте, в отличие от наркозависимых без раннего опыта детской психической травмы, наиболее распространены типами

психологической защиты являются «проекция» ($\varphi=2,45, p\text{-level}=0,024$) и «отрицание» ($\varphi=1,75, p\text{-level}=0,039$). Это говорит о том, что наркозависимые с психической травмой раннего возраста и психическими травмами, полученными в более позднем возрасте, отвергают собственные субъективно неприемлемые мысли, установки, чувства и желания и приписывают их другим людям для того, чтобы избежать ответственности за то, что происходит внутри их «Я». Тем самым они пытаются снизить внутреннюю тревогу от обнаружения у себя признаков зависимости от психоактивных веществ. Подобные проявления проекции и отрицания как распространённых типов психологической защиты способствуют развитию таких личностных черт, как подозрительность и враждебность, поскольку наркозависимые становятся более внимательными и осторожными в общении с окружающими. Также для лиц с наркотической зависимостью с психической травмой раннего возраста и психическими травмами, полученными в более позднем возрасте, характерно игнорирование какой-либо тревожной, нежелательной для них информации, поэтому они становятся невнимательными к жизненным событиям, которые чреваты неприятностями и могут их травмировать.

ВЫВОДЫ

1. В эмпирической группе у наркозависимых намного чаще встречаются следующие психические травмы раннего возраста: отторжение матерью или значимым взрослым, пренебрежение потребностями ребенка и недостаток необходимого внимания со стороны значимых взрослых, вербальное, физическое или сексуальное насилие, смерть близкого, а также чаще, по сравнению с респондентами из группы сравнения, встречаются психические травмы во взрослом возрасте.

2. Для лиц с наркотической зависимостью с психической травмой раннего возраста характерно совладающее поведение, которое может развиваться в двух направлениях – либо наркозависимые стремятся решать свои проблемы, либо пытаются избежать проблем, отрицать их наличие. Можно предположить, что в том числе невозможность справиться с психической травмой детства и привела их к употреблению наркотиков, создающих иллюзию разрешения трудных жизненных ситуаций.

3. У наркозависимых с психической травмой раннего возраста наблюдаются такие защитные механизмы, как проекция и отрицание, проявляющиеся в поведении: состояние дезадаптации, более частое употребление наркотических средств и выраженная дезорганизация, которая может проявляться в невротическом синдроме астенического типа со значительными психосоматическими расстройствами.

Таким образом, можно отметить, что в целом для наркозависимых с психической травмой раннего возраста и другими психическими травмами, полученными в более позднем возрасте, характерны дезадаптивные типы совладающего поведения как на сознательном, так и на бессознательном уровнях защиты личности, в то время как у наркозависимых, не имеющих раннего опыта детской психической травмы, таких дезадаптивных типов совладающего поведения не наблюдается. Эти данные необходимо учитывать в ходе реабилитационного процесса, в том числе работая с детским травматическим опытом и сформировавшимися в результате дезадаптивными схемами. Полученные данные указывают на необходимость разработки и систематизации способов психологической помощи наркозависимым с психической травмой раннего возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Русских Н.И. К вопросу о психической травме в детском возрасте // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2014. Т. 7. С. 53–58.
2. Вавренчук В.В. Противоорганные антитела у наркозависимых больных, их параспецифичность и цитотоксичность // Тихоокеанский медицинский журнал. 2007. № 4. С. 34–37.
3. Социальные значимые заболевания населения России в 2013 году: статистические материалы. М.: ЦНИИОиИЗ Минздрава России, 2014. 71 с.
4. Бакланова Н.К., Потапов Д.А., Бакланов К.В. Девиантное поведение подростков: основы профилактики // Наука и школа. 2018. № 4. С. 82–86.
5. Жигинас Н.В. Девиантное поведение подростков: педагогические условия как источник социальной и психической травмы // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 2. С. 63–68.
6. Кадыров Р.В., Догадина В.А., Ильина И.С. Ранние дезадаптивные схемы в генезе аддиктивного поведения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета Серия: Педагогика, психология. 2018. № 3. С. 64–69.
7. Лобачева Л.П. Основные аспекты формирования деструктивного поведения при психических отклонениях в подростковом возрасте // Образование и наука в России и за рубежом. 2018. № 8. С. 96–99.
8. Белокрылов И.В., Даренский И.Д. Личностные и средовые факторы развития зависимости от психоактивных веществ // Руководство по наркологии. М.: Медпрактика-М, 2002. С. 161–181.
9. Караваев Ф.Ф., Бадулина Т.А. О причинах наркотической зависимости подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 3. С. 40–44.
10. Москаленко В.Д. Созависимость при алкоголизме и наркомании. Пособие для врачей, психологов и родственников больных. М.: Анахарсис, 2002. 112 с.
11. Богданова М.В., Беседина Е.В. Деформация системы психологических защит как фактор формирования и поддержания аддиктивного поведения // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2011. № 9. С. 207–215.
12. Работа с мотивами в процессе психотерапии больных наркоманией. М.: МЗ РФ, 2009. 26 с.
13. Касьяник П.М., Романова Е.В. Диагностика ранних дезадаптивных схем. СПб.: Политехнический университет, 2016. 146 с.
14. Кадыров Р.В., Ковалев И.А., Ильина И.С. Психическая травма раннего возраста и психологические характеристики личности наркозависимых // Тихоокеанский медицинский журнал. 2016. № 4. С. 66–69.
15. Доля А.А., Моисеев В.Г. Психологические особенности наркозависимых // Молодой ученый. 2018. № 18. С. 435–438.
16. Нечин М.Ю. Детская психическая травма у подростков с ранним началом алкогольной зависимости // Тюменский медицинский журнал. 2016. Т. 18. № 3. С. 16–21.
17. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
18. Кадыров Р.В. Судебно-психологические экспертные критерии диагностики посттравматического стрессового состояния у пострадавшего по делам о компенсации морального вреда. Ульяновск: Зебра, 2017. 77 с.
19. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю., Новожилова М.Ю., Вукс А.Я. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными ситуациями личности: пособие для врачей и медицинских психологов. СПб.: СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. 38 с.
20. Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б., Петрова Н.Н., Беспалько И.Г., Беребин М.А., Савельева М.И., Таукенова Л.М., Штрахова А.В., Аристова Т.А., Осадчий И.М. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: пособие для психологов и врачей. СПб.: СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. 54 с.

REFERENCES

1. Russkikh N.I. To the Question of Psychic Trauma in Childhood. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2014, vol. 7, pp. 53–58.
2. Vavrenchuk V.V. Antiorganic Autoantibodies in Drug Addict Patients, Their Paraspecificity and Cytotoxicity.

- Tikhookeanskiy meditsinskiy zhurnal*, 2007, no. 4, pp. 34–37.
3. *Sotsialnye znachimye zabolevaniya naseleniya Rossii v 2013 godu: statisticheskie materialy* [Social significant diseases of the population of Russia in 2013: statistical materials]. Moscow, TsNII OI Z Minzdrava Rossii Publ., 2014. 71 p.
 4. Baklanova N.K., Potapov D.A., Baklanov K.V. Teenagers' deviant behaviour: prevention bases. *Nauka i shkola*, 2018, no. 4, pp. 82–86.
 5. Zhiginas N.V. Deviant behavior of adolescents: pedagogical conditions as a source of social and psychological trauma. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 2015, no. 2, pp. 63–68.
 6. Kadyrov R.V., Dogadina V.A., Ilina I.S. Early maladaptive schemas in the genesis of addictive behavior. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2018, no. 3, pp. 64–69.
 7. Lobacheva L.P. The main aspects of the formation of destructive behavior in mental disorders in adolescence. *Obrazovanie i nauka v Rossii i za rubezhom*, 2018, no. 8, pp. 96–99.
 8. Belokrylov I.V., Darenkiy I.D. Personal and environmental factors of formation of psychoactive substance dependence. *Rukovodstvo po narkologii*. Moscow, Medpraktika-M Publ., 2002, pp. 161–181.
 9. Karavaev F.F., Badulina T.A. On the Causes of Juvenile Drug-Addiction. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh*, 2017, no. 3, pp. 40–44.
 10. Moskalenko V.D. *Sozavisimost pri alkogolizme i narkomani. Posobie dlya vrachey, psikhologov i rodstvennikov bolnykh* [Codependence in the case of drug and alcohol use. Guide for doctors, psychologists, and patients' relatives]. Moscow, Anakharsis Publ., 2002. 112 p.
 11. Bogdanova M.V., Besedina E.V. Deformation of psychological defense system as the factor of formation and maintenance of addictive behavior. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates*, 2011, no. 9, pp. 207–215.
 12. *Rabota s motivami v protsesse psikhoterapii bolnykh narkomaniy* [The work with motives in the process of psychotherapy of patients with drug dependence]. Moscow, MZ RF Publ., 2009. 26 p.
 13. Kasyanik P.M., Romanova E.V. *Diagnostika rannikh dezadaptivnykh skhem* [Diagnostics of early maladaptive schemas]. Sankt Petersburg, Politekhicheskiy universitet Publ., 2016. 146 p.
 14. Kadyrov R.V., Kovalev I.A., Ilina I.S. Early psychic trauma and psychological characteristics of drug addicted personality. *Tikhookeanskiy meditsinskiy zhurnal*, 2016, no. 4, pp. 66–69.
 15. Dolya A.A., Moiseev V.G. Psychological make-up of drug addicts. *Molodoy uchenyy*, 2018, no. 18, pp. 435–438.
 16. Nechin M.Yu. Childhood trauma among alcohol addicted adolescence. *Tyumenskiy meditsinskiy zhurnal*, 2016, vol. 18, no. 3, pp. 16–21.
 17. Tarabrina N.V. *Praktikum po psikhologii posttraumaticheskogo stressa* [Manual for posttraumatic stress psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2001. 272 p.
 18. Kadyrov R.V. *Sudebno-psikhologicheskie ekspertnye kriterii diagnostiki posttraumaticheskogo stressovogo sostoyaniya u postradavshogo po delam o kompensatsii moral'nogo vreda* [Psychological court expert criteria for diagnostics of posttraumatic stress of a victim in the cases of compensation for moral harm]. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2017. 77 p.
 19. Vasserman L.I., Iovlev B.V., Isaeva E.R., Trifonova E.A., Shchelkova O.Yu., Novozhilova M.Yu., Vuks A.Ya. *Metodika dlya psikhologicheskoy diagnostiki sposobov sovladaniya so stressovymi i problemnymi situatsiyami lichnosti: posobie dlya vrachey i meditsinskikh psikhologov* [Methods for psychological diagnosis of methods for coping with stress and problem situations: a manual for physicians and medical psychologists]. Sankt Petersburg, SPb NIPNI im. V.M. Bekhtereva Publ., 2009. 38 p.
 20. Vasserman L.I., Eryshev O.F., Klubova E.B., Petrova N.N., Bepalko I.G., Berebin M.A., Saveleva M.I., Taukenova L.M., Shtrakhova A.V., Aristova T.A., Osadchiy I.M. *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya: posobie dlya psikhologov i vrachey* [Psychological diagnostics of index lifestyle. The manual for psychologists and doctors]. Sankt Petersburg, SPb NIPNI im. V.M. Bekhtereva Publ., 2005. 54 p.

**COPING BEHAVIOR AND PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS OF DRUG ADDICTS
WITH INFANTILE PSYCHIC TRAUMA**

© 2019

R. V. Kadyrov, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of General Psychological Disciplines
Vladivostok State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Vladivostok (Russia)

I. A. Kovalev, Head of outpatient-polyclinic unit

Primorsky Krai narcological clinic, Vladivostok (Russia)

T. V. Kapustina, lecturer of Chair of General Psychological Disciplines

I. S. Ilyina, lecturer of Chair of General Psychological Disciplines

Vladivostok State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Vladivostok (Russia)

Keywords: drug addiction; coping behavior of drug addicts; psychological defense mechanisms of drug addicts; infantile psychic trauma; psychic trauma; personality of a drug addict.

Abstract: The paper presents the results of the study of conscious and unconscious components of the protection of a personality – coping behavior and psychological defense mechanisms of drug addicts with a history of infantile trauma. The respondents were 122 people aged 29 to 44 years with drug addiction. After studying the experiencing of infantile psychic trauma and other mental traumas got at the later age, the number of research subjects decreased, and the remaining respondents were divided into two groups. The empirical group consisted of 62 people who have repeated experience of infantile psychic trauma; the comparison group consisted of 60 people who have practically no experience of infantile mental trauma. The frequent infantile traumas are the negative attitude on the part of family members, their death, verbal, physical and sexual violence, the lack of appropriate attention, the neglect of the needs of a child (respondent), the divorce of parents, and criminal events, such as the attacks on family members and friends, robbery, rape, and sexual harassment. The characteristic of drug addicts with infantile trauma is the coping behavior that can develop in two directions – either drug addicts try to solve their problems or try to avoid problems, deny their existence. At the unconscious level, drug addicts have such dominant defense mechanisms as the denial and projection what leads to maladaptation, more frequent use of drugs and severe disorganization of behavior. The predominance of defense mechanisms of denial and projection in drug addicts at the unconscious level helps as well to reduce the internal anxiety when detecting signs of drug dependence, to deny the presence of addiction. In general, drug addicts with infantile psychic trauma and other mental traumas of later age are characterized by the maladaptive types of coping behavior both at the conscious and unconscious levels of personal protection.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПСИХОЛОГА КАК СТРУКТУРНО-ЛИЧНОСТНОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ

© 2019

Т.С. Тимофеева, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, аспирант
Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)
Институт мировых цивилизаций, Москва (Россия)

Ключевые слова: профессиональная идентичность; структурно-личностное новообразование; профессиональная среда; профессиональная компетентность; профессионально важные качества.

Аннотация: Профессиональная идентичность психолога формируется в ситуации постоянных изменений образовательных стандартов, в условиях существования разнообразия профессиональных стандартов и психологических ассоциаций, которые предъявляют различные требования относительно необходимых знаний и компетенций.

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования профессиональной идентичности практикующих психологов и студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Психология» и «Клиническая психология». Цель работы – исследование профессиональной идентичности психолога как структурно-личностного новообразования, включающего представление о себе, о своих личностных и профессиональных качествах и компетенциях. Основным методологическим подходом для исследования выступает структурно-генетическая теория Л.С. Выготского и его ключевой термин «психическое новообразование».

В качестве метода сбора эмпирических данных исследования использовано полуструктурированное интервью. Всего было проведено 44 интервью, 27 из которых – с обучающимися по направлениям подготовки «Психология» и «Клиническая психология» в вузах Волгограда, 17 – с практикующими психологами. Респондентам предлагалось ответить на несколько вопросов о деятельности психолога, качествах и способностях, которые необходимы человеку, чтобы работать практическим психологом. Вопросы интервью касались и готовности психологов к началу карьеры или ее развитию в рамках профессиональной деятельности. Обработка полученных текстов осуществлялась методом качественного анализа данных (сетевой анализ), благодаря которому ответы распределяются по темам, а затем группируются относительно их уровня обобщения.

Эмпирическое исследование показало, что идентичность психологов как представление о себе, о своих личностных и профессиональных качествах и компетенциях во многом зависит от опыта профессиональной деятельности. Сформированная идентичность позволяет видеть перспективы и возможности профессионального развития. Наличие четких представлений о будущем, о желаемой карьере психолога оказалось тесно связано с удовлетворенностью профессией. Полученные данные подтверждают практическую значимость исследования: современной системе образования требуется создание дополнительных условий для успешного построения профессиональной идентичности психолога.

ВВЕДЕНИЕ

Профессиональная идентичность является актуальным направлением в психологии как для научных исследований, так и для ее прикладных областей, что связано с изменениями на рынке труда, появлением все новых образовательных и профессиональных стандартов. Развитие бизнеса и экономики страны невозможно без развития кадрового потенциала. Работодатели заинтересованы в увеличении числа высококвалифицированных специалистов, выбравших профессию не случайно, ориентированных на самореализацию и карьерный рост. Все это требует новой методологической обоснованности проблемы профессиональной идентичности.

Следует отметить, что проблема профессиональной идентичности не нова. Однако взгляды ученых на сущностную характеристику понятия «идентичность» весьма разнообразны, поскольку трактуются учеными – представителями различных психологических школ.

Большинство авторов при определении идентичности отталкиваются от психосоциального подхода Э. Эриксона, который понимал ее как «твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным "я" независимо от изменений "я" и ситуации; способность личности к полноценному

решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития» [1, с. 11–12]. Вслед за Э. Эриксоном многие авторы включают в понятие идентичности такие характеристики, как «тождество», «образец», «непрерывность», «целостность». Например, принятие образцов и эталонов (индивидуальных, групповых) является важным условием формирования идентичности, согласно определениям авторов работ [2; 3]. Однако большое количество социальных ролей и их ограничения, которые человек приобретает в период зрелости, могут препятствовать ясному и осознанному восприятию себя, своей идентичности [4]. Динамичность и непрерывность процесса формирования, но при этом наличие определенной структуры и содержания идентичности отмечают авторы исследований [5–7]. Устойчивость или стабильность как признаки идентичности можно найти в определении Г.В. Горновой. Она указывает на транзитивную природу идентичности – «сочетание семантически антонимичных значений, так как сама идентичность предполагает сохранение тождественности, структурную неизменность при всех непрерывных изменениях» [8, с. 14]. В целом в психологии понимание идентичности часто связывают с различными психологическими категориями, такими как: я-концепция, «образ Я», самосознание, самоотношение. Среди исследователей отсутствует единство в том,

на каком уровне следует рассматривать понятие: на макроуровне (в качестве трансдисциплинарного конструкта) или на микроуровне (в качестве социально-психологического конструкта).

Важно отметить, что большинство исследований связаны с попытками выявить и описать психологическое содержание идентичности (как восприятие и осознание себя, формирование образа Я). Исследования характеристик, связанных с социальными аспектами этого понятия (групповые нормы, культурные эталоны), также весьма распространены. Однако объективную физиологическую основу (процессы, связанные с деятельностью мозга по созданию этих образов) идентичности отражают в исследованиях значительно реже. Например, в работе [9] рассматриваются психические диссоциативные расстройства в контексте воздействия психотравмирующего события, нарушающего идентичность, целостность и согласованность самовосприятия личности. Если у человека в процессе перенесенной травмы произошла «функциональная переорганизация сознания в устойчивые "параллельно-отдельные структуры", которые функционируют, не будучи полностью интегрированными друг с другом по цели, содержанию и процессу», то это проявляется в невозможности конструирования идентичности [9, с. 216].

В этом контексте представляется важным обратиться к понятию «психологическое новообразование», введенному в науку Л.С. Выготским. Под ним он понимал, во-первых, процесс происходящих психических и социальных изменений, во-вторых, результат этих изменений [10]. Можно отметить, что понятие «новообразование», как и понятие «идентичность», на наш взгляд, включает три уровня: психофизиологический (психические процессы), психологический (личностные особенности) и социальный (групповые нормы, культурные эталоны). Таким образом, идентичность – это личностное новообразование, которое отражает целостность представлений о себе (о собственных качествах и социальных ролях), формируется на основе социальных и культурных образцов и социального сравнения, определяет поведение в социуме, служит источником активности и критерием для оценки внутренней и внешней жизни человека. Как новообразование, идентичность не дана с рождения, а формируется при взаимодействии с социальным окружением. Динамику идентичности определяют сензитивные периоды (кризисные периоды возрастного развития; ситуации, связанные со сменой социального окружения). Такое понимание идентичности согласуется в том числе с концепцией Э. Эриксона [1].

Особый интерес представляет понятие профессиональной идентичности. Согласно М.В. Заковоротной, в идентичности «фиксируется соотношение коллективного и индивидуального» [11, с. 19], включающее различные аспекты существования личности, в том числе профессиональную деятельность. Именно профессия служит источником социальной интеграции и основой для формирования социальной идентичности [11]. Профессиональная идентичность психолога как личностное новообразование является сложно верифицируемым феноменом, поэтому для описания ее структуры и процесса развития требуется синтез наиболее значимых и перспективных методологических направлений.

Первое направление составляют исследования, в рамках которых при формировании профессиональной идентичности приоритет отдается роли социальной группы, представленной профессиональным сообществом [12; 13]. Это сообщество ставит перед человеком определенные требования, которым ему необходимо соответствовать (через усвоение норм и ценностей, принятие группового членства, положительное эмоциональное отношение к членству в группе).

Второе направление представляют авторы, которые акцентируют внимание на процессе овладения профессиональными навыками, на соответствии личностных качеств требованиям профессии, на формировании профессионально важных качеств, ценностей и установок [14; 15]. В отечественных исследованиях основой для построения идентичности является формирование самосознания, оценка себя как «деятеля», построение образа Я как профессионала через формирование знаний, компетенций [16; 17].

Зарубежные исследования профессиональной идентичности ориентированы на изучение когнитивных процессов, связанных с формированием идентичности (например, роли рефлексии). В то же время их исследования носят в большей степени прикладной характер. В своих работах авторы находятся в поиске конкретных методов и механизмов, позволяющих сделать усвоение навыков и компетенций более эффективным [15; 18]. Становятся актуальными исследования внешнего оценивания и экспертизы профессиональной компетентности, вопросы аттестации и сертификации, что отражают работы [15; 18; 19]. Например, профессиональную идентичность рассматривают как процесс и результат формирования наиболее значимых компетенций, установленных аккредитационными профессиональными стандартами [15]. В работе [14] поднимаются вопросы существования различных стандартов обучения, огромного числа различных ассоциаций (Licensed Professional Counselor, The American Counseling Association, The American Psychological Association, Society for Counseling Psychology), которые предъявляют к психологам (социальному психологу, психологу-консультанту, профконсультанту) различные требования относительно необходимых знаний, навыков, компетенций, что затрудняет процессы взаимодействия этих специалистов и оценку их профессионализма. Но в России это направление пока недостаточно разработано.

Исследования в рамках третьего подхода доказывают тесную связь личности профессионала и профессиональной среды [7; 20; 21]. Ключевыми понятиями выступают самостоятельность и эффективность субъекта деятельности. Большое внимание уделяется в этом случае построению образовательной среды в тесной взаимосвязи с практикоориентированной деятельностью [22; 23]. С другой стороны, отмечается, что именно среда, которая содержит институциональные нормы и образцы, определяет смену идентичности или ее кризисы [20; 24].

В этом контексте ученые отмечают необходимость исследования профессиональной идентичности преподавателей (так как они в большей степени являются специалистами в научной сфере и в методике обучения, чем специалистами в практической деятельности). Наблюдаемое несоответствие в профессиональной

идентичности преподавателей («ученый», а не биолог, «преподаватель», а не инженер и т. д.) может затруднить формирование необходимой идентичности у обучающихся, как и саму подготовку к практической деятельности [22].

Интеграция подходов позволяет нам рассматривать профессиональную идентичность как структурно-личностное новообразование, которое отражает устойчивое и целостное представление о себе как о профессионале (о собственных личностных и профессиональных качествах и компетенциях) и своем месте в профессиональном сообществе, определяет профессиональный жизненный путь личности, проявляется в определенном стиле поведения, служит критерием для оценки внутренней и внешней успешности человека в профессиональной деятельности и карьере. Динамические изменения профессиональной идентичности будут определять сензитивные периоды: профессиональные кризисы, смену профессиональной деятельности, коллектива, продвижение по карьерной лестнице. В таком случае в период обучения до момента выхода на производственную практику уместнее говорить не о «профессиональной» идентичности, а скорее об ее предпосылках или о профессиональном самоопределении. Это согласуется с позициями зарубежных исследователей, которые рассматривают формирование профессиональной идентичности как смену профессиональных ролей (в процессе перехода от одной ступени профессионализма к другой: от новичка до эксперта или мастера) [15; 25].

Цель работы – исследование профессиональной идентичности психолога как структурно-личностного новообразования, включающего представление о себе, о своих личностных и профессиональных качествах и компетенциях.

МЕТОДИКА И ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось с декабря 2018 по февраль 2019 года. Основным эмпирическим методом выступило психологическое интервью, позволяющее получить наиболее достоверные данные об особенностях личности респондента (через дискурс). Респондентам предлагалось в свободной форме ответить на несколько основных вопросов о том, кто такой психолог, какие качества (способности) необходимы человеку, чтобы работать практическим психологом, а также кем видят себя респонденты через 5 лет.

Результаты индивидуальных интервью были обработаны с помощью метода качественного анализа данных (через выявление основных тем в тексте интервью, их группировку и структурирование).

Для оценки сформированности профессиональной идентичности у обучающихся и их готовности к профессиональной деятельности их ответы сравнивались с темами, которые были получены в ответах практикующих психологов.

Выборку исследования составили обучающиеся старших курсов вузов г. Волгограда по направлениям подготовки «Психология» и «Клиническая психология» (27 человек), а также практикующие психологи (17 человек). Всего было проведено 44 интервью.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Во-первых, у обучающихся образ психолога сформирован и совпадает с категориями, которые были выделены в текстах интервью практикующих психологов («неисключительный», «профессионал», «социально ориентированная деятельность», «выполняет различные

Таблица 1. Сравнительный анализ данных результатов интервью о компонентах профессиональной идентичности (ПИ) психолога

Обучающийся		Компоненты ПИ	Психолог	
Базовые темы	Организирующие темы	Генеральные темы	Организирующие темы	Базовые темы
«Человек» «Обычный человек»	Неисключительность	Образ профессионала	Неисключительность	«Обычный человек» «Не маг-чародей»
«Поможет людям» «Помогает разобраться людям в своих проблемах»	Социально ориентированная деятельность		Социально ориентированная деятельность	«Поддержка» «Оказывает поддержку в ТЖС» «Выполняя профессиональные обязанности, сохраняет благополучие общества»
«Человек, который профессионально оказывает психологическую помощь» «Компетентный специалист» «Человек, получивший психологическое образование»	Профессионал		Профессионал	«Чья профессия заключается в оказании психологической помощи людям» «Представитель помогающей профессии» «Человек с психологическим образованием, профессионал»
«Проводит диагностику, занимается консультированием» «Кто-то занимается детьми, кто-то проводит тренинги»	Направления деятельности		Направления деятельности	«Занимается консультативной, диагностической, коррекционной деятельностью»

Обучающийся		Компоненты ПИ	Психолог	
Базовые темы	Организующие темы	Генераль- ные темы	Организующие темы	Базовые темы
«Быть эмпатийным» «Рефлексия» «Любить детей, людей» «Любить людей»	Профессио- нально важные качества психо- лога	Компетентность психолога	Профессио- нально важные качества психолога	«Ассертивность, уверенность в себе, мобильность, эмоциональная устойчивость» «Быть уверенным в себе, наблюдательным, эмпатия» «Наблюдательность, высокий интеллект, стрессоустойчивость»
«Знать профессиональную этику, возрастные особенности, психологию как науку, последние достижения психологии, актуальные проблемы психологии» «Хорошие знания о практической психологии»	Знания/ наличие образования		Знания/ наличие образования	Образование, Иметь соответствующее образование Быть квалифицированным специалистом
«Быть компетентным» «Выполнять необходимые задачи»	Навыки		Навыки	Навыки психологического консульти- рования и ведения групп, психодиаг- ностики
-	-		Опыт	«Необходимо устроиться на работу» «Набираться опыта» «Иметь опыт работы в данной сфере»
«Не знаю еще» «Не уверена, что смогу» «Может буду работать психологом, может нет» «Если устроюсь» «Я буду работать в системе МВД или МЧС» «Вижу себя в частном центре консультирующим психологом, это мое» «Выйти замуж, воспитывать детей»	Профессио- нальное будущее	Прогнозирование карьеры	Профессио- нальное будущее	«Продолжу консультировать, буду развиваться профессионально» «Буду работать» «Помогать молодым специалистам»
«Смогу реализовать себя» «Это мое»	Оценка успешности, соответствия		Оценка успешности, соответствия	«Качества личности могут соответствовать профиограмме, образование тоже, но пока человек не столкнется с решением профессиональных задач, не научится решать возникшие трудности, нельзя говорить о том, что он является профессиональным психологом» «Я почти не сомневалась, что смогу реализовать себя в этой сфере»
-	-		Эмоциональное принятие профессио- нальной роли	«Любить свое дело» «Чувствовать, что находишься на своем месте» «Ощущать принадлежность сообществу»

виды деятельности»). У студентов старших курсов профессиональная и житейская психология четко разведены, подчеркивается необходимость получения образования («диплом государственного образца») и освоения профессиональных компетенций. Психолог не

отождествляется с самой личностью, подчеркивается, что эту работу может выполнять любой человек («самый обычный человек», «человек», «не маг-чародей»), но имеется указание на социальную значимость деятельности («представитель помогающей профессии»),

«чья профессия заключается в оказании психологической помощи людям»).

Во-вторых, представления у обучающихся и психологов о том, что должен знать и уметь практикующий психолог, различаются. Студенты дают еще достаточно размытые характеристики относительно необходимых знаний и профессионально важных качеств («быть квалифицированным специалистом», «быть эмпатийным», «любить детей, людей», «знать профессиональную этику, возрастные особенности, психологию как науку, последние достижения психологии, актуальные проблемы психологии», «должно быть образование», «хорошие знания о практической психологии»). Упоминания конкретных профессиональных компетенций отсутствуют.

В ответах практикующих психологов в большей степени уделяется внимание профессионально важным качествам («уверенность в себе, асертивность, наблюдательность, эмоциональная устойчивость, мобильность, эмпатия»). Другой особенностью выступает появление темы «опыт профессиональной деятельности». У профессиональных психологов в ответах прослеживается четкая связь с формированием качеств и компетенций непосредственно в деятельности («необходимо устроиться на работу», «набираться опыта», «иметь опыт работы в данной сфере»). Они указывают на то, что «качества личности могут соответствовать профессиограмме, образование тоже, но пока человек не столкнется с решением профессиональных задач, не научится решать возникшие трудности, нельзя говорить о том, что он является профессиональным психологом».

В текстах интервью психологов была выявлена тема сочетания личной и профессиональной идентичности («любить свое дело», «чувствовать, что находишься на своем месте», «ощущать принадлежность сообществу»), которая не встречалась у обучающихся.

В-третьих, тема «профессионального саморазвития, построения карьеры» проявилась в ответах интервью не всех респондентов. Все ответы можно соотнести со статусами профессиональной идентичности Д. Марсиа: неопределенная («не знаю еще», «может буду работать психологом, может нет», «если устроюсь», «хочу переехать в другой город», «не уверена, что смогу»), предопределенная («я буду работать в системе МВД или МЧС»), «вижу себя в частном центре консультирующим психологом, это мое», «выйти замуж, воспитывать детей»), мораторий («планирую перейти в другое место», «буду счастливым человеком»), зрелая идентичность («буду работать здесь, помогать молодым специалистам», «у меня большой опыт, теперь могу открыть собственный центр, хорошо зарабатывать», «продолжу консультировать, буду развиваться профессионально»). Наличие четких представлений о будущем, о желаемой карьере психолога оказалось тесно связано со сформированностью представлений о профессионально важных качествах и компетенциях психолога и общем уровне удовлетворенности профессией.

Таким образом, полученные на этом этапе исследования результаты дают возможность говорить о профессиональной идентичности как о структурно-личностном новообразовании, которое формируется в процессе непосредственной профессиональной деятельности. Идентичность способствует положительной оценке своих профессиональных и жизненных перспектив

в будущем, а при отсутствии понимания и интеграции личной и профессиональной идентичности (что часто наблюдается в период обучения) затрудняется принятие решений в выборе карьеры и пути профессионального развития. Большое значение для определения сформированности (или несформированности) идентичности психолога имеют четкие представления о необходимых личностных и профессиональных качествах и компетенциях, а также опыт профессиональной деятельности.

Кроме того, полученные результаты отражают сложившуюся ситуацию с образовательной системой, которая волнует исследователей профессиональной идентичности по всему миру. Даже наличие производственной практики является недостаточным условием для успешного построения образа себя в профессии. Многие выпускники из-за несформированных представлений о себе, своей профессиональной идентичности могут даже не перейти к этапу непосредственной трудовой деятельности в соответствии с получаемым образованием.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Эмпирическое исследование показало, что идентичность психологов как структурно-личностное новообразование, включающее представление о себе, о своих личностных и профессиональных качествах и компетенциях, формируется непосредственно в профессиональной деятельности. Профессиональная идентичность позволяет видеть перспективы для построения карьеры и возможность достижения целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
2. Коробова С.Ю., Грязева-Добшинская В.Г., Аскерова А.Т. Особенности идентификации с персонажами культового фильма в контексте проблем социальной идентичности зрителей // Психология. 2018. Т. 11. № 3. С. 24–31.
3. Вигель Н.Л. Человек и вызовы глобализации // Сервис Plus. 2016. Т. 10. № 4. С. 84–88.
4. Lodi-Smith J., Spain S.M., Cologgi K., Roberts B.W. Development of identity clarity and content in adulthood // Journal of Personality and Social Psychology. 2017. Vol. 112. № 5. P. 755–768.
5. Озерина А.А. Исследование содержания профессиональной идентичности студентов бакалавриата // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 1. С. 115–119.
6. Кузьмин Ю.М. Динамика связи компонентов идентичности и статусов студентов // Сибирский Психологический журнал. 2018. № 69. С. 69–84.
7. Шнейдер Л.Б. Человек и работа: радиус профессионализма // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 7. М.: Институт психологии РАН, 2015. С. 23–38.
8. Горнова Г.В. Структура городской идентичности // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 3. С. 14–16.
9. Sar V. Parallel-distinct structures of internal world and external reality: disavowing and re-claiming the self-identity in the aftermath of trauma-generated dissociation //

- Frontiers in psychology. 2017. Vol. 8. Article number 216.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
 11. Заковоротная М.В. Профессиональная идентичность как ключевой аспект современной социальной идентичности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, право, политология, культурология. 2014. № 3. С. 13–22.
 12. Willetts G., Clarke D. Constructing theory' professional identity through social identity theory // International Journal of Nursing Practice. 2014. Vol. 20. № 2. P. 164–169.
 13. Мельникова О.Т., Куткова Е.С. Дискурсивный подход к изучению идентичности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 1. С. 59–71.
 14. Brady-Amoon P., Keefe-Cooperman K. Psychology, counseling psychology, and professional counseling: Shared roots, challenges, and opportunities // The European journal of counseling psychology. 2017. № 2. P. 40–62.
 15. Hamilton N. Professional-Identity/Professional-Formation/Professionalism Learning Outcomes: What Can We Learn About Assessment from Medical Education // University of St. Thomas Law Journal. 2018. Vol. 14. P. 357–411.
 16. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51–59.
 17. Мазур Е.Ю. Особенности профессиональной идентичности молодых прокурорских работников // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6. С. 401–405.
 18. Grimes M.G., Gehman J., Cao K. Positively deviant: Identity work through B Corporation certification // Journal of Business Venturing. 2018. Vol. 33. № 2. P. 130–148.
 19. Brouard F., Bujaki M., Durocher S., Neilson L.C. Professional accountants' identity formation: An integrative framework // Journal of Business Ethics. 2017. Vol. 142. № 2. P. 225–238.
 20. Kyratsis Y., Atun R., Phillips N., Tracey P., George G. Health systems in transition: Professional identity work in the context of shifting institutional logics // Academy of Management Journal. 2017. Vol. 60. № 2. P. 610–641.
 21. Евтешина Н.В. Теоретико-методологические аспекты феномена профессиональной идентичности психологов в социальной психологии: структура и методы исследования // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 1. С. 66–75.
 22. Brownell S.E., Tanner K.D. Barriers to faculty pedagogical change: lack of training, time, incentives, and... tensions with professional identity? // CBE-Life Sciences Education. 2012. Vol. 11. № 4. P. 339–346.
 23. Поварёнков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2014. Т. 20. № 3. С. 9–16.
 24. Chreim S., Williams B.E., Hinings C.R. Interlevel influences on the reconstruction of professional role identity // Academy of Management Journal. 2007. Vol. 50. № 6. P. 1515–1539.
 25. Talen M.R., Fraser J.S., Cauley K. Training Primary Care Psychologists: A Model for Predoctoral Programs // Professional Psychology: Research and Practice. 2005. Vol. 36. № 2. P. 136–143.

REFERENCES

1. Erikson E. *Identity: youth and crisis*. Moscow, Progress Publ., 1996. 334 p.
2. Korobova S.Yu., Gryazeva-Dobshinskaya V.G., Askerova A.T. Features of identification with the characters of the cult film in the context of the social identity of the audience. *Psikhologiya*, 2018, vol. 11, no. 3, pp. 24–31.
3. Vigel N.L. People and challenges of globalization. *Servis Plus*, 2016, vol. 10, no. 4, pp. 84–88.
4. Lodi-Smith J., Spain S.M., Cologgi K., Roberts B.W. Development of identity clarity and content in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2017, vol. 112, no. 5, pp. 755–768.
5. Ozerina A.A. Research of professional identity of bachelor students. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no. 1, pp. 115–119.
6. Kuzmin Yu.M. Dynamics of identity components relations and its status among students. *Sibirskiy Psikhologicheskij zhurnal*, 2018, no. 69, pp. 69–84.
7. Shneyder L.B. The Man and the job: the radius of professionalism. *Aktualnye problemy psikhologii truda, inzhenernoi psikhologii i ergonomiki*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2015. Vyp. 7, pp. 23–38.
8. Gornova G.V. Structure of urban identity. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*, 2018, no. 3, pp. 14–16.
9. Sar V. Parallel-distinct structures of internal world and external reality: disavowing and re-claiming the self-identity in the aftermath of trauma-generated dissociation. *Frontiers in psychology*, 2017, vol. 8, article number 216.
10. Vygotskiy L.S. *Sobranie sochineniy. Detskaya psikhologiya* [Collected works. Child psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984. Vol. 4, 432 p.
11. Zakovorotnaya M.V. Professional identity as a key aspect of modern social identity. *Vestnik Aдыгейского gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sotsiologiya, pravo, politologiya, kulturologiya*, 2014, no. 3, pp. 13–22.
12. Willetts G., Clarke D. Constructing theory' professional identity through social identity theory. *International Journal of Nursing Practice*, 2014, vol. 20, no. 2, pp. 164–169.
13. Melnikova O.T., Kutkova E.S. Discursive approach to identity research. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2014, no. 1, pp. 59–71.
14. Brady-Amoon P., Keefe-Cooperman K. Psychology, counseling psychology, and professional counseling: Shared roots, challenges, and opportunities. *The European journal of counseling psychology*, 2017, no. 2, pp. 40–62.
15. Hamilton N. Professional-Identity/Professional-Formation/Professionalism Learning Outcomes: What Can We Learn About Assessment from Medical Education.

- University of St. Thomas Law Journal*, 2018, vol. 14, pp. 357–411.
16. Ermolaeva E.P. Professional marginalism: conception and reality. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2001, vol. 22, no. 4, pp. 51–59.
 17. Mazur E.Yu. Features of professional identity of young prosecutors. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2017, no. 6, pp. 401–405.
 18. Grimes M.G., Gehman J., Cao K. Positively deviant: Identity work through B Corporation certification. *Journal of Business Venturing*, 2018, vol. 33, no. 2, pp. 130–148.
 19. Brouard F., Bujaki M., Durocher S., Neilson L.C. Professional accountants' identity formation: An integrative framework. *Journal of Business Ethics*, 2017, vol. 142, no. 2, pp. 225–238.
 20. Kyratsis Y., Atun R., Phillips N., Tracey P., George G. Health systems in transition: Professional identity work in the context of shifting institutional logics. *Academy of Management Journal*, 2017, vol. 60, no. 2, pp. 610–641.
 21. Evteshina N.V. Theoretical and methodological aspects of social psychologists' professional identity: the structure and methods of research. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*, 2014, no. 1, pp. 66–75.
 22. Brownell S.E., Tanner K.D. Barriers to faculty pedagogical change: lack of training, time, incentives, and... tensions with professional identity? *CBE-Life Sciences Education*, 2012, vol. 11, no. 4, pp. 339–346.
 23. Povarenkov Yu.P. Psychological characteristics of professional identity of the subject of work. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2014, vol. 20, no. 3, pp. 9–16.
 24. Chreim S., Williams B.E., Hinings C.R. Interlevel influences on the reconstruction of professional role identity. *Academy of Management Journal*, 2007, vol. 50, no. 6, pp. 1515–1539.
 25. Talen M.R., Fraser J.S., Cauley K. Training Primary Care Psychologists: A Model for Predoctoral Programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2005, vol. 36, no. 2, pp. 136–143.

THE PROFESSIONAL IDENTITY OF A PSYCHOLOGIST AS A STRUCTURAL-PERSONAL NEOFORMATION

© 2019

T.S. Timofeeva, senior lecturer of Chair of Psychology and Pedagogy, postgraduate student
Volgograd State University, Volgograd (Russia)
Institute of World Civilizations, Moscow (Russia)

Keywords: professional identity; structural-personal neoformation; professional environment; professional competency; professionally important qualities.

Abstract: The professional identity of a psychologist is formed in the situation of constant changes of the educational standards and in the context of the variety of occupational standards and psychological associations that specify different requirements regarding necessary knowledge and competencies.

The paper presents the results of the theoretical and empirical study of the professional identity of practicing psychologists and students of the bachelor's degrees in Psychology and Clinical Psychology. The aim of the work is the study of the professional identity of a psychologist as a structural-personal neoformation containing self-concept, the concept of personal and professional qualities and competencies. The main methodological approach to the research is the structural-genetic theory of L.S. Vygotsky and his key term of neoformation.

The author used the semi-structured interviews as the method of getting empirical data and carried out 44 interviews: 27 interviews with the students of bachelor's degrees in Psychology and Clinical Psychology of universities of Volgograd and 17 interviews with practicing psychologists. The respondents answered several questions about the activity of a psychologist, the qualities and abilities necessary to work as a practicing psychologist. The interview questions concerned as well the readiness of psychologists to start their career and to develop it as a part of their professional activity. The author processed texts using the method of data qualitative analysis (network analysis) when the answers are distributed according to the topics and then grouped regarding their generalization level.

The empirical research shows that the identity of psychologists as their self-concept, the concept of their personal and professional qualities and competencies depends largely on the experience of professional activity. Formed professional identity allows seeing the prospects and opportunities of career development. The existence of clear concepts of the future, the desired career of a psychologist turned out to be closely related to the satisfaction with the profession. The data obtained confirm the practical significance of the study: modern education system needs the creation of additional conditions for the successful formation of the professional identity of a psychologist.

НАШИ АВТОРЫ

Акимова Маргарита Константиновна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая психология и психодиагностика» Института психологии им. Л.С. Выготского.

Адрес: Российский государственный гуманитарный университет, 125993, Россия, г. Москва, Миусская площадь, 6.

Тел.: +7 915 324-28-26

E-mail: m.k.akimova@rambler.ru

Алиев Уалит Саламатович, кандидат юридических наук, магистр психологии, экстерн Института психологии.

Адрес: Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48.

Тел.: +7 931 276-33-75

E-mail: firrein@mail.ru

Анчугова Ольга Вячеславовна, аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода.

Адрес: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 620000, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.

E-mail: dymovae@mail.ru

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии.

Адрес: Российско-Армянский (Славянский) университет, 0019, Республика Армения, г. Ереван, ул. Г. Эмина, 123.

Тел.: (374) 93-56-62-72

E-mail: aspsy@inbox.ru

Гнедкова Мария Андреевна, преподаватель кафедры экономики труда и управления персоналом.

Адрес: Южно-Уральский государственный университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76.

Тел.: (351) 267-99-11

E-mail: gnedkovama@susu.ru

Гусева Евгения Сергеевна, старший преподаватель кафедры социальной психологии, аспирант.

Адрес 1: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443011, Россия, г. Самара, ул. Академика Павлова, 1.

Адрес 2: Волгоградский государственный университет, 400062, Россия, г. Волгоград, Университетский пр-т, 100.

E-mail: Guseva-es@mail.ru

Дымова Елена Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода.

Адрес: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 620000, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.

Тел.: 8 922 211-31-09

E-mail: dymovae@mail.ru

Ильина Ирина Сергеевна, преподаватель кафедры общепсихологических дисциплин.

Адрес: Тихоокеанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, 690002, Россия, г. Владивосток, пр-т Острякова, 2.

Тел.: 8 914 719-10-54

E-mail: ilina-irina1990@mail.ru

Кадыров Руслан Васитович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общепсихологических дисциплин.

Адрес: Тихоокеанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, 690002, Россия, г. Владивосток, пр-т Острякова, 2.

E-mail: ilina-irina1990@mail.ru

Капустина Татьяна Викторовна, преподаватель кафедры общепсихологических дисциплин.

Адрес: Тихоокеанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, 690002, Россия, г. Владивосток, пр-т Острякова, 2.

E-mail: ilina-irina1990@mail.ru

Карапузиков Александр Анатольевич, преподаватель кафедры пожарной тактики и службы.

Адрес: Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России, 620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 22.

Тел.: (8343) 360-81-27

E-mail: Alexx-7777@mail.ru

Ковалев Игорь Анатольевич, заведующий амбулаторно-поликлиническим отделением.

Адрес: Приморский краевой наркологический диспансер, 690003, Россия, г. Владивосток, ул. Станковича, 53.

E-mail: ilina-irina1990@mail.ru

Ковалева Александра Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода.

Адрес: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 620000, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.

E-mail: dymovaee@mail.ru

Ковалева Анастасия Сергеевна, аспирант кафедры английского языка.

Адрес: Псковский государственный университет, 180000, Россия, г. Псков, площадь Ленина, 2.

Тел.: 8 911 373-39-16

E-mail: lebedeffa@inbox.ru

Конкина Валерия Александровна, старший преподаватель кафедры экономики труда и управления персоналом.

Адрес: Южно-Уральский государственный университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76.

Тел.: (351) 267-99-11

E-mail: konkinava@susu.ru

Корнилова Ольга Алексеевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии.

Адрес: Самарский филиал Московского городского педагогического университета, 443081, Россия, г. Самара, ул. Стара Загора, 76.

Тел.: (846) 932-50-38

E-mail: oa.kornilova30@yandex.ru

Курманова Диляра Ильшатовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода.

Адрес: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 620000, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.

E-mail: dymovaee@mail.ru

Персиянцева Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология и психодиагностика» Института психологии им. Л.С. Выготского, ученый секретарь.

Адрес 1: Российский государственный гуманитарный университет, 125993, Россия, г. Москва, Миусская площадь, 6.

Адрес 2: Психологический институт Российской академии образования, 125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, 9.

Тел.: +7 905 708-37-57

E-mail: perssvetlana@yandex.ru

Пяткова Марина Рудольфовна старший преподаватель кафедры экономики труда и управления персоналом.

Адрес: Южно-Уральский государственный университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76.

Тел.: (351) 267-99-11

E-mail: piatkovamr@susu.ru

Романова Евгения Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии, социологии и социальных отношений.

Адрес: Московский городской педагогический университет, 119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, 14.

Тел.: (499) 783-57-59

E-mail: info@mgpu.ru

Слободская Ирина Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент, старший преподаватель кафедры информатики и математики.

Адрес: Вологодский институт права и экономики ФСИН России, 160002, Россия, г. Вологда, ул. Щетинина, 2.

Тел.: +7 921 681-28-13

E-mail: islobod06@mail.ru

Солдатов Борис Георгиевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Мировые языки и культуры».

Адрес: Донской государственный технический университет, 344010, Россия, г. Ростов-на-Дону, площадь Гагарина, 1.

Тел.: +7 906 453-49-94

E-mail: bsoldatov@rambler.ru

Солдатова Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.

Адрес: Ростовский филиал Российской таможенной академии, 344002, Россия, г. Ростов-на-Дону, пр-т Буденновский, 20.
Тел.: +7 906 453-59-95
E-mail: bsoldatov@rambler.ru

Тимофеева Татьяна Сергеевна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, аспирант.
Адрес 1: Волгоградский государственный университет, 400062, Россия, г. Волгоград, Университетский пр-т, 100.
Адрес 2: Институт мировых цивилизаций, 119049, Россия, г. Москва, Ленинский пр-т, 1/2, корп. 1.
E-mail: timofeeva@volsu.ru

Ткачева Марина Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода.
Адрес: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 620000, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.
E-mail: dymovaee@mail.ru

Уткина Дарья Геннадьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода.
Адрес: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 620000, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.
E-mail: dymovaee@mail.ru

Филипова Елена Евгеньевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и математики.
Адрес: Вологодский институт права и экономики ФСИН России, 160002, Россия, г. Вологда, ул. Щетинина, 2.
Тел.: +7 921 123-53-87
E-mail: lenphil@mail.ru

Чернов Александр Юрьевич, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии.
Адрес: Волгоградский государственный университет, 400062, Россия, г. Волгоград, Университетский пр-т, 100.
E-mail: Guseva-es@mail.ru

OUR AUTHORS

Akimova Margarita Konstantinovna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair of General Psychology and Psychodiagnostics of L.S. Vygotsky Institute of Psychology.

Address: Russian State University for the Humanities, 125993, Russia, Moscow, Miuskaya square, 6.

Tel.: +7 915 324-28-26

E-mail: m.k.akimova@rambler.ru

Aliyev Ualit Salamatovich, PhD (Law), Master of Psychology, external student of the Institute of Psychology.

Address: Herzen State Pedagogical University of Russia, 191186, Russia, St. Petersburg, Moyka Embankment, 48.

Tel.: +7 931 276-33-75

E-mail: firrein@mail.ru

Anchugova Olga Vyatcheslavovna, postgraduate student, senior lecturer 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: dymovaee@mail.ru

Berberyan Asya Surenovna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair of Psychology.

Address: Russian-Armenian (Slavic) University, 0019, the Republic of Armenia, Yerevan, G. Emin Street, 123.

Tel.: (374) 93-56-62-72

E-mail: aspsy@inbox.ru

Chernov Aleksandr Yuryevich, Doctor of Science (Psychology), Associate Professor, professor of Chair of Psychology.

Address: Volgograd State University, 400062, Russia, Volgograd, Universitetsky Prospect, 100.

E-mail: Guseva-es@mail.ru

Dymova Elena Evgenyevna, PhD (Pedagogy), 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.

Тел.: 8 922 211-31-09

E-mail: dymovaee@mail.ru

Filipova Elena Evgenyevna, PhD (Physics and Mathematics), assistant professor of Chair of Computer Science and Mathematics.

Address: Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service of Russia, 160002, Russia, Vologda, Shchetinin Street, 2

Tel.: +7 921 123-53-87

E-mail: lenphil@mail.ru

Gnedkova Maria Andreevna, lecturer of Chair of Labor Economics and Personnel Management.

Address: South Ural State University, 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Prospect, 76.

Tel.: (351) 267-99-11

E-mail: gnedkovama@susu.ru

Guseva Evgenia Sergeevna, senior lecturer of Chair of Social Psychology, postgraduate student.

Address 1: Academician S.P. Korolev Samara National Research University, 443011, Russia, Samara, Academician Pavlov Street, 1.

Address 2: Volgograd State University, 400062, Russia, Volgograd, Universitetsky Prospect, 100.

E-mail: Guseva-es@mail.ru

Ilyina Irina Sergeevna, lecturer of Chair of General Psychological Disciplines.

Address: Vladivostok State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, 690002, Russia, Vladivostok, Ostryakov Prospect, 2.

Tel.: 8 914 719-10-54

E-mail: ilina-irina1990@mail.ru

Kadyrov Ruslan Vasitovich, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of General Psychological Disciplines.

Address: Vladivostok State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, 690002, Russia, Vladivostok, Ostryakov Prospect, 2.

E-mail: ilina-irina1990@mail.ru

Kapustina Tatiana Viktorovna, lecturer of Chair of General Psychological Disciplines.

Address: Vladivostok State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, 690002, Russia, Vladivostok, Ostryakov Prospect, 2.
E-mail: ilina-irina1990@mail.ru

Karapuzikov Aleksandr Anatolyevich, lecturer of Chair of Fire Tactics and Service.

Address: Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia, 620062, Russia, Yekaterinburg, Mira Street, 22.
Tel.: (8343) 360-81-27
E-mail: Alexx-7777@mail.ru

Konkina Valeria Aleksandrovna, senior lecturer of Chair of Labor Economics and Personnel Management.

Address: South Ural State University, 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Prospect, 76.
Tel.: (351) 267-99-11
E-mail: konkinava@susu.ru

Kornilova Olga Alekseevna, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, professor of Chair of Educational and Applied Psychology.

Address: Samara branch of Moscow City Pedagogical University, 443081, Russia, Samara, Stara Zagora Street, 76.
Tel.: (846) 932-50-38
E-mail: oa.kornilova30@yandex.ru

Kovalev Igor Anatolyevich, Head of outpatient-polyclinic unit.

Address: Primorsky Krai narcological clinic, 690003, Russia, Vladivostok, Stanyukovich Street, 53.
E-mail: ilina-irina1990@mail.ru

Kovaleva Aleksandra Georgiyevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, 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: dymovae@mail.ru

Kovaleva Anastasia Sergeevna, postgraduate student of English Language Chair.

Address: Pskov State University, 180000, Russia, Pskov, Lenin Square, 2.
Tel.: 8 911 373-39-16
E-mail: lebedeffa@inbox.ru

Kurmanova Dilyara Ilshatovna, senior lecturer 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: dymovae@mail.ru

Persiyantseva Svetlana Vladimirovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General Psychology and Psychodiagnostics of L.S. Vygotsky Institute of Psychology, academic secretary.

Address 1: Russian State University for the Humanities, 125993, Russia, Moscow, Miuskaya square, 6.
Address 2: Psychological Institute of Russian Academy of Education, 125009, Russia, Moscow, Mokhovaya Street, 9.
Tel.: +7 905 708-37-57
E-mail: perssvetlana@yandex.ru

Pyatkova Marina Rudolfovna, senior lecturer of Chair of Labor Economics and Personnel Management.

Address: South Ural State University, 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Prospect, 76.
Tel.: (351) 267-99-11
E-mail: piatkovamr@susu.ru

Romanova Evgeniya Sergeevna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations.

Address: Moscow City Pedagogical University, 119261, Russia, Moscow, Panferov Street, 14.
Tel.: (499) 783-57-59
E-mail: info@mgpu.ru

Slobodskaya Irina Nikolaevna, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, senior lecturer of Chair of Computer Science and Mathematics.

Address: Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service of Russia, 160002, Russia, Vologda, Shchetinin Street, 2.

Tel.: +7 921 681-28-13

E-mail: islobod06@mail.ru

Soldatov Boris Georgiyevich, PhD (Philology), Associate Professor, assistant professor of Chair “World Languages and Cultures”.

Address: Don State Technical University, 344010, Russia, Rostov-on-Don, Gagarin Square, 1.

Tel.: +7 906 453-49-94

E-mail: bsoldatov@rambler.ru

Soldatova Natalya Viktorovna, PhD (Philology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Foreign Languages.

Address: Rostov Branch of Russian Customs Academy, 344002, Russia, Rostov-on-Don, Budyonovsky Prospect, 20.

Tel.: +7 906 453-59-95

E-mail: bsoldatov@rambler.ru

Timofeeva Tatyana Sergeevna, senior lecturer of Chair of Psychology and Pedagogy, postgraduate student.

Address 1: Volgograd State University, 400062, Russia, Volgograd, Universitetsky Prospect, 100.

Address 2: Institute of World Civilizations, 119049, Russia, Moscow, Leninsky Prospect, 1/2, block 1.

E-mail: timofeeva@volsu.ru

Tkacheva Marina Viktorovna, senior lecturer 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: dymovaee@mail.ru

Utkina Daria Gennadyevna, senior lecturer 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: dymovaee@mail.ru