



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2686-9527

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

T. 3 № 1 2021

VOL. 3 No. 1 2021



1797

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSN 2686-9527 (online)
psychinedu.ru
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1>
2021. Том 3, № 1
2021. Vol. 3, no. 1

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74247,
выдано Роскомнадзором 09.11.2018

Рецензируемое научное издание

Журнал открытого доступа

Учрежден в 2018 году

Выходит 4 раза в год

16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74247,
issued by Roskomnadzor on 9 November 2018

Peer-reviewed journal

Open Access

Published since 2018

4 issues per year

16+

Редакционная коллегия

Главный редактор

Л. А. Цветкова (Санкт-Петербург, Россия)

Заместитель главного редактора

Е. Н. Волкова (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный редактор

А. В. Микляева (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный секретарь

С. В. Васильева (Санкт-Петербург, Россия)

А. Н. Веракса (Москва, Россия)

П. Дзюкколотти (Рим, Италия)

С. Н. Ениколопов (Москва, Россия)

Ю. П. Зинченко (Москва, Россия)

К. В. Карпинский (Гродно, Республика Беларусь)

А. Квятковска (Варшава, Польша)

Н. Н. Королева (Санкт-Петербург, Россия)

С. Б. Малых (Москва, Россия)

Т. А. Нестик (Москва, Россия)

Н. Н. Носкова (Санкт-Петербург, Россия)

А. А. Реан (Москва, Россия)

Шихуэй Хан (Пекин, Китай)

В. П. Шейнов (Минск, Республика Беларусь)

В. А. Янчук (Минск, Республика Беларусь)

Editorial Board

Editor-in-chief

Larisa A. Tsvetkova (St Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Elena N. Volkova (St Petersburg, Russia)

Executive Editor

Anastasia V. Miklyaeva (St Petersburg, Russia)

Assistant Editor

Svetlana V. Vasilieva (St Petersburg, Russia)

Alexandr N. Veraksa (Moscow, Russia)

Pierluigi Zoccolotti (Rome, Italy)

Sergey N. Enikolopov (Moscow, Russia)

Yuri P. Zinchenko (Moscow, Russia)

Konstantin K. Karpinsky (Grondo, Belarus)

Anna Kwiatkowska (Warsaw, Poland)

Natalya N. Koroleva (Saint Petersburg, Russia)

Sergey B. Malykh (Moscow, Russia)

Timofey A. Nestik (Moscow, Russia)

Tatyana N. Noskova (Saint Petersburg, Russia)

Artur A. Rean (Moscow, Russia)

Shihui Han (Beijing, China)

Viktor P. Sheynov (Minsk, Belarus)

Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

E-mail: izdat@herzen.spb.ru

Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia

48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186

E-mail: izdat@herzen.spb.ru

Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 4,53 Мб

Подписано к использованию 12.03.2021

Published at 12.03.2021

При использовании любых фрагментов ссылка
на журнал «Психология человека в образовании»
и на авторов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any
way without a reference to the journal "Psychology
in Education" and the author(s) of the material in question.

Редактор В. М. Махтина
Редактор английского текста И. А. Наговицына
Корректор А. Ю. Гладкова
Оформление обложки О. В. Рудневой
Верстка А. М. Ходан



Санкт-Петербург, 2021

© Российский государственный

педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора	4
Теоретические исследования	6
<i>Карандашев Ю. Н.</i> Уровневая периодизация онтогенеза. Становление системы ведущих функций для произвольного уровня организации. Часть 1	6
<i>Терешкина И. Б., Векилова С. А., Рудыхина О. В., Гусева Ю. Е., Семенова Г. В.,</i> <i>Архимандритова А. И.</i> Межличностная эксклюзия как психологический феномен: обзор методов исследования	24
Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем обучения	34
<i>Дун Я.</i> Отношение к будущей профессии у китайских студентов, обучающихся в России.	34
<i>Иванов А. С.</i> Научный статус и практический опыт преподавателя как факторы социально-психологической интерпретации его личности студентами-психологами	41
<i>Коржова Е. Ю.</i> Уроки Ф. М. Достоевского в профессиональном становлении будущих психологов	52
<i>Кормачёва И. Н.</i> Академическая прокрастинация как элиминация учебной активности	61
<i>Тузова О. Н.</i> Способность самоуправления у студентов с различной степенью выраженности прокрастинации	71
Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути и проблемы психологии воспитания	80
<i>Ван Х., Манеров В. Х., Фрай А. Е.</i> Совесть: история познания, состояние в современной России, представления студентов. Часть 2. Представления студенческой молодежи о совести: кросс-культурные различия, эволюция во времени, влияние духовной жизни.	80
<i>Хасханова М. Т.</i> Результаты исследования этнической идентичности чеченских студентов	87
Психологические технологии в образовании	95
<i>Коргожа М. А., Воробьева О. С., Кусакина Т. С., Ковалева В. И., Романова Е. А.,</i> <i>Солонинчик Т. З.</i> Опыт реализации дистанционной программы ранней помощи детям с нарушениями развития	95

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief.	4
Theoretical research	6
<i>Karandashev Yu. N.</i> Multi-level periodisation of ontogenesis. Becoming of the system of leading functions for an arbitrary level of organization. Part 1	6
<i>Tereshkina I. B., Vekilova S. A., Rudykhina O. V., Guseva Ju. E., Semenova G. V., Arkhimandritova A. I.</i> Interpersonal exclusion as a psychological phenomenon: A review of research methods	24
Special aspects of cognitive activity in modern children, teenagers and young adults in the context of educational issues	34
<i>Dong Y.</i> Attitude to the future profession of Chinese students in Russia	34
<i>Ivanov A. S.</i> Academic status and practical experience of university teachers as factors of socio-psychological interpretation of their personality by students	41
<i>Korzhova E. Yu.</i> Lessons of Fyodor M. Dostoevsky and professional development of future psychologists	52
<i>Kormacheva I. N.</i> Academic procrastination as an elimination of educational activity.	61
<i>Tuzova O. N.</i> Ability of self-management in students with varying degrees of procrastination	71
An individual as an active element of education and the issues of education psychology . . .	80
<i>Wang H., Manerov V. Kh., Frai A. E.</i> Conscience: Historical overview of research, state-of-the-art in modern Russia, students' views. Part 2. Students' perceptions of conscience: Cross-cultural differences, evolution in time, the impact of spiritual life. . .	80
<i>Khaskhanova M. T.</i> Ethnic identity of Chechen students: Research outcomes	87
Psychological technologies in education	95
<i>Korgozha M. A., Vorobeva O. S., Kusakina T. S., Kovaleva V. I., Romanova E. A., Soloninchik T. Z.</i> Results of the implementation of a distant early care programme for children with developmental disorders.	95

Вступительная статья главного редактора

Здравствуйте, уважаемые читатели!

Мы рады представить вашему вниманию первый номер журнала «Психология человека в образовании» за 2021 год. Так сложилось, что в этот номер преимущественно вошли статьи, которые посвящены психологии студенчества. И думается, что это не случайно.

Студенчество — это период, когда активно разворачиваются процессы профессионального и личностного становления человека, и поэтому вопросы, связанные с психологическими аспектами обучения и воспитания студентов, равно как и проблема психологического сопровождения личностного и профессионального развития молодежи, всегда отличаются высокой степенью актуальности. Сегодня психологические исследования, посвященные проблемам студенчества, приобретают особую значимость в связи с изменениями, которые претерпевает образовательный процесс в вузах.

Эти изменения связаны в первую очередь с последовательным пересмотром Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, определяющих содержательную и организационную стороны образовательной деятельности студентов, и их сближением с содержанием профессиональных стандартов, характеризующих требования к квалификации, необходимые для осуществления того или иного вида профессиональной деятельности и выполнения соответствующих ей трудовых функций. В современном высшем образовании все большее внимание начинает уделяться не только формированию у студентов некоторого набора конкретных знаний, умений и навыков, но и развитию профессиональной субъектности будущего специалиста, позволяющей самостоятельно регулировать свою профессиональную активность, принимать решения в границах собственной профессиональной компетентности, планировать свою деятельность максимально эффективным и целесообразным образом, а также адекватно оценивать свои профессиональные достижения и потенциальные точки профессионального роста.

При всех своих несомненных достоинствах, эти изменения в системе высшего образования влекут за собой принципиально новые требования к личности студентов, которые зачастую, ожидая получения знаний в привычной «субъект-объектной» парадигме, не всегда оказываются готовыми к этому, что, как следствие, порождает принципиально новые психологические проблемы, связанные с эффективностью саморегуляции собственной образовательной активности, качеством профессионального самоопределения, модальностью восприятия своей будущей профессии и себя как профессионала. Эти проблемы дополнительно усиливаются в условиях получающего сегодня все более широкое распространение смешанного формата обучения, эффективность которого теснейшим образом связана с субъектностью обучающихся.

Необходимо отметить, что студенчество — это не только период профессионального становления человека, но и время активного расширения социального опыта и ассимиляции его в социально-психологических характеристиках личности. Современный вуз — это пространство встреч людей, представляющих различные социальные группы, имеющих разный жизненный опыт и представления о мире. Дополнительный вклад в расширение социального опыта современных студентов вносят возрастающие возможности академической мобильности. Обратной стороной этого процесса, позитивные стороны которого очевидны, в некоторых случаях становятся затруднения на пути формирования личностной и социальной идентичности, размытие представления о содержании социальных ролей, снижение качества отношений с окружающими людьми, дезорганизация отдельных сторон жизни молодых людей, что может препятствовать эффективному решению возрастных задач развития, способствовать замедлению взросления, личностной и профессиональной инфантилизации.

В этих условиях большое значение приобретает развитие системы вузовских психологических служб, в число основных задач которых входит создание условий для благоприятного личностного и профессионального становления обучающихся, их поддержка в преодолении трудностей, возникающих в учебной деятельности и за ее пределами. Важным условием эффективности

деятельности психологических служб является опора на результаты научных исследований, которые раскрывают закономерности профессионального и личностного развития молодежи, обучающейся в современных вузах. Именно этой проблематике и посвящено большинство статей, вошедших в данный выпуск нашего журнала. Мы надеемся, что статьи, раскрывающие некоторые психологические проблемы студенческой молодежи, а также содержащие не менее интересные материалы, посвященные отдельным теоретическим и практическим вопросам психологии, могут оказаться полезными для решения широкого круга задач, стоящих сегодня перед психологической наукой и практикой.

*Лариса Александровна Цветкова,
академик РАО,
проректор по научной работе РГПУ им. А. И. Герцена*



УДК 573.22+159.922

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-6-23>

Уровневая периодизация онтогенеза. Становление системы ведущих функций для произвольного уровня организации.

Часть 1

Ю. Н. Карандашев^{✉1}

¹ Независимый исследователь, Польша, г. Бельско-Бяла

Сведения об авторе:

Юрий Николаевич Карандашев,
e-mail: yu-kara@gmx.net

Для цитирования:

Карандашев, Ю. Н.
(2021) Уровневая периодизация онтогенеза. Становление системы ведущих функций для произвольного уровня организации. Часть 1. *Психология человека в образовании*, т. 3, № 1, с. 6–23.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-6-23>

Получена 5 ноября 2020; прошла рецензирование 4 декабря 2020; принята 21 декабря 2020.

Права: © Автор (2021).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Схема периодизации, описываемая в данной и двух предшествующих статьях, называется (много)уровневой, поскольку основана на понятии уровня организации и соответственно на мысли об иерархии уровней, которая из него следует. Основным преимуществом такого подхода к проблеме периодизации является реальная возможность описать ход развития живого существа, начиная с минимального уровня созревающей яйцеклетки и заканчивая пороговым уровнем организации для данного биологического вида.

В свое время Л. С. Выготский настойчиво указывал на необходимость конструктивного подхода к общей психологии, которую, следуя движению его мысли, уже давно надлежало бы заменить психологией развития. Что до возрастной психологии, она по-прежнему занималась бы психологией возрастных периодов во всем богатстве их конкретного эмпирического содержания. К сожалению, Выготский не успел довести результаты своей плодотворной работы до уровня воплощения.

Изложение материала началось в первой статье «Топология, метрика и хронология уровневой периодизации онтогенеза» с традиционного понятия временной шкалы. Затем было введено понятие уровня организации, последовательно развертывающееся до иерархии уровней. А потом на основе уровневых относительных шкал была построена абсолютная хронологическая шкала онтогенеза, открывающая путь к процессу эмпирического наполнения уровневой периодизации развития. Во второй, предыдущей статье «Уровневая периодизация онтогенеза: эмпирические характеристики уровней организации» были изложены исходные базовые эмпирические характеристики всех уровней организации онтогенеза, начиная с рибонуклеинового и заканчивая конституциональным.

В данной статье рассматривается становление системы ведущих функций для произвольного уровня организации. *Произвольного* — это значит любого и каждого, без учета их эмпирической конкретики. Что касается становления, кроме верхнего уровня к нему добавляется также четверка предшествующих. И наконец, само содержание становления выводится из конфигурации циклов взаимодействия внутриуровневых слоев, которая выступает в виде системы ведущих функций. Предлагаемая схема анализа заявляется как основа описания каждого отдельного конкретного уровня организации онтогенеза.

Ключевые слова: онтогенез, периодизация онтогенеза, уровень организации, уровневая периодизация, формация уровня, начальная функция, ведущая функция, цикл взаимодействия, конфигурация цикла.

Multi-level periodisation of ontogenesis. Becoming of the system of leading functions for an arbitrary level of organization.

Part 1

Yu. N. Karandashev✉¹

¹ Independent researcher, Bielsko-Biala, Poland

Author:

Yuri N. Karandashev,
e-mail: yu-kara@gmx.net

For citation:

Karandashev, Yu. N.
(2021) Multi-level periodisation
of ontogenesis. Becoming
of the system of leading functions
for an arbitrary level of organisation.
Part 1. *Psychology in Education*,
vol. 3, no. 1, pp. 6–23.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-6-23>

Received 5 November 2020;
reviewed 4 December 2020;
accepted 21 December 2020.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
License 4.0.

Abstract. Based on the idea of organisation level hierarchy, the proposed periodisation scheme of ontogenesis is multi-level. The main advantage of such an approach is that it offers a real opportunity to describe the development of any living creature starting with the minimal level, i. e., maturation of an egg, and finishing at a threshold level of organisation for a given biological species.

L. S. Vygotsky constantly highlighted the need for a constructive approach to general psychology. To him, it should have been replaced by psychology of development a long time before. As for developmental psychology, it could still deal with the psychology of age periods in all the richness of their specific empirical content. Unfortunately, Vygotsky did not manage to bring the results of his fruitful work to the multi-level implementation.

The first article in our series (“Topology, metrics and chronology of the multi-level periodization of ontogenesis”) presents an absolute chronological scale of ontogeny. It also provides empirical substantiation of the periodisation of multi-level ontogenesis. The second article in the series (“Multi-level periodisation of ontogenesis: Empirical characteristics of organisation levels”) describes initial basic empirical characteristics of all levels of organisation of ontogenesis.

The article below examines the becoming of a system of leading functions for an arbitrary level of organisation. As for the becoming, in addition to the threshold level, the four previous ones are taken as a basis. Finally, the very content of the becoming is derived from the configuration of the interaction cycles of the intra-level layers. The configuration is viewed as a system of leading functions. The given framework of analysis is seen as the basis for describing each particular organisation level.

Keywords: ontogenesis, periodisation of ontogenesis, organisation level, multi-level periodisation, level formation, initial function, leading function, interaction cycle, cycle configuration.

Введение

В перечне моих публикаций есть две статьи, относящиеся к истории психологии. Первая посвящена метатеории развития Л. С. Выготского (Выготский 1984; Карандашев 2005b), а вторая — трактату «О душе» Аристотеля (Аристотель 1975; Карандашев 2009). В первой содержится попытка сообщить научному сообществу, в чем состоит реальная заслуга Выготского, а во второй — кто первым взял за основу идею происхождения, развиваемую в его трудах. При этом невольно вспоминаются следующие строки В. С. Высоцкого из «Баллады о короткой шее»:

Но они вытягивают шеи
И встают на кончики носков:
Чтобы видеть дальше и вернее,
Нужно посмотреть поверх голов.

И далее — не менее важное:

Все, теперь он темная лошадка,
Даже если видел свет вдали,
Поза неустойчива и шатка,
И открыта шея для петли...

Эта баллада — о первопроходцах и рисках, сопровождающих их жизнь, т. е. в нашем случае — о научных притязаниях и потерях, являющихся их более естественным продолжением, чем ожидаемые награды. Одной из таких фигур в науке является Выготский с его метатеорией развития.

Еще в 1932–34 годах Выготский первый в психологии поднял вопрос о становлении системы возрастных новообразований, т. е. ведущих функций развития (Выготский 1984). И поскольку содержание развертываемых нами теоретических построений опирается на unevenную периодизацию развития, то следует

сначала остановиться на научной позиции Выготского по данному вопросу. Этой задаче была посвящена целая статья (Карандашев 2005b), поэтому ограничимся лишь отсканированными отрывками текста из нее, потому как формулы, содержащиеся там, при верстке оказывают категорическое непослушание.

Если бы кому-то предложили *текстом* описать дифференциальное уравнение 2-го порядка, скажем, из математической физики, — то, во-первых, это бы ему, скорее всего, не удалось, а во-вторых, если бы что-то и вышло, его коллеги вряд ли поняли что-либо из написанного. В подобной ситуации оказался Выготский, давший исчерпывающее текстовое описание своей модели развития и оставивший впечатляющие примеры ее применения, но оставшийся непонятым не только в свое время, но и в наше тоже. Поэтому нужна была формализация этого описания, которой мне и посчастливилось заняться. Итак, приведем глоссарий, толковый словарь к тому, о чем писал Выготский.

В настоящей статье, равно как и в ряде других своих работ, я утверждаю, что структура и динамика возраста в понимании Л.С. Выготского может быть описана следующей формулой⁴:

$$S_i = \left(\sum_{j=1}^{i-1} \sum_{k=1}^K \prod_{l=j}^{i-1} F_{jkl} + I \right) * \sum_{k=1}^K f_{ik},$$

где:

i — порядковый номер текущего возрастного периода;

j — порядковый номер побочного возрастного новообразования;

k — порядковый номер линии развития;

l — порядковый номер составляющих компонент побочного возрастного новообразования;

S_i — внутреннее строение процесса развития в i -м возрастном периоде, или (что, по Л.С. Выготскому, то же самое) структура i -го возраста;

f_{ik} — социальная ситуация развития k -й линии развития в i -м возрастном периоде;

F_{jkl} — основное возрастное новообразование k -й линии развития в l -м возрастном периоде;

$\prod_{l=j}^{i-1} F_{jkl}$ — j -е побочное возрастное новообразование $(i-1)$ -го возрастного периода по k -й линии развития (в развертке оператор $\prod$ тождествен повторяющейся операции « $\circ$ »);

$\sum_{k=1}^K \prod_{l=j}^{i-1} F_{jkl}$ — j -е побочное возрастное новообразование $(i-1)$ -го возрастного периода по всем линиям развития;

$\sum_{j=1}^{i-1} \sum_{k=1}^K \prod_{l=j}^{i-1} F_{jkl}$ — система побочных возрастных новообразований в $(i-1)$ -м возрастном периоде;

$*$ — оператор интериоризации, преобразующий социальную ситуацию развития f_{ik} в возрастные новообразования F_{ikl} ;

$\prod_{l=j}^i F_{jkl} = \prod_{l=j}^{i-1} F_{jkl} * f_{ik}$ — интериоризация $(j-1)$ -ым побочным возрастным новообразованием социальной ситуации развития f_{ik} в k -й линии развития и превращение его в побочное возрастное новообразование $\prod_{l=j}^i F_{jkl}$ i -го периода;

I — тождественное возрастное новообразование;

$F_{ik} = I * f_{ik}$ — преобразование социальной ситуации развития f_{ik} в k -й линии развития в основное возрастное новообразование i -го периода F_{ik} .

Согласно приведенной формуле, при $K=1$ (единственная линия развития) структура i -го возраста S_i для периодов развития $i=1, 2, 3, 4$ принимает следующие значения:

$$S_1 = I * f_1 = F_1;$$

$$S_2 = (F_1 + I) * f_2 = F_1 \circ F_2 + F_2;$$

$$S_3 = (F_1 \circ F_2 + F_2 + I) * f_3 = F_1 \circ F_2 \circ F_3 + F_2 \circ F_3 + F_3;$$

$$S_4 = (F_1 \circ F_2 \circ F_3 + F_2 \circ F_3 + F_3 + I) * f_4 = F_1 \circ F_2 \circ F_3 \circ F_4 + F_2 \circ F_3 \circ F_4 + F_3 \circ F_4 + F_4.$$

Полный набор возрастных новообразований для 4-х произвольных периодов развития получается в результате занесения найденных значений спектра в таблицу:

Периоды	Функции	F_1	F_2	F_3	F_4
1	F_1	F_1			
2	F_2	$F_1 \circ F_2$	F_2		
3	F_3	$F_1 \circ F_2 \circ F_3$	$F_2 \circ F_3$	F_3	
4	F_4	$F_1 \circ F_2 \circ F_3 \circ F_4$	$F_2 \circ F_3 \circ F_4$	$F_3 \circ F_4$	F_4

Разумеется, представленная здесь проекция формулы развития по Л.С. Выготскому сильно упрощена: периодов развития явно не четыре, новообразования не делятся на линии развития и т.п. Однако данная реализация формулы показывает, как, не утруждая себя знанием математики, можно объяснить, что такое развитие и как оно протекает.

Следующим актом, логически вытекающим из заданного глоссария, нужно было перевести детальное текстовое описание модели Выготского на формальный язык, обеспечивающий понимание содержания. Именно это и было сделано далее в названной статье, где приводится текстовое описание модели Выготского, но уже с моими формальными комментариями. При желании каждый может проверить их правильность, обратившись к исходному тексту.

Уже зная из полученной формулы, как все устроено в модели, можно утверждать, что в основе развития по Выготскому лежит социальная ситуация развития исходного возрастного периода, которая, будучи интериоризованной, создает первичное новообразование, начинающее новую линию развития. Социальная ситуация развития следующего периода уже не только создает свое первичное новообразование и очередную линию развития, но и оплодотворяет предыдущие новообразования содержанием нового, тем самым продолжая также их линии развития. Этот цикл разворачивается в движение по спирали, не только создающее на основе последующих ситуаций развития очередные новообразования и, соответственно, новые линии развития, но также обогащающее и продолжающее ранее возникшие.

При всей формальной чистоте этой модели возникает ряд вопросов. И первый из них: как все устроено на самом деле? Ведь генератором новой линии развития является тождественное возрастное преобразование, функция которого заключается в интериоризации социальной ситуации развития. Формально этот акт записывается операцией умножения, но последняя не отвечает на вопрос, что происходит в действительности. Да и ситуация развития не должна ограничиваться только социальной сферой, которую трудно обнаружить, например, в пренатальных периодах. Конечно, сами линии развития можно заявить как уровни организации, однако каждая из них выступает у Выготского как застывший ряд новообразований, без какой-либо внутренней динамики. Соответственно,

понятие линии развития не дотягивает по содержанию до понятия уровня организации. Поэтому, будучи исторически ожидаемой попыткой теоретически осмыслить механизм развития в онтогенезе, системная модель развития по Выготскому оказалась первым, хоть и не до конца удавшимся подходом к пониманию природы последнего. Ее высокое значение состояло в том, что во главу угла был поставлен сам вопрос о необходимости теоретической модели развития, тем самым выведя не только возрастную психологию (а с ней также психологию развития в роли общей, теоретической), но и всю психологическую науку из длительно-го полумпирического застоя.

Еще в 1970 году, задолго до знакомства с метатеорией Выготского (она была опубликована лишь в 1984 году), я случайно наткнулся на «Алгебру конфликта» В. А. Лефевра. В этой книге не только описывалась рефлексия, но и был разработан формальный аппарат, основанный на рекурсивном принципе. Согласно ему состояние субъекта в каждый момент времени определялось его состоянием в предыдущий момент: «Я думаю, что ты думаешь...» Не входя в тему рефлексии, следует отметить, что именно она послужила поводом осмыслить формализм метатеории Выготского и даже написать позднее статью (Карандашев 2005а), сравнивающую подходы Выготского и Лефевра.

Методология исследования

Уровневая периодизация онтогенеза построена таким образом, что каждый уровень организации, с одной стороны, подобен по своей структуре каждому из остальных, а с другой — отличается от всех них своим собственным эмпирическим содержанием. Поэтому наше изложение будет вполне естественно продолжить описанием формальной структуры становления системы ведущих функций развития (Карандашев 2017; Карандашев 2019; Карандашев 2020), чтобы, вооружившись им, перейти к полному описанию каждого из уровней, начиная с нижнего в заданной иерархии и заканчивая верхним в полном объеме их как теоретического, так и эмпирического содержания.

Решение первой задачи — описание формальной структуры — предполагает обращение к произвольно выбранному уровню организации и переходу к его слоям, которые, естественно, зависят от исходного уровня, а потому несут на себе черты его произвольности. Однако все это требует специальной системы обозначений, которой мы и займемся.

Каждый уровень организации имеет собственный порядковый номер: обозначим его переменной i , принимающей значения от -2 до 11 . В предыдущих описаниях нами использовалась, однако, не только переменная i , но и производная от нее переменная $i-1$, представляющая предыдущий уровень, а также переменная $i-2$, представляющая уровень, предшествующий предыдущему. Данный ряд можно продолжать в сторону уменьшения порядкового номера уровня относительно переменной i , но в этом нет необходимости.

Итак, видим, что переменная i , символизирующая произвольный номер уровня, породила шкалу прошлого времени путем *вычитания* из нее единицы. Но путем *прибавления* единицы эту шкалу можно расширить, создавая по очереди будущий уровень $i+1$, следующий за i , затем уровень $i+2$, наступающий за ним, и т. д.

Теперь же эту шкалу, представляющую иерархию уровней, нужно привязать к тому уровню организации, который будет рассматриваться. Но им будет не один уровень, а два: первый — это уровень, от которого будем отталкиваться, а второй — который будет строиться. Поэтому есть смысл привязать переменную i к исходному уровню, а переменную $i+1$ — к строящемуся. Здесь есть определенная логика, вводящая в шкалу иерархии уровней категорию времени в лице ближайшего прошлого (минус 1 к исходному уровню i), настоящего (сам уровень i) и ближайшего будущего (плюс 1 к уровню i).

Введение же произвольной шкалы уровней иерархии переносится далее на иерархию внутренних слоев рассматриваемого уровня $i+1$, а значит, в силу его произвольности, и каждого из предшествующих уровней организации, равно как и их слоев. В итоге получается обобщенная система координат, охватывающая не только уровни, но и слои внутри них, а потому позволяющая свободно перемещаться в описании рассматриваемых онтогенетических построений.

Произвольная схема уровневой периодизации

Вывод о произвольном характере уровневой периодизации является обратной стороной положения об одинаковости структуры и динамики каждого начального периода онтогенеза независимо от возраста. Иными словами, произвольная уровневая периодизация может рассматриваться, с одной стороны, как эмпирическое обобщение характера развития в каждом

из уровней организации, а с другой — как общая схема развертки содержания каждого из уровней на шкале онтогенеза.

Методы исследования и опорная таблица

В качестве исходных методов анализа используются два подхода: а) теоретический — в версии системной реконструкции ведущих функций, и б) эмпирический — в версии приложения к ней общепринятой базы данных. В качестве опорного материала в ходе анализа материала и изложения его результатов используются сначала таблица, а затем рисунок 1. В таблице представлена произвольная уровневая периодизация развития, показывающая становление ведущих функций развития, а на рисунке 1 раскрыто, какие конфигурации взаимодействия слоев внутри каждого уровня, т. е. конфигурации циклов, соответствуют ведущим функциям, приведенным в произвольной уровневой периодизации.

Описание произвольной периодизации строго следует опорной таблице. Сначала рассматриваются уровень организации, формация уровня и начальная функция. Затем идут слои уровня и система ведущих функций. Потом обсуждается иерархия слоев и циклы взаимодействия. И наконец, ведущие функции выходят на возрастные периоды и их хронологию.

Уровень, формация и начальная функция

Отправным пунктом в опорной таблице является понятие $(i+1)$ -го уровня организации. В ее правом нижнем углу находится клетка с цифрой $i+1$, обозначающая порядковый номер уровня. Клеткой выше в виде прилагательного дается определение, называющее уровень организации. Поднимаясь клеткой еще выше, выходим на название формации, характеризующей данный уровень. Перемещаясь далее вверх, выходим на запись $(i+1)/1:+(\text{название функции})$, первая часть которой определяет ее формальный статус в таблице, а вторая приписывает ему конкретное название, вытекающее из названия формации уровня и подкрепляемое анализом ведущих функций ее окружения.

Понятие уровня организации относится к отдельной особи. Последняя не может находиться на двух уровнях одновременно. Она может развиваться до следующего уровня, но не может перепрыгнуть через него. Она может не только опуститься до предыдущего уровня, но и провалиться через несколько уровней. Как орехи, которые собираются нами по одному, а высыпаются разом. В этом, собственно,

Табл. Периодизация онтогенетического развития для произвольного уровня организации

№	НАЧАЛЬНЫЕ ПЕРИОДЫ	Возраст A _{i-2} (n)= A _{i-2} (0)+nD _{i-2}	ВЕДУЩИЕ ФУНКЦИИ						
			функции (i-2)-го слоя	функции (i-1)-го слоя	функции i-го слоя	функции (i+1)-го слоя			
№ (i+1)-го периода	название (i+1)-го периода	+14D _{i-2}	(i-2)/15	(i-1)/7: +(название функции)	i/3: +(название функции)	(i+1)/1: +(название функции)			
		+13D _{i-2}	(i-2)/14						
		+12D _{i-2}	(i-2)/13						
		+11D _{i-2}	(i-2)/12	(i-1)/6: +(название функции)					
		+10D _{i-2}	(i-2)/11						
		+9D _{i-2}	(i-2)/10	(i-1)/5: +(название функции)	i/2: +(название функции)				
		+8D _{i-2}	(i-2)/9						
		+7D _{i-2}	(i-2)/8				(i-1)/4: +(название функции)		
№ i-го периода	название i-го периода	+6D _{i-2}	(i-2)/7: +(название функции)	(i-1)/3: +(название функции)	i/1: +(название функции)				
		+5D _{i-2}	(i-2)/6: +(название функции)						
		+4D _{i-2}	(i-2)/5: +(название функции)	(i-1)/2: +(название функции)					
		+3D _{i-2}	(i-2)/4: +(название функции)						
№ (i-1)-го периода	название (i-1)-го периода	+2D _{i-2}	(i-2)/3: +(название функции)	(i-1)/1: +(название функции)					
		+1D _{i-2}	(i-2)/2: +(название функции)						
№ (i-2)-го периода	название (i-2)-го периода	A _{i-2} (0)	(i-2)/1: +(название функции)						
УРОВНИ И ФОРМАЦИИ >>			название (i-2)-й формации	название (i-1)-й формации	название i-й формации	название (i+1)-й формации			
			название (i-2)-го уровня	название (i-1)-го уровня	название i-го уровня	название (i+1)-го уровня			
			номер (i-2)-го уровня	номер (i-1)-го уровня	номер i-го уровня	номер (i+1)-го уровня			

Источник: собственная разработка.

и состоит различие развития и инволюции: подниматься в гору всегда труднее, чем спускаться с нее. Организация чего-либо, создавая новые возможности, всегда является затратным процессом, а вот его разрушение — далеко не всегда. Даже сохранение достигнутого уровня развития требует затрат, потому как, чтобы оставаться на конвейере, движущемся назад, приходится двигаться вперед.

В случае же двух особей — каждая со своим уровнем развития — особь с более высоким уровнем организации может выступить в роли примера для подражания, как зона ближайшего развития, но при условии, что конфигурации их уровней организации достаточно близки, чтобы заимствовать нужные формы поведения. Об этом Выготский заявлял исходя из эмпирической очевидности данного тезиса, но не мог дать ему теоретического объяснения без понятия конфигурации уровня.

Что касается понятий формации уровня и его начальной функции, они находят прямую поддержку в выражении «возрастное новообразование» (Выготский 1984). Не следует забывать, что за словом «возрастное» Выготский понимал отнесенность к возрастному периоду, а не хронологическому возрасту. И в этом значении понятие формации уровня совпадает с понятием новообразования. Отметим, что в переводах собрания сочинений Выготского на

английский язык используются слова *formation* и *neoformation* (Vygotsky 1998). Понятно, что речь идет об атрибуте, т. е. категориальном признаке, характеризующем уровень организации.

Правда, его недостатком является синкретность, отнесенность ко всему уровню, а потому невозможность отследить саму динамику его становления. Эта ущербность устраняется переходом к понятию начальной функции, носящей, в отличие от формации, уже не статический, а процессуальный характер. В результате исходная синкретность формации превращается в дискретность начальной функции, позволяющую разделить ее сначала на две ведущих функции, потом каждую из них — еще на две, и т. д. Здесь нет непрерывности, свойственной метрической шкале, а есть именно дискретность, в которой каждая из ведущих функций, будучи близкой по своему характеру предыдущей и последующей, отличается от них четко определенными признаками, в которых принципиально отсутствует традиционное бесконечно малое «дельта», применяемое в классическом математическом анализе.

Слои уровня и система ведущих функций

Из опорной таблицы видно, что (i+1)-й уровень выступает как иерархия слоев: (i+1)-го, i-го, (i-1)-го и др., — происхождение которых, а значит, и названия, производны от природы

уровней. Заранее отметим, что здесь и далее по тексту выражение «+(название функции)» во второй части обозначения ведущих функций будет заменяться выражением «<>», чтобы не отягощать текст и внимание ненужными длиннотами. Итак, продолжая, начальная функция $(i+1)/1:<>$ принадлежит $(i+1)$ -му слою рассматриваемого уровня. Поэтому функции в колонках слева от $[(i+1)/1]$ -й делятся соответственно по слоям ниже $(i+1)$ -го: i -му, $(i-1)$ -му, $(i-2)$ -му и др., — а значит, входят в ее состав как начальной функции.

Сдвинувшись от нижней правой клетки таблицы влево на одну клетку, находим уменьшенный на единицу номер предыдущего уровня, т. е. i -й уровень. Переместившись еще на одну клетку, получим $(i-1)$ -й уровень, а в следующей клетке будет $(i-2)$ -й. Подобное происходит строкой выше с названиями уровней, которые наполняют цифровое обозначение уровней конкретным содержанием. В следующей строке, третьей, обнаруживаем соответствующие уровням названия формаций, которые еще более раскрывают содержание уровня с эмпирической стороны.

Возвращаясь вниз таблицы к уровню i и поднимаясь по колонке мимо его названия и формации, выходим на начальную функцию $i/1:<>$, относящуюся к i -му уровню в целом и к i -му слою в частности. Поэтому функции в колонках слева от $i/1:<>$ делятся по слоям ниже i -го: $(i-1)$ -му, $(i-2)$ -му и др., — а значит, входят в ее состав как начальной функции.

Переходя к уровню $i-1$ и поднимаясь вверх мимо его названия и формации, выходим на начальную функцию $(i-1)/1:<>$, относящуюся к $(i-1)$ -му уровню в целом и к $(i-1)$ -му слою в частности. Функции в колонках слева от $(i-1)/1:<>$ делятся по слоям ниже $(i-1)$ -го: $(i-2)$ -му и др., — соответственно, входят в ее состав как начальной функции.

Переходя, наконец, к уровню $i-2$ и поднимаясь вверх мимо его названия и формации, выходим на начальную функцию $(i-2)/1:<>$, относящуюся к $(i-2)$ -му уровню в целом и к $(i-2)$ -му слою в частности. Функции слева от $(i-2)/1:<>$ (их нет в этой таблице) делятся по слоям ниже $(i-2)$ -го и др., а потому входят в ее состав как начальной функции.

Таким образом, ведущие функции представлены в данной таблице не только с первичным делением по уровням организации, но также с вторичным делением по слоям внутри этих уровней. При этом в нижней части заголовков таблицы задана иерархия уровней (их номера и названия), указывающая на относящиеся

к ним начальные функции и находящиеся слева от них подчиненные ведущие, а в верхней — иерархия слоев (с теми же номерами и названиями), упорядочивающая ведущие функции внутри уровней.

И наконец, в качестве третичного выступает внутреннее деление каждой из комбинаций уровня и слоя, определяющее число ведущих функций, принадлежащих каждой комбинации: 2^{m-n} , где m — номер уровня, а n — номер его слоя. Так, для $m = i+1$ и $n = i-2$ получаем $2^{(i+1)-(i-2)} = 2^{i+1-i+2} = 2^3 = 8$ ведущих функций: $(i-2)/8:<>$, $(i-2)/9:<>$, $(i-2)/10:<>$, $(i-2)/11:<>$, $(i-2)/12:<>$, $(i-2)/13:<>$, $(i-2)/14:<>$ и $(i-2)/15:<>$. Приведенные выкладки являются описанием уже известного механизма удвоения числа ведущих функций в каждом уровне, начиная с его верхнего слоя, для четырех уровней, представленных в таблице.

Иерархия слоев и циклы взаимодействия

В рамках одного слоя принадлежащие ему образования — назовем их элементами — никак не взаимодействуют между собой. Они сосуществуют, но не сталкиваются друг с другом. И только их связи с предыдущим и последующим слоями свидетельствуют об их взаимодействии и зависимостях друг от друга. Поэтому действительную структуру данного уровня находим единственно в иерархии слоев рассматриваемого уровня. Эти слои материальны, они соизмеримы на стыках и, отличаясь в частности, одинаковы по своей природе. Даже будучи множественными и напрямую не связанными, их элементы все равно относятся к данному слою внутренней организации уровня. Соответственно, эффективным способом проверки принадлежности к слою является возможность взаимного сближения или удаления элементов.

Из вышесказанного следует, что слои производного уровня, заданные определенными материальными образованиями и их элементами, могут быть приняты за основу при анализе взаимодействия. Говоря о последнем, указывают сначала на элемент, являющийся истоком воздействия, и потом элемент, выступающий его стоком, т. е. целью. Рассматривать же воздействие в отрыве от истока и стока значило бы отрывать улыбку чеширского кота от всего остального. Как функции в математике не бывает без аргументов, так нет смысла говорить о воздействии без указания действующего лица и объекта, на который оно воздействует. Следуя этой традиции, в качестве исходной предпосылки внутреннего взаимодействия в уровне организации берется понятие слоя, на множестве

которых это взаимодействие и разворачивается. Это значит, что в нашем случае речь идет только о взаимодействии слоев внутри заданного уровня организации, а соответственно, циклах взаимодействия.

Понятия действия, воздействия, влияния и т. п. известны в разных науках. Но нет повода, исходя из своей ситуации и располагая собственной системой понятий, брать последние извне. Очевидно, что истоком воздействия у нас может быть только определенный, скажем i -й, слой уровня организации. Произвольность его выбора не мешает требованию, чтобы он был определен. Далее этот i -й слой может оказывать воздействие на $(i+1)$ -й слой. Потому это воздействие было названо *восходящим*, т. к. $(i+1)$ -й слой надстраивается над i -м слоем. Нас не интересует способ этого воздействия и его конкретная природа. Вполне достаточно, чтобы это воздействие обеспечивалось, т. е. имело материальный носитель и не апеллировало к высшим силам. Воздействие может быть *нисходящим*, если истоком является i -й слой, а стоком — $(i-1)$ -й слой. Другие способы влияния, кроме восходящих и нисходящих воздействий, образующих циклы, считаются в нашем случае несуществующими.

Ведущие функции и возрастные периоды

В первой слева колонке опорной таблицы вписаны номера начальных периодов, соответствующих начальным функциям. Вторая колонка дает их названия. Наконец, в третьей колонке каждый начальный период представлен в виде наиболее развернутого в опорной таблице перечня подпериодов. В этих клетках представлены условные обозначения, указывающие на возраст появления ведущих функций, заданных в их строках справа.

Шкала уровней организации (нижняя ось абсцисс) и шкала начальных периодов (левая ось ординат) образуют систему координат таблицы, по диагонали которой размещаются начальные функции уровней. Для $(i-2)$ -го — это $(i-2)/1:<>$, для $(i-1)$ -го — $(i-1)/1:<>$, для i -го — $i/1:<>$ и для $(i+1)$ -го — $(i+1)/1:<>$. Данная система координат представляет взаимосвязь уровней организации и их начальных периодов. Но чтобы каждый уровень расширить иерархией слоев, шкалу уровней нужно дополнить соответствующей шкалой слоев (верхняя шкала абсцисс). В итоге, как видим, приведенная опорная таблица сочетает уровни организации со слоями внутри каждого уровня, проецируя ведущие функции на шкалу возраста.

В целом же данная таблица состоит из четырех (по числу уровней) подтаблиц. Так, $(i+1)$ -й период выступает как отдельная таблица, представляющая $(i+1)$ -й уровень с его делением по слоям, ведущим функциям и возрастным подпериодам. Что до i -го периода, он предстает в качестве i -го уровня, но урезанно, — потому как $(i-3)$ -й слой в нем отсутствует. Что касается $(i-1)$ -го периода, он оказывается сильно урезан в ведущих функциях до 2-го слоя. И наконец, $(i-2)$ -й период вообще сокращен до единственного, 1-го слоя.

Разумеется, каждый из периодов легко восстанавливается до полного, но вряд ли это нужно. Двигаясь в обратном направлении, легко заметить, что необходимость урезания слоев вытекает из объединения начальных периодов в общую картину. Выводя каждый новый уровень из предыдущего, есть очевидный смысл представлять их в динамике развития. И не только в динамике соседних уровней, но также в динамике 3–4 уровней, с чего, собственно, и начиналось построение. Потом же эту линию отслеживания динамики можно расширить до предела, построив в итоге целую периодизацию онтогенеза.

Конфигурация циклов взаимодействия

Внимательное ознакомление со структурой опорной таблицы и детальное отслеживание многослойного становления системы ведущих функций показали, что в основе изучаемого объекта, каковым в онтогенезе является живое существо от его зачатия до высшей точки развития (в том числе человеческий индивид), лежит возникновение и разворачивание физической системы, характеризуемой на каждом возрастном этапе определенной структурой и динамикой. К структуре относятся слои соответствующего уровня, а к динамике — их взаимодействие, т. е. циклы, которые его представляют. Это они образуют каркас рассматриваемой физической системы, а наша задача состоит в том, чтобы ее описать с высоты птичьего полета, т. е. в версии «карты-обозрения» (Шемакин 1959).

Графы конфигурации

На нижеприведенном рисунке 1 имеем упорядоченное множество графов, образующих 4-уровневый онтогенетический ряд, каждый граф которого представляет собой индивидуальную конфигурацию циклов взаимо-

действия для отдельно взятой ведущей функции. Рисунок этот выполнен в виде таблицы, включающей в себя пять рядов, развертывающихся сверху вниз и соответствующих уровням организации, начиная с $(i-2)$ -го и заканчивая $(i+1)$ -м, который занимает два ряда — соответственно числу конфигураций и ведущих функций в $(i-2)$ -м слое $(i+1)$ -го уровня.

Уровень организации: $(i-2)$ -й

Первым выступает верхний ряд опорного рисунка. Его единственный граф с однопозиционной конфигурацией 1 (здесь и далее указывается под графом) соответствует самому нижнему циклу взаимодействия $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$, который связывает $(i-2)$ -й и $(i-3)$ -й слои $(i-2)$ -го уровня

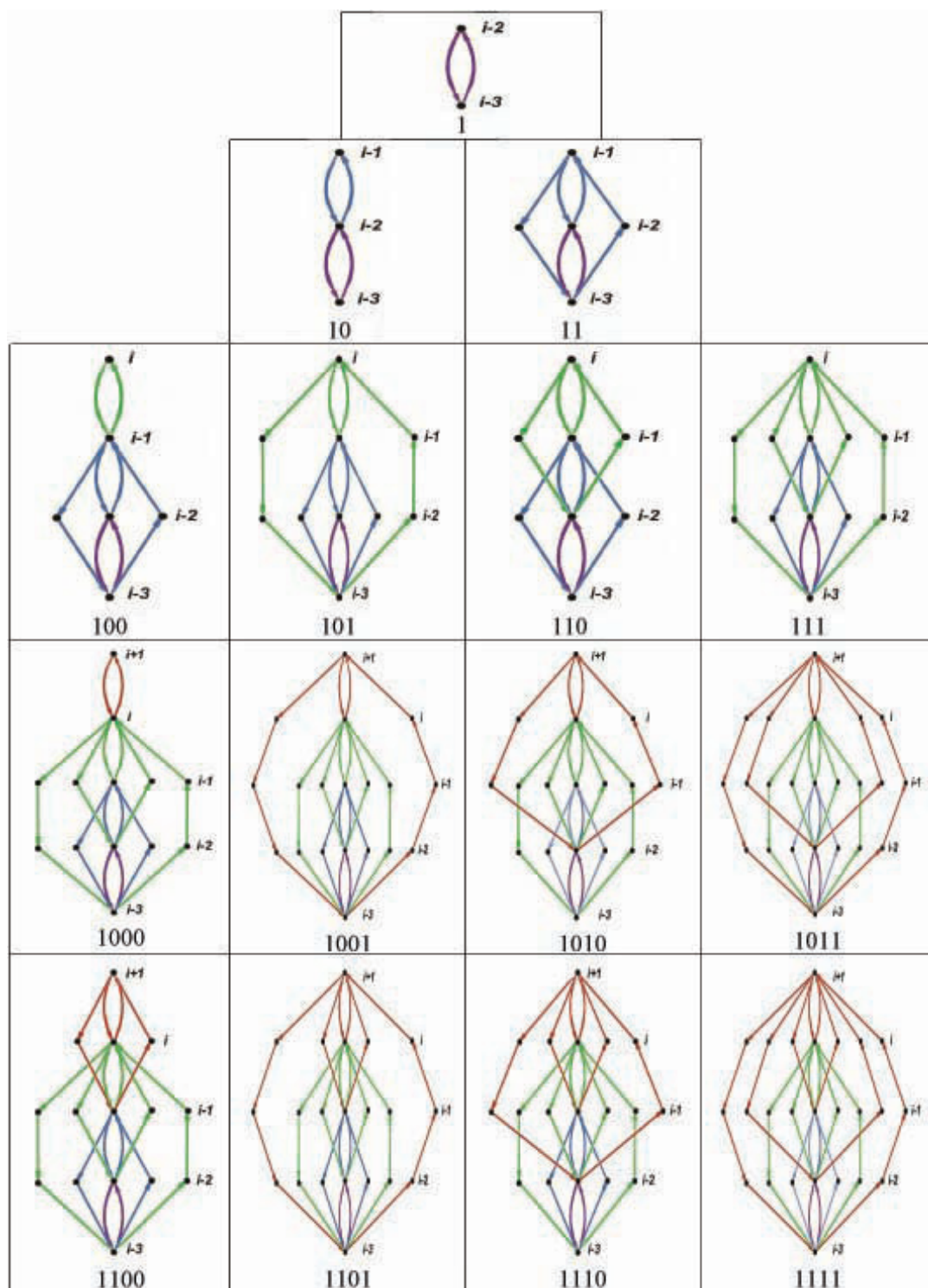


Рис. 1. Конфигурация циклов взаимодействия для ведущих функций произвольного уровня организации
Источник: собственная разработка.

организации. Он лежит в основе начальной функции $(i-2)/1:<>$, находящейся в опорной таблице на пересечении 4-й колонки слева и 4-й строки снизу.

Основой верхнего, первичного цикла со стороны образующих его $(i-2)$ -го и $(i-3)$ -го слоев выступают их информирующие и управляющие узлы. Само же взаимодействие этих слоев заключается в следующих актах, совершаемых в рамках соответствующих первичных нисходящих и восходящих каналов:

а) отправка $(i-2)$ -м слоем соответствующих данных о состоянии своих информирующих и управляющих узлов по каналу нисходящей первичной связи от $(i-2)$ -го слоя к $(i-3)$ -му,

б) получение $(i-3)$ -м слоем соответствующих данных о состоянии информирующих и управляющих узлов $(i-2)$ -го слоя по каналу нисходящей первичной связи от $(i-2)$ -го слоя к $(i-3)$ -му,

в) отправка $(i-3)$ -м слоем соответствующих данных о состоянии своих информирующих и управляющих узлов по каналу восходящей первичной связи от $(i-3)$ -го слоя к $(i-2)$ -му,

г) получение $(i-2)$ -м слоем соответствующих данных о состоянии информирующих и управляющих узлов $(i-3)$ -го слоя по каналу восходящей первичной связи от $(i-3)$ -го слоя к $(i-2)$ -му.

Отсюда следует, что в течение всего начального периода первичный цикл взаимодействия $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$ — в составе описанных здесь первичных каналов и совершаемых в них актов — должен находиться в активном, динамическом состоянии, порождая соответственно первичную феноменологическую картину. Это он лежит в основе начальной функции $(i-2)/1:<>$, являющейся предметом анализа. Кроме того, цикл $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$ может находиться в двух состояниях конфигурации: или он действует (1), или же нет (0). Нулевое состояние верхнего цикла означает его полное отсутствие, а значит, позиционность конфигурации данного уровня снижается до конфигурации предыдущего.

Вместе с тем единичная (но только на графе) базовая вершина верхнего слоя данного уровня представлена в реальности множеством, скажем, из d элементов. Поэтому рассматриваемый первичный цикл выступает как веерное множество подобных ему циклов, исходящих из базовой вершины предыдущего слоя и входящих в каждый элемент множества базовой вершины верхнего слоя. То же самое имеет место относительно вершины предыдущего слоя, которая, будучи тоже базовой, в действительности выступает тоже как множество, но уже из ff (две f) элементов (f элементов было в этом слое на $(i-3)$ -м уровне, когда он был верхним). В резуль-

тате исходный первичный цикл $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$ оказывается множеством связанных первичных циклов данного вида в числе $d^{*}ff$. В итоге получается двухслойная сеть, состоящая из целого пласта взаимосвязанных рядоположенных циклов.

Далее, перенося в опорной таблице внимание сначала на начальную функцию $(i-1)/1:<>$, затем на $i/1:<>$ и потом на $(i+1)/1:<>$ соответствующих уровней, — заключаем, что их конфигурация мало чем отличается от начальной функции $(i-2)/1:<>$. Если к порядковому номеру уровня добавить произвольное число, например 1, 2 или 3, — то $i-2$ превратится в $i-1$, i или $i+1$, показав при этом свое внутреннее содержание, вытекающее из предыдущих уровней. Поэтому все выводы, относящиеся к $(i-2)$ -му уровню организации, свободно переносятся на первичные циклы $(i-1)$ -го, i -го и $(i+1)$ -го уровней. Такой сдвиг выступил бы в конфигурации графа первого ряда опорного рисунка в виде последовательного добавления к однопозиционной единице дополнительных позиций в виде x -ов: $1x$, $1xx$ и $1xxx$.

Уровень организации: $(i-1)$ -й

Переходя ко второму ряду опорного рисунка, обнаруживаем два графа с двухпозиционными конфигурациями 10 и 11. Они соответствуют второму снизу циклу взаимодействия $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$, который связывает $(i-1)$ -й и $(i-2)$ -й слои $(i-1)$ -го уровня организации. Этот цикл повторяет предыдущий цикл $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$, но уже в следующем уровне. Он лежит в основе начальной функции $(i-1)/1:<>$, находящейся в опорной таблице на пересечении 5-й колонки слева и 5-й строки снизу.

Но кроме начальной функции данного уровня таблица указывает также на две подчиненных: $(i-2)/2:<>$ и $(i-2)/3:<>$, продолжающие слой начальной функции $(i-2)/1:<>$ предыдущего уровня. Их циклом остается тот же $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$, что и в предыдущем уровне, но уже с переходом к новому уровню организации. Соответственно, во втором ряду опорного рисунка должны быть два графа одинаковой позиционности, но разной конфигурации.

Основой нового цикла взаимодействия со стороны $(i-1)$ -го и $(i-2)$ -го слоев выступают, как и ранее, их информирующие и управляющие узлы. Взаимодействие слоев заключается в актах, совершаемых в рамках соответствующих первичных нисходящих и восходящих каналов. Они были описаны для $(i-2)$ -го уровня, а здесь будут отличаться только увеличением параметра i на 1,

т. к. речь идет о следующем уровне. Желая воспроизвести структуру нового цикла, можно вернуться к предыдущему описанию.

Отсюда следует, что в течение всего начального периода $(i-1)$ -го уровня первичный цикл взаимодействия $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$ должен находиться в активном, динамическом состоянии, порождая соответственно первичную феноменологическую картину. Это именно он лежит в основе начальной функции $(i-1)/1: < >$, являющейся здесь предметом анализа. Напомним, что нулевое состояние верхнего цикла означает его отсутствие, т. е. позиционность конфигурации снижается до предыдущего уровня.

Аналогично предшествующему уровню единичная вершина верхнего слоя является здесь также базовой, т. е. состоит теперь уже пусть из c элементов. Поэтому данный первичный цикл, как и предыдущий, выступает в виде веерного множества ему подобных, исходящих из базовой вершины предыдущего слоя и входящих в каждую реализацию базовой вершины верхнего слоя. Что касается базовой вершины предыдущего слоя, прежняя множественность d ее элементов, заданная при рассмотрении цикла $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$ $(i-2)$ -го уровня организации, переносится сюда в виде dd . В результате для цикла $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$ получаем $c*dd$ реализаций. Таким образом, снова обнаруживаем двухслойную сеть, образующую пласт связанных рядоположенных циклов.

Далее, перенося внимание в опорной таблице сначала на пару ведущих функций $(i-1)/2: < >$ и $(i-1)/3: < >$ i -го уровня, а затем на пару $i/2: < >$ и $i/3: < >$ $(i+1)$ -го уровня, заключаем, что их конфигурация мало чем отличается от пары $(i-2)/2: < >$ и $(i-2)/3: < >$ $(i-1)$ -го уровня. Если к порядковому номеру уровня добавить произвольное число, например 1 или 2, — то $i-1$ превратится в i или $i+1$, показав при этом свое внутреннее содержание, вытекающее из предыдущих уровней. Поэтому все выводы, относящиеся к $(i-1)$ -му уровню, переносятся на вторичные циклы i -го и $(i+1)$ -го уровней. Такой сдвиг выступил бы в конфигурациях графов второго ряда опорного рисунка в виде последовательного добавления к двухпозиционной записи 10 и 11 дополнительных позиций в виде x -ов: $10x$ и $11x$ или $10xx$ и $11xx$.

Глядя на первый граф второго ряда с конфигурацией 10 под ним, видим два бинарных цикла: $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$ и $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$. Но если верхний из них принадлежит верхнему слою $(i-1)$ -го уровня, а потому изначально активен,

то нижний относится к $(i-2)$ -му слою. Находясь в $(i-1)$ -м уровне, этот нижний цикл, сохраняя свою активность верхнего слоя в $(i-2)$ -м уровне, не участвует, однако, в активности $(i-1)$ -го уровня и, соответственно, его верхнего цикла. Это выражается в том, что между $(i-1)$ -м и $(i-3)$ -м слоями нет никакой связи, что, собственно, и зафиксировано цифрой 0 в первой позиции рассматриваемой конфигурации.

Далее, переходя ко второму графу 2-го ряда, обнаруживаем опосредованные нисходящие и восходящие связи между $(i-1)$ -м и $(i-3)$ -м слоями, образующие новый, тернарный цикл $[(i-1) \leftrightarrow (i-3)]$. Как видно из графа, эти связи проходят через $(i-2)$ -й слой, обходя стороной его базовую вершину (а значит, и каждую из ее реализаций), в которой встречаются бинарные циклы $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$ и $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$. Реализации нисходящей и восходящей базовых вершин этих обходных путей выступают в роли множественных адаптеров, преобразующих связи верхнего цикла в связи нижнего и обратно, потому как последние имеют хоть и совместимую частично, но все же разную природу. Благодаря тернарному циклу верхний слой $(i-1)$ -го уровня напрямую выходит на $(i-3)$ -й слой, используя $(i-2)$ -й слой как способ передачи своего влияния, исключая при этом прямое вмешательство последнего. И так как для данного уровня активно действующими могут быть только циклы, возглавляемые верхним, а значит, общим слоем, то между собой они различаются лишь нижним слоем, состояние активности которого определяет, какая цифра (0 или 1) окажется в соответствующей позиции конфигурации.

Таким образом, в позиционной конфигурации трехслойной системы взаимодействия ключевой является (читая справа налево) вторая позиция: она опирается на верхний цикл $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$ данного уровня. Первая же позиция, т. е. правая, представлена циклом $[(i-1) \leftrightarrow (i-3)]$. Оба эти цикла имеют, с одной стороны, общий $(i-1)$ -й слой, являющийся верхним и ведущим для $(i-1)$ -го уровня организации, и с другой, разветвляющийся ряд нижележащих слоев, образующих с верхним слоем циклы, лежащие в основе конфигурации $(i-1)$ -го уровня организации.

Уровень организации: i -й

В третьем ряду опорного рисунка имеем четыре графа с трехпозиционными конфигурациями 100 , 101 , 110 и 111 . Они соответствуют третьему снизу циклу взаимодействия $[i \leftrightarrow (i-1)]$, который связывает i -й и $(i-1)$ -й слои i -го уровня

организации. Он лежит в основе начальной функции $i/1:<>$, находящейся в опорной таблице на пересечении 6-й колонки слева и 6-й строки снизу. Этот цикл повторяет предыдущий цикл $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$, но уже в следующем уровне организации.

Но кроме начальной функции данного уровня таблица указывает также на две подчиненных: $(i-1)/2:<>$ и $(i-1)/3:<>$, — продолжающие слой начальной функции $(i-1)/1:<>$ предыдущего уровня. Их циклом остается тот же $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$, что и в предыдущем уровне, однако уже с переходом к новому уровню организации.

Для данного уровня в таблице показаны, кроме уже названных, еще четыре ведущих функции, первая пара которых развертывается под эгидой функции $(i-1)/2:<>$: это функции $(i-2)/4:<>$ и $(i-2)/5:<>$. Вторая пара развертывается под эгидой функции $(i-1)/3:<>$: это функции $(i-2)/6:<>$ и $(i-2)/7:<>$. Все они далее продолжают слой ведущих функций $(i-2)/2:<>$ и $(i-2)/3:<>$ предыдущего уровня. Их циклом взаимодействия остается тот же самый $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$, что и в предыдущем, но с переходом к новому уровню организации. Соответственно, в третьем ряду опорного рисунка получаем первый граф с конфигурацией 100, второй — с конфигурацией 101, третий — с конфигурацией 110 и четвертый — с конфигурацией 111.

Основой нового цикла взаимодействия со стороны i -го и $(i-1)$ -го слоев выступают их информизирующие и управляющие узлы. Взаимодействие слоев заключается в актах, совершаемых в рамках соответствующих первичных нисходящих и восходящих каналов. Они были описаны для $(i-2)$ -го уровня и здесь будут отличаться только увеличением параметра i на 2, т. е. речь идет об уровне, следующим за предыдущим «следующим».

Отсюда вытекает, что в течение всего начального периода i -го уровня первичный цикл взаимодействия $[i \leftrightarrow (i-1)]$ должен находиться в активном, динамическом состоянии, порождая соответственно первичную феноменологическую картину. Это он лежит в основе начальной функции $i/1:<>$, являющейся предметом анализа. При этом нулевое состояние верхнего цикла означает его отсутствие, а значит, снижение позиционности конфигурации до предыдущего уровня.

Подобно предшествующему уровню единичная вершина верхнего слоя также является здесь базовой, т. е. состоит теперь уже из b элементов. Поэтому данный первичный цикл, как и предыдущий, выступает в виде веерного множества

ему подобных, исходящих из базовой вершины предыдущего слоя и входящих в каждую реализацию базовой вершины верхнего слоя. Что касается базовой вершины предыдущего слоя, прежняя множественность c ее элементов, заданная при рассмотрении цикла $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$ $(i-1)$ -го уровня организации, переносится сюда в виде cc . В результате для цикла $[i \leftrightarrow (i-1)]$ получаем $b*cc$ реализаций. Таким образом, снова обнаруживаем двухслойную сеть, образующую пласт связанных рядоположенных циклов.

Далее, перенося внимание в опорной таблице на четверку ведущих функций $(i-1)/4:<>$, $(i-1)/5:<>$, $(i-1)/6:<>$ и $(i-1)/7:<>$ $(i+1)$ -го уровня, заключаем, что их конфигурации мало чем отличаются от конфигураций четверки $(i-2)/4:<>$, $(i-2)/5:<>$, $(i-2)/6:<>$ и $(i-2)/7:<>$ i -го уровня. Если к порядковому номеру уровня добавить произвольное число, например 1, то $i-2$ превратится в $i-1$, показав при этом свое внутреннее содержание, подобное предыдущему уровню. Поэтому все выводы, относящиеся к $(i-2)$ -му уровню организации, переносятся на третичные циклы $(i-1)$ -го уровня. Такой сдвиг выступил бы в конфигурациях графов третьего ряда опорного рисунка в виде последовательного добавления к трехпозиционной записи 100, 101, 110 и 111 дополнительных позиций в виде x -ов: 100 x , 101 x , 110 x и 111 x .

Глядя на первый граф третьего ряда с конфигурацией 100 под ним, видим три бинарных цикла: $[i \leftrightarrow (i-1)]$, $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$ и $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$. Но если верхний из них принадлежит верхнему слою i -го уровня, а потому изначально активен, то средний и нижний относятся соответственно к $(i-1)$ -му и $(i-2)$ -му слоям. Находясь в i -м уровне, эти средний и нижний циклы, сохраняя свою активность верхних слоев соответственно в $(i-1)$ -м и $(i-2)$ -м уровнях, не участвуют, однако, в активности верхнего цикла и соответственно i -го уровня. Это выражается в том, что между i -м и $(i-2)$ -м, а также $(i-3)$ -м слоями нет никакой связи, что, собственно, и зафиксировано цифрой 0 в первой и второй позициях рассматриваемой конфигурации.

Далее, переходя ко второму графу 3-го ряда, обнаруживаем опосредованные нисходящие и восходящие связи между i -м и $(i-3)$ -м слоями, образующие новый, 4-арный цикл $[i \leftrightarrow (i-3)]$. Как видно из графа, эти связи проходят через $(i-1)$ -й и $(i-2)$ -й слои, обходя их центральные базовые вершины, в которых встречаются бинарные циклы $[i \leftrightarrow (i-1)]$ и $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$, а также $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$ и $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$. Реализации нисходящей и восходящей базовых вершин этих обходных путей выступают в роли множествен-

ных адаптеров, преобразующих связи верхнего цикла в связи среднего и связи среднего в связи нижнего, и соответственно обратно, потому как смежные циклы имеют хоть и совместимую, но все же разную природу. Благодаря 4-арному циклу верхний слой i -го уровня напрямую выходит на $(i-3)$ -й слой, используя $(i-1)$ -й и $(i-2)$ -й слои как способы передачи своего влияния, исключая при этом прямое вмешательство последних. И так как для данного уровня активно действующими могут быть только циклы, возглавляемые верхним, а значит, общим слоем, то между собой они различаются лишь средним и нижним слоями, состояние активности которых определяет, какая цифра (0 или 1) окажется в соответствующей позиции конфигурации.

Переходя к третьему графу 3-го ряда, обнаруживаем опосредованные нисходящие и восходящие связи между i -м и $(i-2)$ -м слоями, образующие новый, тернарный цикл $[i \leftrightarrow (i-2)]$. Эти связи проходят через $(i-1)$ -й слой, обходя его центральную базовую вершину, в которой встречаются бинарные циклы $[i \leftrightarrow (i-1)]$ и $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$. Реализации нисходящей и восходящей базовых вершин этих обходных путей выступают в роли множественных адаптеров, преобразующих связи верхнего цикла в связи среднего, и соответственно обратно. Благодаря тернарному циклу верхний слой i -го уровня напрямую выходит на $(i-2)$ -й слой, используя $(i-1)$ -й слой как способ передачи своего влияния, исключая при этом прямое вмешательство последнего. И так как для данного уровня активно действующими могут быть только циклы, возглавляемые верхним, а значит, общим слоем, то между собой они различаются лишь средним слоем, состояние активности которого определяет, какая цифра (0 или 1) окажется в соответствующей позиции конфигурации.

Переходя к четвертому графу 3-го ряда, обнаруживаем опосредованные нисходящие и восходящие связи между i -м и $(i-2)$ -м слоями, образующие тернарный цикл $[i \leftrightarrow (i-2)]$, а также между i -м и $(i-3)$ -м слоями, образующие новый, 4-арный цикл $[i \leftrightarrow (i-3)]$. Эти связи в первом цикле проходят через $(i-1)$ -й слой, обходя его центральную базовую вершину, в которой встречаются бинарные циклы $[i \leftrightarrow (i-1)]$ и $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$, а во втором — через $(i-1)$ -й и $(i-2)$ -й слои, обходя их центральные базовые вершины, в которых встречаются бинарные циклы $[i \leftrightarrow (i-1)]$ и $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$, а также $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$ и $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$. Реализации нисходящей и восходящей базовых вершин этих обходных путей выступают в роли множественных адаптеров, преобразующих связи верхнего цикла в связи

среднего, и соответственно обратно. Благодаря тернарному циклу верхний слой i -го уровня напрямую выходит на $(i-2)$ -й слой, используя $(i-1)$ -й слой как способ передачи своего влияния, исключая при этом прямое вмешательство последнего. А благодаря 4-арному циклу верхний слой i -го уровня напрямую выходит на $(i-3)$ -й слой, используя $(i-1)$ -й и $(i-2)$ -й слои как способы передачи своего влияния, исключая при этом прямое вмешательство последних.

Таким образом, в позиционной конфигурации четырехслойной системы взаимодействия ключевой является третья позиция: она опирается на исходный цикл $[i \leftrightarrow (i-1)]$ данного уровня. Первая же позиция, т. е. правая, представлена циклом $[i \leftrightarrow (i-3)]$, а вторая — циклом $[i \leftrightarrow (i-2)]$. Оба эти цикла имеют, с одной стороны, общий i -й слой, являющийся верхним, ведущим для i -го уровня организации, и с другой, $(i-2)$ -й и $(i-3)$ -й слои, образующие с верхним слоем циклы, лежащие в основе конфигурации i -го уровня организации.

Уровень организации: $(i+1)$ -й

Что до четвертого и пятого рядов опорного рисунка, находим в них восемь графов с четырехпозиционными конфигурациями 1000, 1001, 1010, 1011, 1100, 1101, 1110 и 1111 — по четыре графа в каждом ряду. Они соответствуют четвертому снизу циклу взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow i]$, который связывает $(i+1)$ -й и i -й слои $(i+1)$ -го уровня организации. Он лежит в основе начальной функции $(i+1)/1:<>$, находящейся в опорной таблице на пересечении 7-й колонки слева и 11-й строки снизу. Этот цикл повторяет предыдущий цикл $[i \leftrightarrow (i-1)]$, но уже в следующем уровне организации.

Однако кроме начальной функции данного уровня таблица указывает также на две подчиненных: $i/2:<>$ и $i/3:<>$, — продолжающие слой начальной функции $i/1:<>$ предыдущего уровня. Их циклом остается тот же $[i \leftrightarrow (i-1)]$, что и в предыдущем уровне, но уже с переходом к новому уровню организации.

Кроме названных, для данного уровня показаны в таблице еще четыре ведущих функции, которых первая пара разворачивается под эгидой функции $(i-1)/2:<>$: это функции $(i-2)/4:<>$ и $(i-2)/5:<>$. Вторая пара разворачивается под эгидой функции $(i-1)/3:<>$: это функции $(i-2)/6:<>$ и $(i-2)/7:<>$. Все они далее продолжают слой ведущих функций $(i-2)/2:<>$ и $(i-2)/3:<>$ предыдущего уровня. Их циклом взаимодействия остается тот же самый $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$, что и в предыдущем, но с переходом к новому уровню организации. Соответственно, в четвертом

и пятом рядах опорного рисунка получаем первый граф с конфигурацией 1000, второй — с конфигурацией 1001, третий — с конфигурацией 1010, четвертый — с конфигурацией 1011, пятый — с конфигурацией 1100, шестой — с конфигурацией 1101, седьмой — с конфигурацией 1110 и восьмой — с конфигурацией 1111.

Основой нового цикла взаимодействия со стороны $(i+1)$ -го и i -го слоев выступают их формирующие и управляющие узлы. Взаимодействие слоев заключается в актах, совершаемых в рамках соответствующих первичных нисходящих и восходящих каналов. Они были описаны для $(i-2)$ -го уровня и здесь будут отличаться только увеличением параметра i на 3, т. е. речь идет уже об уровне, двукратно следующем за следующим.

Отсюда следует, что в течение всего начального периода $(i+1)$ -го уровня первичный цикл взаимодействия $[(i+1) \leftrightarrow i]$ должен находиться в активном, динамическом состоянии, порождая соответственно первичную феноменологическую картину. Это он лежит в основе начальной функции $(i+1)/1 < >$, являющейся здесь предметом анализа.

И, как в предшествующем уровне, единичная вершина верхнего слоя также является базовой, т. е. состоит теперь уже из a элементов. Поэтому данный первичный цикл, как и предыдущий, выступает в виде веерного множества ему подобных, исходящих из базовой вершины предыдущего слоя и входящих в каждую реализацию базовой вершины верхнего слоя. Что касается базовой вершины предыдущего слоя, прежняя множественность b ее элементов, заданная при рассмотрении цикла $[i \leftrightarrow (i-1)]$ i -го уровня организации, переносится сюда в виде bb . В результате для цикла $[(i+1) \leftrightarrow i]$ получаем $a*bb$ реализаций. И здесь снова обнаруживаем двухслойную сеть, образующую пласт связанных рядоположенных циклов.

Далее рассмотрим восьмерку ведущих функций $(i-2)/8$, $(i-2)/9$, $(i-2)/10$, $(i-2)/11$, $(i-2)/12$, $(i-2)/13$, $(i-2)/14$ и $(i-2)/15$ $(i+1)$ -го уровня. Глядя на первый граф четвертого ряда с конфигурацией 1000 под ним, видим четыре бинарных цикла: $[(i+1) \leftrightarrow i]$, $[i \leftrightarrow (i-1)]$, $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$ и $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$. Но если верхний из них принадлежит верхнему слою $(i+1)$ -го уровня, а потому изначально активен, то верхне-средний и нижне-средний относятся соответственно к i -му, $(i-1)$ -му и $(i-2)$ -му слоям. Находясь в $(i+1)$ -м уровне, эти верхне-средний, нижне-средний и нижний циклы, сохраняя свою активность верхних слоев соответственно в i -м, $(i-1)$ -м и $(i-2)$ -м уровнях, не участвуют, однако, в активности

верхнего цикла и соответственно $(i+1)$ -го уровня. Это выражается в том, что между $(i+1)$ -м и далее $(i-1)$ -м, $(i-2)$ -м и $(i-3)$ -м слоями нет никакой связи, что и зафиксировано цифрой 0 в первой, второй и третьей позициях рассматриваемой конфигурации.

Далее, переходя ко второму графу четвертого ряда, обнаруживаем опосредованные нисходящие и восходящие связи между $(i+1)$ -м и $(i-3)$ -м слоями, образующие новый, 5-арный цикл $[(i+1) \leftrightarrow (i-3)]$. Как видно из графа, эти связи проходят через i -й, $(i-1)$ -й и $(i-2)$ -й слои, обходя их центральные базовые вершины, в которых встречаются пары смежных бинарных циклов: $[(i+1) \leftrightarrow i]$ и $[i \leftrightarrow (i-1)]$, $[i \leftrightarrow (i-1)]$ и $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$, $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$ и $[(i-2) \leftrightarrow (i-3)]$. Реализации нисходящей и восходящей базовых вершин этих обходных путей выступают в роли множественных адаптеров, преобразующих связи верхнего цикла в связи среднего, а связи среднего в связи нижнего, и соответственно обратно, потому как смежные циклы имеют хоть и совместимую, но все же разную природу. Благодаря 5-арному циклу верхний слой $(i+1)$ -го уровня напрямую выходит на $(i-3)$ -й слой, используя i -й, $(i-1)$ -й и $(i-2)$ -й слои как способы передачи своего влияния, исключая при этом прямое вмешательство последних. И так как для данного уровня активно действующими могут быть только циклы, возглавляемые верхним, а значит, общим слоем, то между собой они различаются лишь верхне-средним, нижне-средним и нижним слоями, состояние активности которых определяет, какая цифра (0 или 1) окажется в соответствующей позиции конфигурации.

Переходя к третьему графу 4-го ряда, обнаруживаем опосредованные нисходящие и восходящие связи между $(i+1)$ -м и $(i-2)$ -м слоями, образующие новый, 4-арный цикл $[(i+1) \leftrightarrow (i-2)]$. Эти связи проходят через i -й и $(i-1)$ -й слои, обходя их центральные базовые вершины, в которых последовательно встречаются смежные бинарные циклы: $[(i+1) \leftrightarrow i]$, $[i \leftrightarrow (i-1)]$ и $[(i-1) \leftrightarrow (i-2)]$. Реализации нисходящей и восходящей базовых вершин этих обходных путей выступают в роли множественных адаптеров, преобразующих связи верхнего цикла в связи верхне-среднего, а также связи верхне-среднего в связи нижне-среднего, и соответственно обратно. Благодаря 4-арному циклу верхний слой $(i+1)$ -го уровня напрямую выходит на $(i-2)$ -й слой, используя i -й и $(i-1)$ -й слои как способ передачи своего влияния, исключая при этом прямое вмешательство последних.

Переход к четвертому графу 4-го ряда, равно как и последующим, опустим за очевидностью процедуры, показанной ранее. Анализ последовательности развертки графов во всех уровнях показывает, что она носит позиционный характер. Это видно как из опорной таблицы, так и из опорного рисунка, объясняющего ее строение. Сначала появляется однопозиционная система циклов, конфигурация которой в лице незаписываемого 0 или вводимой 1 свидетельствует об отсутствии или существовании $(i-2)$ -го уровня. Потом появляется двухпозиционная система, существование которой (иначе бы не было двухпозиционности) в $(i-1)$ -м уровне фиксируется в конфигурации цифрой 1 во второй позиции, а 0 или 1 в первой позиции указывают на отсутствие или наличие тренарного цикла. Далее появляется трехпозиционная система циклов, существование которой в i -м уровне фиксируется в конфигурации цифрой 1 в третьей позиции. Что касается второй и первой позиций, они выстраиваются в ряд чисел 100, 101, 110 и 111 двоичной системы, которые в десятичной выстраиваются соответственно как 5, 6, 7 и 8. Но если двоичная система отображает само существование дела в лице взаимодействия слоев и образующих его циклов, то десятичная лишена этих достоинств, показывая единственно их последовательность. Затем появляется 4-позиционная система циклов, существование которой в $(i+1)$ -м уровне фиксируется в конфигурации цифрой 1 в четвертой позиции. Что касается третьей, второй и первой позиций, они выстраиваются в ряд чисел 1000, 1001, 1010, 1011, 1100, 1101, 1110 и 1111 двоичной системы, которые в десятичной выстраиваются соответственно как 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 и 16. Что касается комментариев, за ними можно обратиться к трехпозиционной системе, ибо они повторяются.

Чтобы понять растущую иерархию слоев в каждом из уровней организации, есть смысл обратиться к базальным графам, моделирующим уровневое взаимодействие. Их основу составляет построение структуры взаимодействия исходя из системы исходных петельных, контактирующих ребер, которые на следующем уровне переходят друг в друга. Уровнем выше уже новые переходы переходят друг в друга при условии их транзитивности, т. е. переходности друг в друга. Еще выше уровнем по тому же принципу получаем переход между переходами переходов, и так далее. Таким образом, связи между соседними слоями организации носят двусторонний характер: восходящие связи — от нижнего слоя к верхнему, и нисходящие — от

верхнего слоя к нижнему. Другие виды связи (например, чтобы можно было перескочить через слой, два и более) эволюционный механизм базальных графов исключает по определению, а потому их возникновение, а значит, и существование, не предполагаются. Даже соседние слои, контактирующие между собой, отличаются по своей природе, а уж дальние, разделенные промежуточными, могут взаимодействовать только через посредников.

Формальная структура уровней организации и слоев внутри уровней требует процедуры сопоставления, которая должна свести воедино абстрактный, теоретический подход с конкретным, эмпирическим. Ведь в отдельном слое ничего не происходит. Процессуальность, динамика начинается с взаимодействия слоев. Поэтому ключевым является здесь понятие *цикла взаимодействия*. Благодаря совокупности циклов слои превращаются в систему. Циклы могут быть двух-, трех- и n -слойные. Это определяется тем, с какого верхнего, уровня, $(i+1)$ -го слоя цикл открывается и каким нижним, текущим замыкается. И так как однослойного цикла не может быть, то циклы называются соответственно первичными (два слоя, а потому бинарные), вторичными (тернарными), третичными (4-арные), четверичными (5-арные), и т. п.

В качестве верхнего, $(i+1)$ -го слоя цикла нельзя брать слои ниже уровня, потому что они уже вводились ранее, а потому рассматривались в рамках другого уровня организации, где были верхними слоями. Такие циклы не связаны напрямую с рассматриваемым уровнем, ибо не взаимодействуют с его верхним слоем. Они лишь существуют в новом уровне, будучи ему скорее сопутствующим фоном, чем движущей силой.

Минимальным и единственным первичным циклом взаимодействия для выбранного уровня является цикл, возникающий между верхним, $(i+1)$ -м, уровнем, слоем и нижним, i -м, соседним по отношению к нему. Следующим по рангу выступает вторичный цикл, связывающий верхний, $(i+1)$ -й, уровень, слой с 3-м, $(i-1)$ -м слоем, соседним по отношению к вышестоящему i -му, который теперь становится посредником их взаимодействия. Роль посредника состоит в том, что как нисходящие, так и восходящие каналы между 1-м, $(i+1)$ -м, и 3-м, $(i-1)$ -м слоями состоят из двух звеньев, переходящих друг в друга в слое-посреднике. Затем наступает очередь пары 1-го, $(i+1)$ -го, и 4-го, $(i-2)$ -го слоев с посредниками в качестве 2-го, i -го, и 3-го, $(i-1)$ -го. То же самое повторяется для следующих

слоев, взаимодействующих с верхним, $(i+1)$ -м, уровнем, 1-м по счету.

Содержательный смысл всех циклов взаимодействия рассматриваемого уровня заключается в следующем. Полностью уравновешенная система предыдущего, i -го уровня организации еще не готова к сотрудничеству с новым уровнем, $(i+1)$ -м слоем. Однако он неизбежно появляется в силу ее развертывания. Поэтому в задачу системы входит встраивание нового, $(i+1)$ -я слоя в свою структуру. Но это можно ведь и иначе интерпретировать: новый, $(i+1)$ -й слой перестраивает прежнюю систему под свои задачи. Впрочем, не суть важно, кто первый начал это движение. Главное то, что из нарушенного бывшего равновесия система стремится к новому равновесному состоянию, и переход этот совершается циклами взаимодействия нового уровня.

По сути, анализ динамики каждого уровня организации сводится к описанию его внутриуровневого взаимодействия. Исходным параметром становится, соответственно, его верхний, уровеньный слой. Нижний предельный слой, как второй исходный параметр, выбирается произвольно и зависит от поставленной задачи и доступной эмпирической базы. В любом случае эти два параметра определяют характер анализируемой уровневой системы. Как видим, она включает в себя все возможные циклы взаимодействия, начиная с первичных и заканчивая n -ичными, где n — число слоев между верхним уровнемным и нижним предельным. Другой динамики, отличной от этих циклов, в системе не может существовать.

Вводя в анализ понятие $(i+1)$ -го уровня организации, исходим из того, что он происходит от i -го уровня и потому является следующим после него, а значит, соседним и соответственно высшим. Этот факт должен найти свое отражение в выборе его названия. Поскольку верхний слой предыдущего уровня становится в новом уровне вторым, который имеет с первым слоем восходящую и нисходящую линии связи, постольку название этого первого должно быть понятийным расширением второго слоя нового уровня, а соответственно, первого слоя предыдущего уровня. Это касается прежде всего восходящей линии связи, поскольку нисходящая выражает зависимость второго слоя от первого, а потому ее значение в назывании первого слоя и соответственно нового уровня менее существенно. И вообще, трудно требовать от однословного названия, чтобы оно отображало указанную выше двойственность цикла взаимодействия.

Будучи новым уровнем организации, $(i+1)$ -й уровень состоит из иерархии слоев. Первым, верхним, высшим выступает $(i+1)$ -й слой. Его базовой характеристикой является $(i+1)$ -я формация, заявленная как понятийное расширение i -й формации и становящаяся предметным основанием названия нового уровня. Подчеркнем, что формация уровня является онтологической конструкцией, а его название — гносеологической, откуда следует исходная первичность первой и вторичность второй.

Вторым слоем, предшествующим $(i+1)$ -му, является i -й слой данного уровня. С одной стороны, в качестве первого слоя предыдущего, i -го уровня, он является уровнем, который порождает $(i+1)$ -й. А с другой, когда последний уже возник, он является слоем, обеспечивающим i -ю компоненту конфигурации $(i+1)$ -го уровня. Базовой характеристикой i -го слоя является i -я формация, понимаемая как предметное основание i -го уровня. Его исходным циклом взаимодействия является пара слоев « $(i-1)$ -й — i -й». Понятно, что из i -го цикла вырастает $(i+1)$ -й, а вместе они образуют двухслойную сеть, описываемую базальными графами.

Третьим слоем, предшествующим i -му, является $(i-1)$ -й слой данного уровня. С одной стороны, в качестве первого слоя $(i-1)$ -го уровня он является уровнем, порождающим i -й, а с другой, когда возникли i -й и $(i+1)$ -й, он является слоем, обеспечивающим $(i-1)$ -ю составляющую конфигурации $(i+1)$ -го уровня. Базовой характеристикой $(i-1)$ -го слоя является $(i-1)$ -я формация с ее предметным содержанием. Его циклом взаимодействия является пара слоев « $(i-2)$ -й — $(i-1)$ -й». Понятно, что из $(i-1)$ -го цикла вырастает i -й, а вместе они образуют трехслойную сеть, также описываемую базальными графами.

Наряду с первыми тремя слоями $(i+1)$ -го уровня существуют также $(i-2)$ -й, $(i-3)$ -й и др. Как и каждый уровень организации, $(i+1)$ -й уровень содержит в себе не только показанные здесь верхние слои, но и все остальные, причем вплоть до базового уровня материи. Однако нашей задачей является теоретический анализ ведущих функций онтогенеза с опорой на эмпирическую базу данных, которая пока не в состоянии покрыть материал даже четырех слоев каждого уровня организации.

Изложенная последовательность конфигурации циклов взаимодействия переводит упорядочивающую методологию опорной таблицы становления ведущих функций в онтологию запускающего их механизма. Последний осно-

выводятся на понятии уровня организации и входящих в него слоев, выводя из них структуру и динамику развертки возрастных периодов. Но еще более глубоким данное обоснование становится при переходе от линейной иерархии графов конфигурации к разветвленным циклам базальных графов, представленных на рис. 2.

Сверху вниз в нем показаны уровни организации: $(i-2)$ -й, $(i-1)$ -й, i -й и $(i+1)$ -й. В левой

колонке воспроизводятся их полные графы конфигурации, а в правой представлены базальные графы, по которым прослеживаются связи ведущих функций с соответствующей конфигурацией циклов. В итоге предлагаемое обоснование как локальное, онтогенетическое получает шансы расширить границы своего влияния.

(Продолжение в т. 3, № 2)

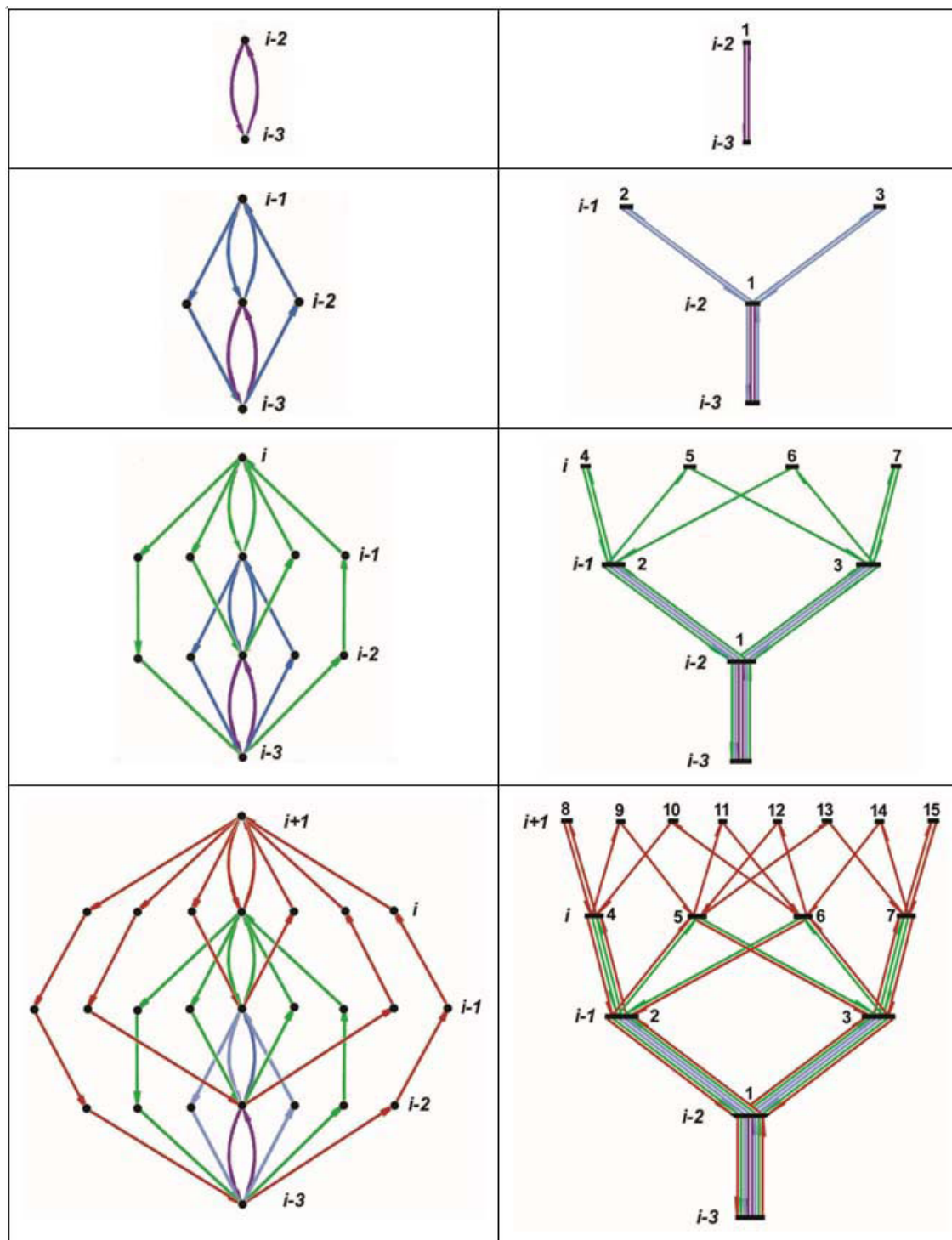


Рис. 2. Базальные графы циклов взаимодействия для ведущих функций произвольного уровня организации
Источник: собственная разработка.

Литература

- Аристотель. (1975) О душе. В кн.: *Сочинения: в 4 т. Т. 1*. М.: Мысль, с. 369–448.
- Выготский, Л. С. (1984) Вопросы детской (возрастной) психологии. В кн.: *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология*. М.: Педагогика, с. 256–260.
- Карандашев, Ю. Н. (2005a) Сравнительный анализ формализмов развертывания системы в теориях Л. С. Выготского и В. А. Лефевра. *Психологический журнал*, № 4, с. 4–8.
- Карандашев, Ю. Н. (2005b) Структура и динамика возраста: Комментарий к Л. С. Выготскому. *Психологическая служба*, № 1 (12), с. 14–21.
- Карандашев, Ю. Н. (2009) Идея происхождения в трактате «О душе» Аристотеля. *Психологический журнал*, № 4 (24), с. 3–10.
- Карандашев, Ю. Н. (2017) Становление материи. В кн.: Ю. Н. Карандашев. *Механизм становления материи в учении Гегеля о бытии*. Бельско-Бяла: Addendum, с. 199–252.
- Карандашев, Ю. Н. (2019) Топология, метрика и хронология уровневой периодизации онтогенеза. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 1, с. 5–21. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-1-5-21>
- Карандашев, Ю. Н. (2020) Уровневая периодизация онтогенеза: Эмпирические характеристики уровней организации. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 1, с. 5–25. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-1-5-25>
- Шемякин, Ф. Н. (1959) Ориентация в пространстве. В кн.: *Психологическая наука в СССР: в 2 т. Т. 1*. М.: Просвещение, с. 140–192.
- Vygotsky, L. S. (1998) The problem of age. In: *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 5. Child psychology*. New York: Plenum Press, pp. 187–205.

References

- Aristotle. (1975) O dushe [On the soul]. In: *Sochineniya [Collected works]: In 4 vols. Vol. 1*. Moscow: Mysl' Publ., pp. 369–448. (In Russian)
- Karandashev, Yu. N. (2005a) Sravnitel'nyy analiz formalizmov razvertyvaniya sistemy v teoriyah L. S. Vygotskogo i V. A. Lefevra [Comparative analysis of system deployment formalisms in the theories of L. S. Vygotsky and V. A. Lefebvre]. *Psikhologicheskij zhurnal*, no. 4 (8), pp. 4–8. (In Russian)
- Karandashev, Yu. N. (2005b) Struktura i dinamika vozrasta: Kommentarij k L. S. Vygotskomu [Age structure and dynamics: Commentary on L. S. Vygotsky]. *Psikhologicheskaya sluzhba*, no. 1 (12), pp. 14–21. (In Russian)
- Karandashev, Yu. N. (2009) Ideya proiskhozhdeniya v traktate “O dushe” Aristotelya [The idea of origin in the treatise “On the soul” by Aristotle]. *Psikhologicheskij zhurnal*, no. 4 (24), pp. 3–10. (In Russian)
- Karandashev, Yu. N. (2017) Stanovleniye materii [Formation of matter]. In: Yu. N. Karandashev. *Mekhanizm stanovleniya materii v uchenii Gegelia o bytii [The mechanism of the formation of matter in Hegel's doctrine of being]*. Belsko-Biala: Addendum Publ., pp. 199–252. (In Russian)
- Karandashev, Yu. N. (2019) Topologiya, metrika i khronologiya urovnevoj periodizatsii ontogeneza [Topology, metrics and chronology of level periodization of ontogenesis]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 5–21. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-1-5-21> (In Russian)
- Karandashev, Yu. N. (2020) Urovnevaya periodizatsia ontogeneza: Empiricheskiye kharakteristiki urovnevoj organizatsii [Multi-level periodization of ontogenesis: Empirical characteristics of organisation levels]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 2, no. 1, pp. 5–21. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-1-5-25> (In Russian)
- Shemyakin, F. N. (1959) Orientatsiya v prostranstve [Orientation in space]. In: *Psikhologicheskaya nauka v SSSR [Psychological science in the USSR]: In 2 vols. Vol. 1*. Moscow: Prosveshchenie Publ., pp. 140–192. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (1984) Voprosy detskoj (vozrastnoj) psikhologii [Issues of child (developmental) psychology]. In: *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected works: In 6 vols. Vol. 4. Child psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 256–260. (In Russian)
- Vygotsky, L. S. (1998) The problem of age. In: *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 5. Child psychology*. New York: Plenum Press, pp. 187–205. (In English)



Check for updates

Теоретические исследования

УДК 159.9.072

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-24-33>

Межличностная эксклюзия как психологический феномен: обзор методов исследования

И. Б. Терешкина¹, С. А. Векилова¹, О. В. Рудыхина^{✉1}, Ю. Е. Гусева¹, Г. В. Семенова¹,
А. И. Архимандритова¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах:

Ирина Борисовна Терешкина,
SPIN-код: 7920-8058,
ORCID: 0000-0001-9486-0607,
e-mail: irborter@gmail.com

Севиль Афрасьбовна Векилова,
SPIN-код: 7186-3290,
ResearcherID: V-5363-2018,
Scopus AuthorID: 57211028545,
ORCID: 0000-0002-6552-9963,
e-mail: vekilova@mail.ru

Ольга Валерьевна Рудыхина,
SPIN-код: 1410-9535,
ResearcherID: K-6560-2018,
ORCID: 0000-0002-8207-4016,
e-mail: ovrudihina@herzen.spb.ru

Юлия Евгеньевна Гусева,
SPIN-код: 8072-6320,
ORCID: 0000-0002-5815-4227,
e-mail: julia_guseva@mail.ru

Галина Вячеславовна Семенова,
SPIN-код: 4149-7480,
ResearcherID: N-3664-2018,
Scopus AuthorID: 57211030125,
ORCID: 0000-0002-3936-2039,
e-mail: semenovagv@herzen.spb.ru

Алена Игоревна Архимандритова,
e-mail: alenababeshko@mail.ru

Для цитирования:

Терешкина, И. Б., Векилова, С. А.,
Рудыхина, О. В. и др.
(2021) Межличностная эксклюзия
как психологический феномен:
обзор методов исследования.
*Психология человека
в образовании*, т. 3, № 1, с. 24–33.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-24-33>

Получена 15 октября 2020;
прошла рецензирование
12 декабря 2020; принята
16 декабря 2020.

Аннотация. Актуальность заявленной проблемы обуславливается происходящими в современном обществе процессами трансформации системы межличностных отношений, а также тенденциями роста негативных последствий социальной исключенности, среди которых переживание одиночества, повышение уровня агрессивности, девиантного и аддиктивного поведения, нарушение психологического благополучия и физического здоровья человека.

Цель данной статьи — представить обзор современных подходов к определению и исследованию социальной эксклюзии в межличностных отношениях. Описана трансформация представлений о социальной эксклюзии в зарубежных и отечественных социальных науках, а также история включения феноменологии эксклюзии в проблемное поле психологии. Обоснована необходимость и возможность рассмотрения эксклюзии как феномена межличностных отношений.

Обсуждается вопрос неоднозначности критериев понятия социальной эксклюзии в современной психологии. Описана специфика проявления эксклюзии на межличностном уровне и сущностные черты ситуации ее возникновения. Обозначены методологические и методические трудности исследования феномена.

Проделанный теоретический анализ позволил определить понятие «межличностная эксклюзия» и осуществить его операционализацию, выделить основные критерии, описывающие данный феномен: осознание факта потери связи или качества отношений с тем, кто имеет для человека значение; выраженность негативных эмоциональных переживаний; чувство несправедливости происходящего; чувство утраты собственной субъектности в межличностном взаимодействии.

Приведен обзор современного состояния разработанности диагностического инструментария для исследования эксклюзии на межличностном уровне. Описан предлагаемый авторским коллективом комплект методик для измерения межличностного уровня социальной эксклюзии. Он включает в себя экспериментальную процедуру, основанную на игре Cyberball и позволяющую изучить опыт переживания социальной эксклюзии в стандартной контролируемой ситуации; методику «Автобиография опыта социальной эксклюзии», целью которой является феноменологический анализ переживания межличностной эксклюзии. Представленный пакет методик апробировался на русскоязычной студенческой выборке (N = 116). Результаты проведенного исследования свидетельствуют в пользу того, что предлагаемые методы могут быть использованы в качестве исследовательского инструмента феномена эксклюзии и лечь в основу дальнейших исследований эксклюзии в конкретных сферах межличностного взаимодействия. Кроме того, эти методики могут применяться в процессе индивидуального психологического консультирования людей, имеющих травматический и незавершенный опыт переживания межличностного отвержения.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00736.

Права: © Авторы (2021).
Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Ключевые слова: социальная эксклюзия, отвержение, отчуждение, остракизм, игнорирование, межличностные отношения, межличностная эксклюзия, переживание.

Interpersonal exclusion as a psychological phenomenon: A review of research methods

I. B. Tereshkina¹, S. A. Vekilova¹, O. V. Rudykhina^{✉1}, Ju. E. Guseva¹, G. V. Semenova¹,
A. I. Arkhimandritova¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Irina B. Tereshkina,
SPIN: 7920-8058,
ORCID: 0000-0001-9486-0607,
e-mail: irbortor@gmail.com

Sevil A. Vekilova,
SPIN: 7186-3290,
ResearcherID: V-5363-2018,
Scopus AuthorID: 57211028545,
ORCID: 0000-0002-6552-9963,
e-mail: vekilova@mail.ru

Olga V. Rudykhina,
SPIN: 1410-9535,
ResearcherID: K-6560-2018,
ORCID: 0000-0002-8207-4016,
e-mail: ovrudihina@herzen.spb.ru

Julia E. Guseva,
SPIN: 8072-6320,
ORCID: 0000-0002-5815-4227,
e-mail: julia_guseva@mail.ru

Galina V. Semenova,
SPIN: 4149-7480,
ResearcherID: N-3664-2018,
Scopus AuthorID: 57211030125,
ORCID: 0000-0002-3936-2039,
e-mail: semenovagv@herzen.spb.ru

Alena I. Arkhimandritova,
e-mail: alenababeshko@mail.ru

For citation:

Tereshkina, I. B., Vekilova, S. A.,
Rudykhina, O. V. et al.
(2021) Interpersonal exclusion
as a psychological phenomenon:
A review of research methods.
Psychology in Education, vol. 3,
no. 1, pp. 24–33.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-24-33>

Received 15 October 2020;
reviewed 12 December 2020;
accepted 16 December 2020.

Abstract. Modern society is witnessing a transformation of interpersonal relations system. This makes our study relevant. Negative consequences of exclusion are on the rise. Among them are a feeling of loneliness, increased aggressiveness, deviant and addictive behavior as well as diminished psychological well-being and physical health.

The article describes modern approaches to the definition and study of social exclusion. It explores how social sciences revise the ideas of social exclusion. The article also provides the rationale for the necessity and possibility of considering exclusion as part of interpersonal relations.

The article discusses the ambiguity of the criteria that are used to identify social exclusion. It also explores how exclusion manifests itself in interpersonal relations and outlines methodological challenges facing research in exclusion. Theoretical analysis allowed to define the concept of “interpersonal exclusion” and identify its major criteria. Among them are an awareness of losing connection or the quality of relations; the manifestation of negative emotional experiences; a feeling of loss of one’s self.

The research included a review of diagnostic tools used to study exclusion at an interpersonal level. The article also describes research methods developed by the authors. They focus on the interpersonal dimension of social inclusion. The set of methods includes an experimental procedure based on the game Cyberball. It allows to study the experience of social exclusion in practice. The method “Autobiography of the experience of social exclusion” allows to conduct a phenomenological analysis of interpersonal exclusion. The tools were tested on Russian-speaking students (N = 116) and may be applied in further studies of exclusion with a special focus on particular areas of interpersonal interaction. They may also find application in individual psychological counselling.

Keywords: social exclusion, rejection, alienation, ostracism, ignorance, interpersonal relations, interpersonal exclusion, experience.

Funding: This research was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), Project No 20-013-00736.

Copyright: © The Authors (2021). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

Введение

Социальная эксклюзия (англ. exclusion — исключение) в межличностных отношениях сравнительно недавно стала предметом психологических исследований. В проблемное поле психологии это понятие пришло из социологии, где эксклюзия рассматривается как коллективный феномен, возникающий в результате функционирования социальной системы, и определяется как динамичный процесс прогрессирующего многоаспектного разрыва социальных связей на индивидуальном и групповом уровнях (Silver 2007).

В научном дискурсе ситуация социального исключения традиционно рассматривалась как внешний фактор усиления социального неблагополучия личности. В данном контексте изучение эксклюзии было нацелено преимущественно на изучение бедности, процессов маргинализации, депривации и дезадаптации малообеспеченных слоев и групп населения. В качестве объекта исследования социальной эксклюзии выступали сообщества людей и группы, оказавшиеся в ситуации исключения из активных социальных, трудовых, политических и других отношений, а основным критерием социальной эксклюзии признавалась дистанция от большинства (Семенова, Векилова, Терешкина и др. 2020).

С конца XX в. в социальных науках актуализуется потребность дополнить изучение внешних факторов социальной эксклюзии исследованием действия факторов «внутренних». В соответствии с новой парадигмой феномен социальной эксклюзии начинает рассматриваться как состояние, определяющееся индивидуальным восприятием ситуации и самоидентификацией индивида в ней. Такое смещение акцентов в изучении социальной эксклюзии расширило ее исследовательское поле, которое стало включать в себя расовую, национальную, религиозную, экономическую, политическую, образовательную, языковую, гендерную, возрастную эксклюзии, а также эксклюзию по здоровью (Курмышева 2015).

Пионером изучения психологических аспектов социальной эксклюзии считается социальный психолог и социолог М. Симен. Им были описаны последствия социальной исключенности: переживание чувства бессилия, под которым понимался внешний локус контроля; неосмысленность существования; социальная изоляция, которая испытывается как форма личного напряжения в ситуации «непринадлежности»; социально неодобряемое поведение и в конечном итоге самоотчуждение, которое описано как чувство того, что человек стал незнакомцем самому себе.

Одна из первых попыток включить феноменологию эксклюзии в круг проблем отечественной психологии принадлежит С. А. Рубинштейну. Он использовал родственный эксклюзии термин «отчуждение» и рассматривал его как проблему трансформации человека из субъекта в объект. Одной из форм социального отчуждения С. А. Рубинштейн называл дисфункциональные межличностные отношения, включающие человека в ограниченные рамки и сводящие его к средству достижения чужих целей (Рубинштейн 2012).

Социальное исключение как психологический феномен

В настоящее время исследователи социальной эксклюзии приходят к пониманию того факта, что многомерность и сложность современного мира определяет возникновение все новых поводов для исключения. При этом «выпадение» человека из сложившейся системы социальных отношений может происходить не только на макроуровне общества, но и на микроуровне его ближайшего окружения. На этом уровне социальная эксклюзия представляет собой процесс исключения человека из системы межличностного общения и отношений. По сравнению с проявлением эксклюзии на уровне социума межличностная эксклюзия представляет собой процесс не столь явно выраженный и заметный, но причиняющий человеку не меньшие, а возможно, и большие страдания. Отмечается транс-

формация системы межличностных отношений, а также тенденция роста негативных последствий социальной исключенности — девиантного и аддиктивного поведения, повышение уровня агрессивности, переживание одиночества, нарушение психологического благополучия и физического здоровья человека.

В данной статье мы будем называть социальную эксклюзию в межличностных отношениях **межличностной эксклюзией**, выделяя таким образом ее социально-психологическое содержание, в отличие от изначального понятия социальной эксклюзии. Понятие межличностной эксклюзии связано с концептом *отверженности*, под которым понимается коммуникативный процесс и состояние человека, болезненно переживающего разрыв психологической связи или утраты отношений со значимым Другим. Мы полагаем, что ситуация межличностной эксклюзии возникает в результате того, что индивид:

- испытывает депривацию аффилиативных потребностей из-за исключения из сети межличностных взаимодействий со стороны других людей;
- переживает свою уязвимость, связанную с ограничением возможности получить доступ к ресурсу социальной поддержки;
- не делает или лишен личного выбора в ситуациях подобных ограничений.

Иными словами, межличностная эксклюзия связывается с ограничением или разрывом социальных связей на межличностном уровне, прекращением или потерей желаемого качества общения с другим человеком, болезненным переживанием исключенности из системы МЫ, из межличностной системы. Болезненность переживания межличностного отвержения определяется тем, что человек оказывается в ситуации предписанной ему чуждости со стороны людей, которые воспринимаются им как «свои». Эта ситуация не инициируется самим человеком и, как правило, является для него неожиданной. Происходящее при этом нарушение взаимности и равенства позиций и вкладов в отношениях воспринимается им как акт несправедливости по отношению к нему со стороны значимых лиц.

Проделанный теоретический анализ понятия «*межличностная эксклюзия*» позволил нам осуществить его операционализацию и выделить следующие основные критерии, определяющие данный феномен:

- осознание факта потери связи или качества отношений с тем, кто имеет для человека значение;

- выраженность негативных эмоциональных переживаний;
- переживание чувства несправедливости взаимодействия;
- чувство утраты собственной субъектности в межличностном взаимодействии.

Под субъектностью в межличностных отношениях мы будем понимать свойство индивида быть субъектом межличностных отношений, выражающееся в осознанном отношении к себе и другим людям, проявлении активности, способности сознательно инициировать межличностное взаимодействие и проявлять свою индивидуальность в нем даже вопреки внешним противодействиям.

Эмпирические подходы к исследованию межличностного исключения

Следует отметить, что эмпирическое исследование эксклюзии на уровне индивида сопряжено с рядом методологических и методических трудностей.

Во-первых, в психологии отсутствует однозначное общепринятое определение данного понятия. В большинстве теоретических и эмпирических работ определение эксклюзии рассматривается в зависимости от методологических предпочтений конкретных авторов. В зарубежной психологии это понятие используется как зонтичный термин, включающий в себя понятия *социальное исключение*, *отвержение*, *остракизм*, *игнорирование*, которые употребляются практически как синонимы. Можно заключить, что понятие эксклюзии в психологии является до конца не осмысленным и нуждается в уточнении своих границ.

Во-вторых, ввиду субъективности переживания опыта исключения отсутствуют четкие критерии и количественные параметры, измеряющие степень эксклюзированности человека.

В-третьих, традиционный метод наблюдения в данном случае имеет свои ограничения из-за того, что особенности эмоциональных связей и их разрушения трудно увидеть непосредственно, поскольку болезненность переживания негативного эмоционального опыта включает защитные механизмы, которые маскируют внешние проявления переживания эксклюзии или вообще вытесняют его из сознания.

Исследование психологических аспектов социальной эксклюзии началось в конце XX в. с исследований переживания опыта эксклюзии ее объектом, то есть человеком, который подвергался исключению или отвержению со стороны других людей.

Первые исследовательские схемы эксклюзии исходили из парадигмы «минимального исключения» и базировались на модели ролевых игр, в которых в ситуации личного общения искусственно создавалась и стимулировалась ситуация исключения, отвержения или игнорирования одних участников совместной деятельности другими. Участники случайным образом разделялись на «эксклюзеров», то есть субъектов эксклюзии, которые, согласно полученной инструкции, должны были игнорировать в общей игре других участников, и «эксклюзантов», то есть объектов или жертв эксклюзии. Независимой переменной в данной экспериментальной модели выступала сама ситуация эксклюзии, обеспечивавшаяся инструкцией. В качестве зависимой переменной рассматривался опыт переживания эксклюзии ее объектами.

Другая экспериментальная схема (Nezlek, Wesselmann, Wheeler et al. 2012) получила название «позитивная — негативная обратная связь». Она предполагала использование группы реальных участников, вовлеченных в совместное обсуждение предложенной темы. После завершения обсуждения проводилась процедура социометрии: участников просили назвать человека из группы, с которым они хотели бы работать в дальнейшем. Через несколько минут они получали один из двух типов обратной связи относительно того, как проголосовали другие: либо все хотят работать с ними (включение), либо никто не хочет работать с ними (исключение).

Эти исследования показали, что последствиями опыта переживания эксклюзии являются ощущение собственной непривлекательности, беспомощность, усталость, тревога, падение самооценки и чувства собственного достоинства (Williams, Bernieri, Faulkner et al. 2000).

Последующие исследования, проведенные на основании самоотчетов испытуемых о переживаемых чувствах и реакциях на социальную эксклюзию, показали, что лишение человека возможности полноценного взаимодействия, отвержение и игнорирование со стороны даже не очень значимых людей оказывает негативное влияние на его психическое и физическое самочувствие. В качестве последствий социальной изоляции указывались повышение уровня психологического стресса, депрессия, ухудшение сна, снижение когнитивных функций. Отсроченным эффектом переживания опыта эксклюзии является социально-психологическая дезадаптация личности, проявляющаяся в формировании негативного отношения к среде, ощущении враждебности окружающих, агрес-

сивном и аутоагрессивном поведении (Бойкина 2019; Бойкина, Чиркина 2020). Была выявлена высокая корреляция наличия опыта переживания социальной эксклюзии со случаями совершения суицида и мыслями о нем (Шульмин 2018).

Неожиданным явилось то, что и у субъектов эксклюзии зафиксировали ряд таких негативных эффектов, как эмоциональный стресс, чувство вины и когнитивное истощение. Манипулирование характеристиками человека, которого, согласно инструкции, нужно было подвергать эксклюзии, показало, что в ситуации, когда объект эксклюзии нарушал нормы группы, отличался от других участников по темпоритму, был медлителен, эксклюзеры были более склонны к самооправданию и меньше подвержены переживанию чувства вины. В дальнейшем эти эффекты воспроизвелись в условиях онлайн-взаимодействия, для которого разработали специальные компьютерные программы.

Обобщая, можно констатировать, что при помощи экспериментальных моделей исследования эксклюзии было установлено, что даже кратковременные эпизоды социальной изоляции и отвержения приводят к дисфункциональным для благополучия человека последствиям. Исследования, проведенные в лабораторных условиях, стали отправной точкой для изучения проявления этого феномена в повседневной жизни.

Другой большой группой методов исследования межличностной эксклюзии являются самоотчетные методики, например метод ретроспективных описаний опыта пережитой либо же инициированной социальной эксклюзии. С его помощью удалось установить, что наиболее частой причиной прерывания контакта с субъектом эксклюзии является желание выразить неудовольствие, наказать, стремление манипулятивным способом добиться желаемого в межличностном конфликте и защититься от неприятия, критики в свой адрес (Sommer, Williams, Ciarocco et al. 2001).

Еще один способ изучения данного феномена — методика дневниковых исследований. Она предполагает ведение «дневника событий эксклюзии», т. е. ежедневных, в течение двух недель, записей всех случаев отказа от общения, совершенных по отношению к участнику исследования или им самим по отношению к другим людям. Эти описания включают, как правило, объект или субъект эксклюзии, характер, цель и вид реакции на отвержение. Исследование, проведенное с использованием данного метода (Nezlek, Wesselmann, Wheeler et al. 2012), показало, что люди ежедневно могут подвергать-

ся остракизму со стороны знакомых, посторонних людей, друзей, членов семьи.

Преимущество метода дневниковых исследований заключается в том, что он избавлен от трудностей точного вспоминания отдаленных во времени событий. Однако он сопряжен со сложностью получения дневниковых записей от испытуемых, поскольку они часто не в состоянии записать наблюдения за своими действиями в режиме «реального времени», вследствие чего их данные оказываются неполными, неглубокими.

Кроме этого, в психологическом исследовании феномена социальной эксклюзии используются анкеты и опросники. Например, известно исследование, в котором было опрошено более 2 000 американцев, из которых 67% сообщили, что они разрывали общение с другим человеком, а 75% ответили, что подвергались отвержению сами (Nezlek, Wesselman, Wheeler et al. 2015).

Наиболее известной и признанной в психологии теоретической моделью эксклюзии является модель К. Вильямса. Согласно этой модели, причиной разрыва психологических связей является невозможность для личности удовлетворить базовые социальные потребности в автономии, компетентности и принадлежности (Williams 2007). Данной модели соответствует опросник мотивации аффилиации А. Меграбяна (известный у нас в стране в модификации М. Ш. Магомед-Эминова), оценивающий выраженность таких внутренних детерминант переживания межличностной эксклюзии, как потребность в принятии и чувствительность к отвержению. Первым диагностируемым параметром мотивации аффилиации является проявление стремления к принятию, то есть потребности в принадлежности, дающей ощущение связанности с другими людьми и поддержки. Это та базовая потребность, которая прежде всего подвергается депривации в процессе эксклюзии. Вторая составляющая мотивации аффилиации — страх ожидаемого отвержения и исключения, на фоне которого у человека возникают переживания чуждости, сомнения в собственной состоятельности, напряжения и тревоги. Соответственно, высокая выраженность параметров потребности в принадлежности и чувствительности к отвержению может служить прогностическим индикатором высокой уязвимости относительно переживания социальной исключенности и косвенным признаком субъективной эксклюзированнойности индивида.

Среди существующих отечественных опросных методик исследования социальной эксклюзии необходимо отметить опросник переживания исключения из социальной системы (ПИСС), разработанный И. Ю. Суворовой. Данная методика была предложена в контексте идеи социальной эксклюзии в рамках социальной идентичности. Структура опросника отражает параметры локуса контроля над отношениями между человеком и окружающей средой, вовлеченность в социальную активность и восприятие ее как недоступной. Опросник включает в себя 30 вопросов и четыре шкалы для оценивания: активная вовлеченность личности в систему социальных отношений, готовность принимать вызовы среды и бороться за свои интересы, субъективное восприятие принятия человека со стороны социального окружения и общий показатель включенности, подсчитываемый как сумма всех баллов (Суворова 2016).

Методику можно охарактеризовать как хороший исследовательский инструмент, прошедший проверку на надежность и валидность и позволяющий оценить различные аспекты включенности человека в социальную систему. В то же время данная методика, с нашей точки зрения, не дает возможности раскрыть феноменологическую картину переживания эксклюзии и оценить ее проявления на межличностном уровне.

Другой подход к созданию методики для исследования эксклюзии предложен М. П. Шульминым. В его исследовании сделана попытка создать опросник на базе словника, составленного на основании эмпирически выявленных признаков переживания людьми социальной эксклюзии. С помощью факторного анализа массива данных автору удалось выявить структуру переживания личностью социальной эксклюзии, в которую вошли: личностная уязвимость, психологическая защита в виде конформного поведения, агрессия, направленная на источник (группу, личность), аутоагрессия и самоповреждающее поведение. Полученные показатели автор рассматривает как взаимодействующие и взаимоусиливающие элементы сети симптомов переживания личностью социальной эксклюзии (Шульмин 2018). Используемый автором подход представляется перспективным, однако обнаруженный факт высокой корреляции между компонентами сети, с нашей точки зрения, может свидетельствовать о нечеткости границ между выделенными синдромами последствий социальной эксклюзии и необходимости дополнительной проверки методики на надежность и валидность.

Подводя итог проделанному анализу имеющихся на сегодняшний день методов и процедур исследования эксклюзии, можно констатировать, что в зарубежной психологии накоплен значительный опыт ее исследования. Однако в отечественной психологии исследование данного феномена является пока недостаточно разработанным направлением: активно изучаются только наиболее деструктивные формы социальной эксклюзии, такие как буллинг и моббинг.

Пакет методик оригинального исследования межличностного исключения

Отсутствие достаточного количества надежных и валидных методик для исследования межличностной эксклюзии поставило перед авторским коллективом задачу разработки оригинального пакета методик для исследования социального исключения на межличностном уровне.

Первая методика данного пакета представляет собой адаптированный вариант игры CyberBall, разработанной американским психологом Киплингом Вильямсом (Williams, Bernieri, Faulkner et al. 2000) для компьютерной имитации ситуации эксклюзии в межличностном контакте. Адаптированная версия CyberBall 5.4.0.2 представлена Б. А. Змыслей в рамках бакалаврской выпускной квалификационной работы (Змысли 2020); в ней сохранены основные принципы построения данной игры. Исследование охватило 117 человек, все — студенты 2 курса РГПУ им. А. И. Герцена. В игре CyberBall участвуют трое игроков, двое из которых (Player-1 и Player-3) являются запрограммированными ботами. За Player-2 играл участник исследования. Каждого игрока представлял 3D-человечек, который от его имени принимал и бросал мяч, а также поворотом головы отслеживал бросок мяча. Продолжительность игры составляла 2 минуты; за это время игроки делают 30 бросков мяча, из которых только 2 броска приходились на испытуемого: один бросок от Player-1, другой — от Player-3. Остальные 28 бросков разыгрывались между запрограммированными игроками-ботами. Для усиления ситуации эксклюзии было выставлено время задержки броска, которое составляло от 3 до 5 секунд, и только потом мяч передавался другому игроку.

После окончания экспериментальной процедуры участникам предлагался перечень вопросов. Первый блок вопросов («Что Вы сейчас чувствуете? О чем Вы сейчас думаете? Что бы Вы хотели сейчас сделать?») нацелен на выяв-

ление непосредственных переживаний в трех компонентах — эмоциональном, когнитивном и поведенческом. Второй блок («Опишите образ игрока. Предположите, что о Вас думают другие два игрока») направлен на выявление коммуникативных последствий эксклюзии. И третий блок вопросов («Что Вы думаете о себе как игроке? Могли бы Вы как-нибудь повлиять на ход игры?») измеряет самооценочные компоненты последствий социальной эксклюзии.

Разработанная экспериментальная процедура позволяет прямо, в контролируемой ситуации изучить опыт переживания эксклюзии, исследовать непосредственные эмоции, которые возникают у участников (отрицание, обесценивание, уход, регрессию), которые используют участники для смягчения негативных переживаний. Она имеет ряд преимуществ перед опросными методами, которые позволяют изучать эксклюзию только в том виде, в каком этот опыт был субъективно воспринят и переработан личностью.

Поскольку участие в игре вызывало определенные переживания участников, по ее завершении предлагались процедуры рефлексии чувств и деролинга. Апробация этой методики и наблюдения за поведением и реакциями участников позволяют считать, что полученный ими опыт может иметь психотерапевтическое продолжение с переносом на реальную жизнь. В связи с этим данную процедуру можно отнести к так называемым «серьезным играм» (serious games), которые рассматриваются специалистами в качестве новой формы коллективного поведения. Они разрабатываются и используются в целях позитивного влияния на развитие личности участников. Их суть заключается в имитации психологических и социальных явлений реальной жизни с целью получения участниками первичного опыта или освоения навыка, необходимого для гармоничного существования в современном мире. В данном случае речь идет об игре как способе психологического воздействия, решающая роль в котором принадлежит получению в процессе игры обратной связи, стимулированию рефлексии и освоению навыков совладания с переживанием социального исключения и игнорирования.

Поскольку в рамках работы над проблемой исследования социальной эксклюзии мы столкнулись с неэффективностью рассмотрения данного феномена только через количественные показатели, возникла необходимость в методике, которая позволила бы обращаться к глубинному внутреннему опыту переживания исключения в межличностных отношениях. С этой

целью на основе ситуационного подхода была разработана авторская методика «Автобиография опыта социальной эксклюзии (ОСЭ)». Базой для нее стала методика Е. Ю. Коржовой «Психологическая автобиография» (Коржова 2002), из которой была заимствована идея структурирования материала индивидуального опыта (жизненного пути) респондентов, дополненная серией вопросов, позволяющих лучше разобраться в характеристиках опыта субъекта эксклюзии: его мыслях, чувствах и т. п.

Методика была апробирована на выборке студентов РГПУ им. А. И. Герцена (N = 116). Границы применения методики определяются сформированностью способности к рефлексии, таким образом адресная группа для применения данной методики включает подростков и взрослых, в том числе представителей эксклудированных групп.

В инструкции давалось понятное респондентам определение эксклюзии и предлагалось в свободной форме описать ситуации отвержения, в которых они когда-либо находились, указать возраст, в котором каждая из ситуаций происходила, оценить по 10-балльной шкале остроту ее переживания, а также степень ее завершенности.

Вторая часть методики содержит вопросы для более подробного описания лишь одной ситуации отвержения из составленного списка (респонденты сами выбирают, какой опыт исключения описывать подробно). Это позволяет более полно раскрыть картину социальной эксклюзии и глубже изучить болезненный опыт отвержения.

Преимущества данной методики заключаются в возможности выбора ситуации для подробного описания, допустимости свободы высказываний. К ограничениям можно отнести высокие требования к квалификации использующего ее исследователя. В частности, необходимо владеть процедурой контент-аналитической обработки данных.

Подытоживая, можно констатировать, что методика «Автобиография ОСЭ» позволяет оценивать целый спектр показателей межличностной эксклюзии: содержание и глубину переживания человеком ситуаций эксклюзии, ее

субъективную значимость, эмоциональную насыщенность, защитные реакции и стратегии совладания, а также мотивацию и установки субъектов эксклюзии.

Заключение

Проблема исследования социальной эксклюзии в межличностных отношениях сегодня как никогда остро стоит перед современной психологической наукой. Этот феномен выступает как многогранная категория, характеризующая отношения человека с миром и собой. Межличностная эксклюзия возникает в системе отношений человека с другими людьми в результате нарушения связи «личность — другие личности» и имеет следствием переживание невключенности в межличностные отношения. Проведенный теоретический анализ понятия «межличностная эксклюзия» позволил описать сущностные черты ситуации ее возникновения, осуществить операционализацию понятия и выделить основные критерии, определяющие данный феномен.

Обзор литературных источников выявил существование в отечественной психологии дефицита диагностического инструментария, позволяющего выявлять и анализировать проявления межличностной эксклюзии. Данный факт определил необходимость и актуальность разработки авторского пакета методик. В настоящее время идет работа по его апробации и оценке психометрических свойств описанных методов. Полученные с помощью представленных методов эмпирические результаты согласуются с зарубежными и отечественными исследованиями, что может свидетельствовать о достоверности получаемых с их помощью данных и дает основания полагать, что представленные методы будут полезны в качестве исследовательского инструмента данного феномена в конкретных сферах межличностного взаимодействия. Они также могут быть использованы в образовательной практике и процессе индивидуального консультирования людей, имеющих травматический и незавершенный опыт переживания межличностного отвержения.

Литература

- Бойкина, Е. Э. (2019) Агрессия сквозь призму социального ostracизма. *Современная зарубежная психология*, т. 8, № 3, с. 60–67. <https://www.doi.org/10.17759/jmfp.2019080307>
- Бойкина, Е. Э., Чиркина, Р. В. (2020) Социальный ostracизм: современное состояние проблемы, методология и методы исследования. *Психология и право*, т. 10, № 1, с. 152–164. <https://www.doi.org/10.17759/psylaw.2020100114>

- Змыся, Б. А. (2020) Субъективное восприятие опыта социальной эксклюзии у людей с высоким и низким социометрическим статусом. *Выпускная квалификационная работа (бакалавриат)*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена (на правах рукописи), 73 с.
- Коржова, Е. Ю. (2002) *Психологическое познание судьбы человека*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Союз, 334 с.
- Курмышева, Л. К. (2015) Эксклюзия как феномен жизни общества. *Психология, социология и педагогика*, № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4491> (дата обращения 07.08.2020).
- Рубинштейн, С. А. (2012) *Человек и мир*. СПб.: Питер, 224 с.
- Семенова, Г. В., Векилова, С. А., Терешкина, И. Б., Рудыхина, О. В. (2020) К проблеме взаимосвязи опыта социальной эксклюзии с базисными убеждениями личности: психологический подход. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*, № 197, с. 63–73. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-63-73>
- Суворова, И. Ю. (2016) Разработка пробной версии опросника на определение переживания исключения из социальной системы. *Социальная психология и общество*, т. 7, № 4, с. 132–146. <https://www.doi.org/10.17759/sps.2016070409>
- Шульмин, М. П. (2018) Психологические факторы переживания личностью социальной эксклюзии. *Сибирский психологический журнал*, № 70, с. 17–33. <https://www.doi.org/10.17223/17267080/70/2>
- Nezlek, J. B., Wesselmann, E. D., Wheeler, L., Williams, K. D. (2012) Ostracism in everyday life. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, vol. 16, no. 2, pp. 91–104. <https://www.doi.org/10.1037/a0028029>
- Nezlek, J. B., Wesselmann, E. D., Wheeler, L., Williams, K. D. (2015) Ostracism in everyday life: The effects of ostracism on those who ostracize. *The Journal of Social Psychology*, vol. 155, no. 5, pp. 432–451. <https://www.doi.org/10.1080/00224545.2015.1062351>
- Silver, H. (2007) *The process of social exclusion: The dynamics of an evolving concept*. (CPRC Working Paper 95). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1087789>
- Sommer, K. L., Williams, K. D., Ciarocco, N. J., Baumeister, R. F. (2001) When silence speaks louder than words: Explorations into the intrapsychic and interpersonal consequences of social ostracism. *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 23, no. 4, pp. 225–243. https://www.doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_1
- Williams, K. D., Bernieri, F. J., Faulkner, S. L. et al. (2000). The scarlet letter study: Five days of social ostracism. *Journal of Personal & Interpersonal Loss*, vol. 5, no. 1, pp. 19–63. <https://www.doi.org/10.1080/10811440008407846>
- Williams, K. D. (2007) Ostracism. *The Annual Review of Psychology*, vol. 58, pp. 425–452. <https://www.doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>

References

- Bojkina, E. E. (2019) Agressiya skvoz' prizmu sotsial'nogo ostrakizma [Aggression through the prism of social ostracism]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya — Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 8, no. 3, pp. 60–67. <https://www.doi.org/10.17759/jmfp.2019080307> (In Russian)
- Bojkina, E. E., Chirkina, R. V. (2020) Sotsial'nij ostrakizm: sovremennoe sostoyanie problemy, metodologiya i metody issledovaniya [Social ostracism: Current state of the problem, methodology and research methods]. *Psikhologiya i pravo — Psychology and Law*, vol. 10, no. 1, pp. 152–164. <https://www.doi.org/10.17759/psylaw.2020100114> (In Russian)
- Korjova, E. Ju. (2002) *Psikhologicheskoe poznanie sud'by cheloveka [Psychological study of a person's destiny]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ.; Soyuz Publ., 334 p. (In Russian)
- Kurmysheva, L. K. (2015) Eksklyuziya kak fenomen zhizni obshchestva [Exclusion as a phenomenon of social life]. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika*, no. 3. [Online]. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4491> (accessed 07.08.2020). (In Russian)
- Nezlek, J. B., Wesselmann, E. D., Wheeler, L., Williams, K. D. (2012) Ostracism in everyday life. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, vol. 16, no. 2, pp. 91–104. <https://www.doi.org/10.1037/a0028029> (In English)
- Nezlek, J. B., Wesselmann, E. D., Wheeler, L., Williams, K. D. (2015) Ostracism in everyday life: The effects of ostracism on those who ostracize. *The Journal of Social Psychology*, vol. 155, no. 5, pp. 432–451. <https://www.doi.org/10.1080/00224545.2015.1062351> (In English)
- Rubinshtejn, S. L. (2012) *Chelovek i mir [The human and the world]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 224 p. (In Russian)
- Semenova, G. V., Vekilova, S. A., Tereshkina, I. B., Rudykhina, O. V. (2020) K probleme vzaimosvyazi opyta sotsial'noj eksklyuzii s bazisnymi ubezhdeniyami lichnosti: psikhologicheskij podhod [To the problem of the relationship between the experience of social exclusion and the basic beliefs of the personality: A psychological approach]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 197, pp. 63–73. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-63-73> (In Russian)
- Shulmin, M. P. (2018) Psikhologicheskie factory perezhivaniya lichnost'yu sotsial'noj eksklyuzii [Psychological factors of a person's experience of social exclusion]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian Journal of Psychology*, vol. 70, pp. 17–33. <https://www.doi.org/10.17223/17267080/70/2> (In Russian)

- Silver, H. (2007) *The process of social exclusion: The dynamics of an evolving concept*. (CPRC Working Paper 95). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1087789> (In English)
- Sommer, K. L., Williams, K. D., Ciarocco, N. J., Baumeister, R. F. (2001) When silence speaks louder than words: Explorations into the intrapsychic and interpersonal consequences of social ostracism. *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 23, no. 4, pp. 225–243. https://www.doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_1 (In English)
- Suvorova, I. U. (2016) Razrabotka probnoj versii oprosnika na opredelenie perezhivaniya iskljucheniya iz sotsyalnoj sistemy [Development of a trial version of the questionnaire to determine the experience of exclusion from the social system]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, vol. 7, no. 4, pp. 132–146. <https://www.doi.org/10.17759/sps.2016070409> (In Russian)
- Williams, K. D., Bernieri, F. J., Faulkner, S. L. et al. (2000). The scarlet letter study: Five days of social ostracism. *Journal of Personal & Interpersonal Loss*, vol. 5, no. 1, pp. 19–63. <https://www.doi.org/10.1080/10811440008407846> (In English)
- Williams, K. D. (2007) Ostracism. *The Annual Review of Psychology*, vol. 58, pp. 425–452. <https://www.doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641> (In English)
- Zmyslya, B. A. (2020) *Sub'ektivnoe vospriyatie opyta sotsial'noj eksklyuzii u lyudej s vysokim i nizkim sotsiometricheskim statusom* [Subjective perception of the experience of social exclusion in people with high and low sociometric status]. *Bachelor's thesis*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia (as a manuscript), 73 p. (In Russian)



Check for updates

Особенности познавательной
деятельности и личности современных
детей, подростков и молодежи в контексте
проблем обучения

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-34-40>

Отношение к будущей профессии у китайских студентов, обучающихся в России

Я. Дун^{✉1}

¹ Пиндиншаньский университет, 467000, Китай, Хэнань, Пиндиншань, округ Синьчэн,
Южная часть Вэйлай-роуд

Сведения об авторе:

Яньбо Дун,
SPIN-код: 5228-5586,
e-mail: 43952994@qq.com

Для цитирования:

Дун, Я.
(2021) Отношение к будущей
профессии у китайских студентов,
обучающихся в России.
*Психология человека
в образовании*, т. 3, № 1, с. 34–40.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-34-40>

Получена 28 августа 2020; прошла
рецензирование 11 октября;
принята 16 октября 2020.

Права: © Автор (2021).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Студенчество представляет собой особую социальную группу, главная задача которой — получение высшего образования и овладение высококвалифицированной профессией. В настоящее время все больше китайских студентов обучается в вузах России. Целью настоящего исследования стало определение отношения к будущей профессии у китайских студентов, обучающихся в России. В задачи исследования вошло сравнение отношения к будущей профессии у китайских студентов 1 и 4 курса, обучающихся в России, и у китайских студентов 1 и 4 курса, обучающихся в Китае; как дополнительная задача — сравнение отношения к будущей профессии у китайских студентов 1 и 4 курса, с одной стороны, и российских студентов 1 и 4 курса, с другой. В исследовании участвовали 720 студентов дневной формы обучения гуманитарного профиля Хэнаньского университета (Китай) и Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Россия). В исследовании использовалась авторская анкета «Сферы жизни».

Большинство студентов довольны выбранной профессией. Вместе с тем значительно отличаются ответы китайских студентов, обучающихся в России на 1 курсе. Они удовлетворены будущей профессией только в 32% случаев. Китайские первокурсники в России и особенно в Китае имеют более высокую готовность поступить в магистратуру, чем на четвертом курсе. Напротив, российские студенты больше хотят продолжить обучение в магистратуре на старших курсах. Эти результаты объясняются высокой ценностью образования в традиционной китайской культуре и желанием китайских первокурсников выполнить родительскую волю. В дальнейшем происходит корректировка жизненных планов. У всех студентов также отмечается готовность работать по специальности, кроме китайских студентов первого курса, обучающихся в России. В итоге выявлено, что отношение к профессии китайских студентов отличается от отношения к профессии российских студентов. На выявленных различиях сказываются адаптационные трудности первокурсников, начинающих обучение в чужой стране, а также социокультурная специфика студенчества. За время обучения китайскими студентами адаптационные трудности успешно преодолеваются. Данные об отношении к будущей профессии китайских студентов имеют значение для организации вузовской психологической службы в Китае и России.

Ключевые слова: отношение к жизненным сферам, будущая профессия, китайские студенты в Китае и России, удовлетворенность профессией, профессиональные планы, готовность работать по специальности.

Attitude to the future profession of Chinese students in Russia

Y. Dong✉¹

¹ Pingdingshan University, Southern section of Weilai Rd, Xincheng District, Pingdingshan, Henan 467000, China

Author:

Yanbo Dong,
SPIN: 5228-5586,
e-mail: 43952994@qq.com

For citation:

Dong, Y.
(2021) Attitude to the future profession of Chinese students in Russia. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 1, pp. 34–40.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-34-40>

Received 28 August 2020;
reviewed 11 October 2020;
accepted 16 October 2020.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

Abstract. Students are a special social group who strive to obtain higher education and master a highly qualified profession. The purpose of this study was to determine the attitude of Chinese students in Russia to their future profession. It aimed to compare the attitude to the future profession of 1st and 4th-year Chinese students studying in Russia and Chinese students studying in China. Additionally, we compared the attitude to the future profession of Chinese and Russian students.

The study involved 720 full-time students of humanities at Henan University (China) and Herzen State Pedagogical University of Russia (Russia). The methodology included the author's questionnaire "Spheres of life".

Most students are satisfied with their chosen profession. The responses of Chinese students studying in Russia in the 1st year differ significantly. They are satisfied with their future profession only in 32% of cases. Chinese first-year students in Russia and especially in China have a higher readiness to enter the master's programme than in the fourth year. On the contrary, Russian students are more willing to continue their master's studies at the senior level. These results are explained by the high value of education in traditional Chinese culture and the desire of Chinese first-year students to fulfill their parents' will. Later, life plans are adjusted.

All students are also noted to be ready to work in their specialty, except for Chinese first-year students studying in Russia. It was revealed that the attitude to the profession of Chinese students differs from the attitude to the profession of Russian students. The identified differences are due to the adaptation difficulties of first-year students beginning their studies in a foreign country, as well as social and cultural adaptation. During their studies, Chinese students successfully overcome adaptation difficulties.

Keywords: attitude to life spheres, future profession, Chinese students in China and Russia, job satisfaction, professional plans, readiness to work in the specialty.

Введение

Студенчество представляет собой особую социальную группу, главная задача которой — получение высшего образования и овладение высококвалифицированной профессией. Среди факторов, влияющих на успешное преодоление кризисов и профессиональное развитие, выделяются как внешние, так и внутренние ресурсы личности (Головей, Данилова, Рыкман и др. 2015). В настоящее время в связи с переходом на многоуровневую структуру подготовки необходимо решить ряд проблем, связанных с необходимостью усвоения студентами фундаментальных знаний, изменениями в организации учебного процесса и самореализации в будущей профессии (Сулаева 2018).

Человек учится не ради учебы как таковой, а ради своего будущего, чтобы иметь возможность применить полученные знания в профессии. В связи с этим изучение отношения к бу-

дущей профессии позволит выявить трудности современного студенчества. Во время обучения в вузе большую роль играют жизненные ориентации студентов, задавая направление развития личности (Манохина, Козловская 2015). Размытость жизненных ориентиров нередко приводит к проявлениям личностной незрелости в ситуациях морального выбора (Веселова, Коржова 2018). Тем не менее в молодости люди более открыты к изменениям, часто имея стремление к самосовершенствованию (Borg, Hertel, Hermann 2017).

В настоящее время все больше китайских студентов обучается в вузах России. У китайских и российских студентов отмечается сходная иерархия ценностных ориентаций; различия обусловлены особенностями социокультурной и экономической ситуации. Так, у российских студентов выше ценности здоровья и личностной зрелости. Китайские студенты больше стремятся опираться на других людей, чем на

себя, по сравнению с российскими студентами, что отражает коллективистскую ментальность (Манеров, Ван 2019). При содержательном анализе значимых жизненных ситуаций студентов выявлено, что наибольшая их значимость у китайских и российских студентов относится к учебе в вузе и школе (Коржова, Туманова, Дун 2019). Профессиональная занятость молодежи Китая составляет в настоящее время значительную социальную проблему. По нашим данным, в качестве основных критериев выбора профессии молодежью Китая называются высокий уровень доходов (62,4%), наличие условий для саморазвития личности (41,6%), высокий уровень квалификации (40,9%), социальное обеспечение (28,2%), стабильность (17,7%). Многие молодые люди намерены не только получить высокооплачиваемую работу, но и реализовать карьерный рост, личностно развиваться. Китайская молодежь избирает профессии топ-менеджеров/менеджеров (17,6%), промышленных/технических экспертов (16,3%), учителей (12,2%), фрилансеров (11,9%). Однако работа остается крупнейшим источником стресса. Преодолевать его молодежь намеревается, как правило, посредством избегания трудностей, а не их активным разрешением. При этом существует выраженная конкуренция в борьбе за рабочие места среди бэби-бумеров и выходцев из сельского населения (Дун 2017). Китайские студенты, обучающиеся за рубежом, оценивают свое субъективное благополучие ниже, чем китайские студенты, обучающиеся на родине (Даниленко, Сюй 2016; Дун 2020).

Целью настоящего исследования стало определение отношения к будущей профессии у китайских студентов России и Китая. Использование категории «отношение» (Мясищев 2005) представляется продуктивным для понимания психологических закономерностей жизненного пути (Коржова 2020). Личность может быть понята как система отношений личности. Отношение к различным жизненным сферам дает обобщенную картину связи человека с миром, в котором он существует, проявляя в той или иной мере субъектную активность личности (Коржова, Волкова, Рудыхина, Туманова 2018).

Организация и методы исследования

Объектом исследования стало отношение к различным жизненным сферам китайских студентов. В качестве предмета исследования выступило отношение к будущей профессии китайских студентов, которые обучаются в России. Была выдвинута гипотеза: отношение

к будущей профессии в связи с различной социально-культурной средой различно у китайских студентов, получающих высшее образование в России и Китае. Задачей исследования стало сравнение отношения к будущей профессии у китайских студентов начального и выпускного курса, обучающихся в России, и у китайских студентов начального и выпускного курса, обучающихся в Китае; как дополнительная задача — сравнение отношения к будущей профессии у китайских студентов 1 и 4 курса и российских студентов 1 и 4 курса.

В исследовании участвовали студенты дневной формы обучения гуманитарного профиля Хэнаньского университета (Китай) и Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Россия): китайские студенты 1 курса, временно живущие в России и обучающиеся в российском вузе (КР1); китайские студенты 4 курса, временно живущие в России и обучающиеся в российском вузе (КР4); китайские студенты 1 курса, живущие в Китае и обучающиеся в китайском вузе (КК1); китайские студенты 4 курса, живущие в Китае и обучающиеся в китайском вузе (КК4); российские студенты 1 курса, обучающиеся в России (РР1); российские студенты 4 курса, обучающиеся в России (РР4). Объем каждой выборки — 120 человек. В каждой выборке 50% мужчин и 50% женщин. Средний возраст студентов: КР1 — 19,6 лет, КР4 — 23,7 лет, КК1 — 18,8 лет, КК4 — 22,9 лет, РР1 — 17,4 лет, РР4 — 21,5 лет. В целом средний возраст студентов 1 курса — 18,6 лет, 4 курса — 22,7 лет.

В исследовании использовалась авторская анкета «Сферы жизни», в 2017 году апробированная на выборке из 500 представителей китайской молодежи. Анкета представляет собой ряд открытых и закрытых вопросов, предназначенных для изучения социально-демографических характеристик и отношения к различным жизненным сферам.

Результаты и их обсуждение

По данным проведенного исследования, китайские студенты, обучающиеся в России, существенно отличаются по отношению к будущей профессии от китайских студентов, обучающихся в Китае, а также от российских студентов, обучающихся в России. Были определены содержательные категории ответов и процентное соотношение ответов по каждому пункту. В данной статье приводятся результаты анкетирования, соответствующие поставленным задачам.

На рисунке 1 представлены результаты анкетирования по параметру отношения к будущей профессии.

Согласно рисунку 1, студенты, как правило, удовлетворены выбором профессии, причем российские студенты несколько больше. Однако явно отличаются ответы китайских студентов-первокурсников, обучающихся в России. Они удовлетворены будущей профессией только в 32% случаев. Несмотря на годичное обучение русскому языку, усвоение учебных дисциплин на русском зачастую становится серьезным испытанием. При этом к 4 курсу удовлетворенность будущей профессией растет и даже превышает ее у китайских студентов, обучающихся в Китае.

На рисунке 2 представлены результаты анкетирования относительно профессиональных планов после окончания вуза.

Согласно рисунку 2, китайские студенты, обучающиеся в России, на первом курсе имеют более высокую готовность поступить в магистратуру, чем на четвертом курсе. Такая же закономерность, но более ярко выраженная, отмечается у китайских студентов, обучающихся в Китае. Напротив, российские студенты больше хотят продолжить обучение в магистратуре на старших курсах. Эти результаты можно объяснить следующим образом.

Сам факт обучения является большой ценностью в китайской культуре. В традиционном конфуцианстве «личное совершенствование» и «обучение» считаются наиболее достойными видами деятельности. Государственные экзамены в императорском Китае являются неотъемлемой частью системы конфуцианского образования, обеспечивая соискателям доступ в государственный бюрократический аппарат и социальную мобильность. По мнению Б. Элмана (Elman 2006), после 1400 года и вплоть до отмены в 1905 году эта система была центральным элементом в социокультурной истории Китая. Начиная с XVI в. представители китайского чиновнического класса, сформированного при помощи этой экзаменационной системы, получили известность среди европейцев как «мандарины». Поэтому в традиционном китайском обществе обучение является практически единственным способом достижения высокого социального статуса. Необразованным членам общества остается заниматься сельскохозяйственным трудом. Эта традиция существует уже долгое время, и она глубоко повлияла на образовательную концепцию китайского

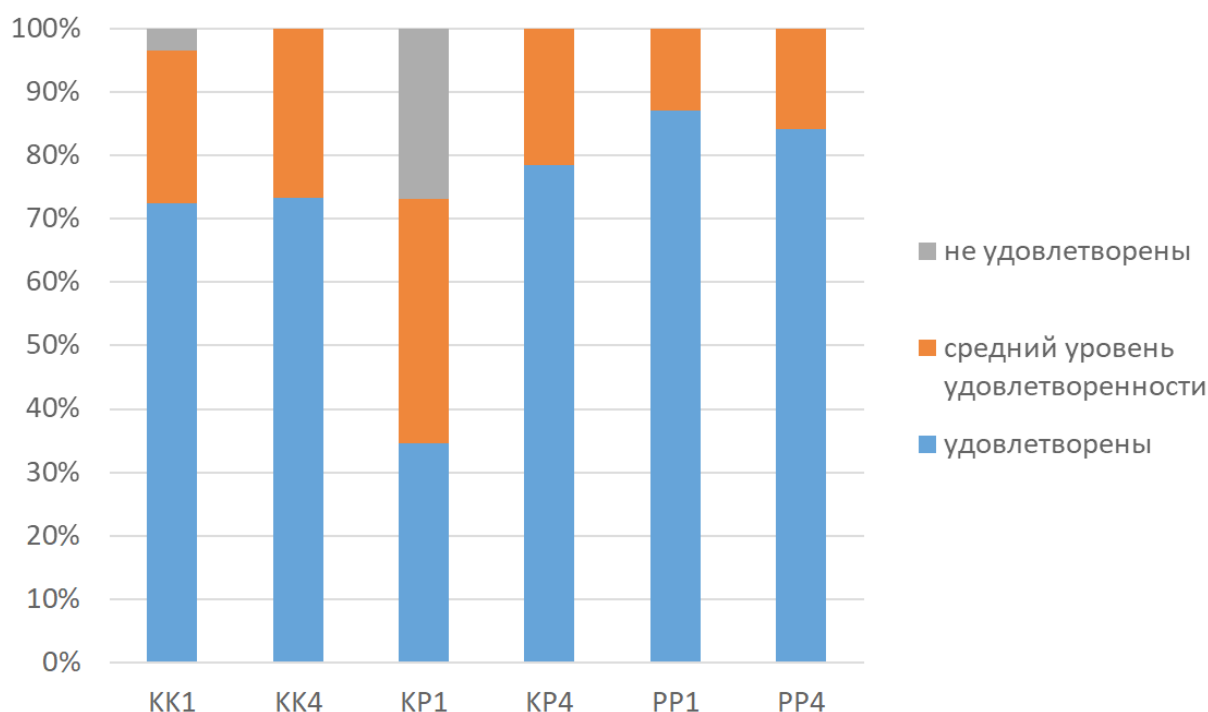


Рис. 1. Удовлетворенность будущей профессией китайских студентов в Китае и России

Условные обозначения: KK1 — китайские студенты 1 курса, обучающиеся в Китае; KK4 — китайские студенты 4 курса, обучающиеся в Китае; KP1 — китайские студенты 1 курса, обучающиеся в России; KP4 — китайские студенты 4 курса, обучающиеся в России; PP1 — российские студенты 1 курса, обучающиеся в России; PP4 — российские студенты 4 курса, обучающиеся в России.

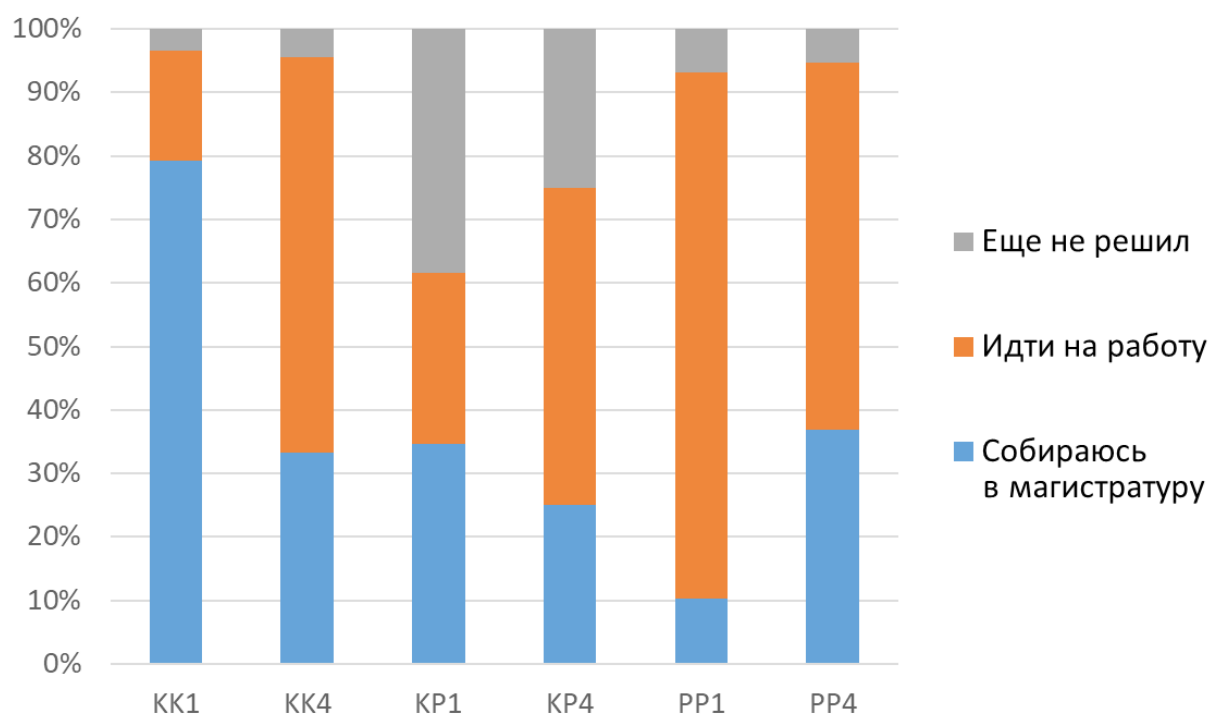


Рис. 2. Профессиональные планы китайских студентов в Китае и России

Условные обозначения: KK1 — китайские студенты 1 курса, обучающиеся в Китае; KK4 — китайские студенты 4 курса, обучающиеся в Китае; KP1 — китайские студенты 1 курса, обучающиеся в России; KP4 — китайские студенты 4 курса, обучающиеся в России; PP1 — российские студенты 1 курса, обучающиеся в России; PP4 — российские студенты 1 курса, обучающиеся в России.

народа, согласно которой родители и общество придают большое значение обучению детей. Китайские первокурсники с большей вероятностью прислушаются к общественным традициям и с большей вероятностью примут совет своих родителей или педагогов. Поэтому даже первокурсники, которые на самом деле не хотят учиться, отвечают положительно о своих намерениях продолжить учебу. Иной ответ негативно будет характеризовать его жизненную активность в целом. На четвертом курсе действительно нужно сделать выбор, и доля желающих поступить в магистратуру начинает снижаться, когда будет действовать трезвая оценка ситуации. Российские же студенты, очевидно, в начале обучения еще смутно представляют будущую профессиональную деятельность. Однако к окончанию бакалавриата они понимают, что важно продолжить обучение.

На рисунке 3 представлены данные о намерениях студентов работать по специальности.

Согласно полученным данным, кроме китайских студентов первого курса, обучающихся в России, во всех выборках отмечены высокие показатели. Это соответствует выявленному выше более низкому уровню удовлетворенности профессией в выборке китайских студентов

первого курса, начинающих обучение в России. Из-за более низкого уровня удовлетворенности профессией доля тех, кто желает найти работу по специальности, также является относительно низкой.

Научная новизна полученных данных состоит в том, что впервые проведен сравнительный анализ отношения к профессии китайских студентов начальных и выпускных курсов, проживающих в Китае и России, а также произведено сравнение отношения к различным жизненным сферам китайских и российских студентов. Теоретическая значимость исследования состоит в расширении представлений об отношении к жизни китайской молодежи в Китае и за рубежом в сравнительном ключе. Данные об отношении к будущей профессии китайских студентов имеют значение для организации вузовской психологической службы в Китае и России.

Выводы

Отношение к профессии у китайских студентов, начинающих обучаться в России, существенно отличается от отношения к профессии китайских студентов, начинающих обучаться в Китае, а также от российских студентов, на-

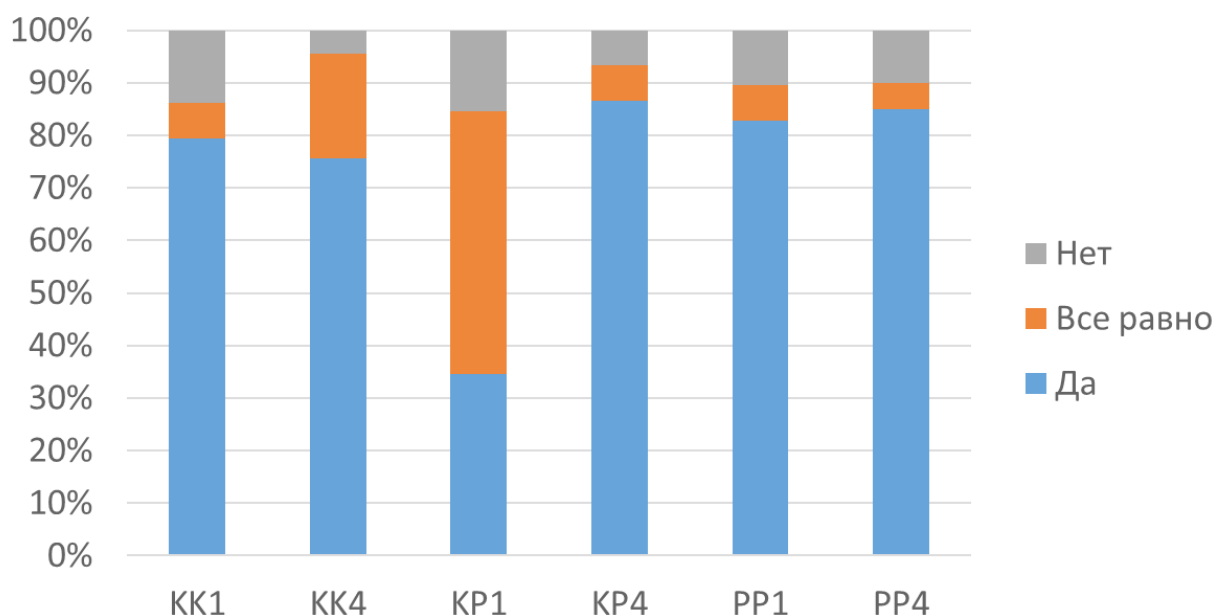


Рис. 3. Готовность работать по специальности китайских студентов в Китае и России

Условные обозначения: KK1 — китайские студенты 1 курса, обучающиеся в Китае; KK4 — китайские студенты 4 курса, обучающиеся в Китае; KP — китайские студенты 1 курса, обучающиеся в России; KP4 — китайские студенты 4 курса, обучающиеся в России; PP1 — российские студенты 1 курса, обучающиеся в России; PP4 — российские студенты 1 курса, обучающиеся в России.

чинающих обучаться в России. За время обучения отношение к будущей профессии китайских студентов, обучающихся в России, значительно изменяется. На выявленных различиях сказываются адаптационные трудности первокурс-

ников, начинающих обучение в чужой стране, а также социокультурная специфика студенчества. За время обучения китайскими студентами адаптационные трудности успешно преодолеваются.

Литература

- Веселова, Е. К., Коржова, Е. Ю. (2018) Оценка ситуаций морального выбора современными студентами. *Развитие человека в современном мире*, № 1, с. 7–15.
- Головей, Л. А., Данилова, М. В., Рыкман, Л. В. и др. (2015) *Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование)*. СПб.: Нестор-История, 336 с.
- Даниленко, О. И., Сюй, И. (2016) Субъективное благополучие китайских студентов на разных этапах обучения в вузах России и Китая. *Российский психологический журнал*, т. 13, № 4, с. 137–156.
- Дун, Я. (2017) Ценности современной китайской молодежи. *Казанский вестник молодых ученых*, т. 1, № 1 (1), с. 74–77.
- Дун, Я. (2020) Психологические предикторы удовлетворенности жизнью китайских студентов, начинающих обучение в России. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 9, № 2 (31), с. 323–325.
- Коржова, Е. Ю. (2020) *Психология личности*. СПб.: Питер, 549 с.
- Коржова, Е. Ю., Волкова, Е. Н., Рудыхина, О. В., Туманова, Е. Н. (2018) Психология человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности: основные итоги исследований. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 187, с. 40–50.
- Коржова, Е. Ю., Туманова, Е. Н., Дун, Я. (2019) Содержание значимых жизненных ситуаций у китайских и российских студентов. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*, № 11 (ноябрь), ART 2789. [Электронный ресурс]. URL: <http://emissia.org/offline/2019/2789.htm> (дата обращения 11.08.2020).
- Манеров, В. Х., Ван, Х. (2019) Контент-анализ результатов кросс-культурного исследования (на примере представлений о совести российских и китайских студентов). *Письма в Эмиссия.Оффлайн*, № 4 (апрель), ART 2717. [Электронный ресурс]. URL: <http://emissia.org/offline/2019/2717.htm> (дата обращения 11.08.2020).
- Манохина, О. А., Козловская, С. Н. (2015) Социально-психологическая характеристика студенчества как большой социальной группы. *Человеческий капитал*, № 8 (80), с. 39–41.

- Мясищев, В. Н. (2005) *Психология отношений*. М.: МПСИ, 158 с.
- Сулаева, Ж. А. (2018) Основные психологические особенности студенческого возраста. В кн.: Г. Ю. Гуляев (ред.). *Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: материалы Международной научно-практической конференции, 5 января 2018 г., Пенза. В 3 ч. Ч. 3*. Пенза: Наука и Просвещение, с. 16–18.
- Borg, I. (2017) Age and personal values: Similar value circles with shifting priorities. *Psychology and Aging*, vol. 32, no. 7, pp. 636–641.
- Elman, B. A. (2006) *A cultural history of modern science in late Imperial China*. Cambridge, MA; London: Harvard University Press, 336 p.

References

- Borg, I. (2017) Age and personal values: Similar value circles with shifting priorities. *Psychology and Aging*, vol. 32, no. 7, pp. 636–641. (In English)
- Danilenko, O. I., Syuj, I. (2016) Sub'ektivnoe blagopoluchie kitajskikh studentov na raznykh etapakh obucheniya v vuzakh Rossii i Kitaya [The values of the Chinese students: the ratio of subjective significance-accessibility]. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 13, no. 4, pp. 137–156. (In Russian)
- Dun, Y. (2017) Tsennosti sovremennoj kitajskoj molodezhi [Values of modern Chinese youth]. *Kazanskij vestnik molodykh uchenykh — Kazan Bulletin of Young Scientists*, vol. 1, no. 1 (1), pp. 74–77. (In Russian)
- Dun, Y. (2020) Psikhologicheskie prediktory udovletvorennosti zhizn'yu kitajskikh studentov, nachinayushchikh obuchenie v Rossii [The life satisfaction psychological predictors of the Chinese students starting their studies in Russia]. *Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 9, no. 2 (31), pp. 323–325. (In Russian)
- Elman, B. A. (2006) *A cultural history of modern science in late Imperial China*. Cambridge, MA; London: Harvard University Press, 336 p. (In English)
- Golovej, L. A., Danilova, M. V., Rykman, L. V. et al. (2015) *Professional'noe razvitie lichnosti: nachalo puti (empiricheskoe issledovanie) [Professional development of a person: The beginning of the path (an empirical research)]*. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 336 p. (In Russian)
- Korjova, E. Yu., Volkova, E. N., Rudykhina, O. V., Tumanova, E. N. (2018) Psikhologiya cheloveka kak sub'ekta zhiznedejatel'nosti i zhiznennogo puti lichnosti: osnovnye itogi issledovanij [The psychology of a person as a subject of life activity and personality life span: Main research results]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*, no. 187, pp. 40–50. (In Russian)
- Korzhova, E. Yu. (2020) *Psikhologiya lichnosti [Psychology of personality]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 549 p. (In Russian)
- Korzhova, E. Yu., Tumanova, E. N., Dun, Y. (2019) Soderzhanie znachimykh zhiznennykh situatsij u kitajskikh i rossijskikh studentov [The content of significant life situations in Chinese and Russian students]. *Pis'ma v Emissiya.Offline — The Emissia.Offline Letters*, no. 11 (November), ART 2789. [Online]. Available at: <http://emissia.org/offline/2019/2789.htm> (accessed 10.08.2020). (In Russian)
- Manerov, V. H., Van, H. (2019) Kontent-analiz rezul'tatov kross-kul'turnogo issledovaniya (na primere predstavlenij o sovesti rossijskikh i kitajskikh studentov) [Content analysis of the results of cross-cultural research (on the example of ideas about the conscience of Russian and Chinese students)]. *Pis'ma v Emissiya.Offline — The Emissia.Offline Letters*, no. 4 (April), ART 2717. [Online] Available at: <http://emissia.org/offline/2019/2717.htm> (accessed 11.08.2020). (In Russian)
- Manokhina, O. A., Kozlovskaya, S. N. (2015) Social'no-psikhologicheskaya kharakteristika studenchestva kak bol'shoj social'noj gruppy [Socio-psychological characteristics students as a big social group]. *Chelovecheskij kapital — Human Capital*, no. 8 (80), pp. 39–41. (In Russian)
- Myasishchev, V. N. (2005) *Psikhologiya otnoshenij [Psychology of attitudes]*. Moscow: MPSI Publ., 158 p. (In Russian)
- Sulaeva, Zh. A. (2018) Osnovnye psikhologicheskie osobennosti studencheskogo vozrasta [The main psychological features of student age]. In: G. Yu. Gulyaev (ed.). *Innovatsionnoe razvitie: potentsial nauki i sovremennogo obrazovaniya: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, 5 yanvarya 2018 g., Penza [Innovative development: Potential of science and modern education: Proceedings of the International scientific and practical conference, 5 January 2018. Penza]: In 3 parts. Pt 3*. Penza: Nauka i Prosveshchenie Publ., pp. 16–18. (In Russian)
- Veselova, E. K., Korzhova, E. Yu. (2018) Otsenka situatsij moral'nogo vybora sovremennymi studentami [Assessment of the moral choice situations by modern students]. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire — Human Development in the Modern World*, no. 1, pp. 7–15. (In Russian)



Особенности познавательной
деятельности и личности современных
детей, подростков и молодежи в контексте
проблем обучения

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-41-51>

Научный статус и практический опыт преподавателя как факторы социально-психологической интерпретации его личности студентами-психологами

А. С. Иванов✉¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе:

Артем Сергеевич Иванов,
SPIN-код: 7462-3285,
ResearcherID: AAM-1793-2020,
ORCID: 0000-0001-8377-309X,
e-mail: ivan0vartems@yandex.ru

Для цитирования:

Иванов, А. С.
(2021) Научный статус
и практический опыт преподавателя
как факторы социально-
психологической интерпретации его
личности студентами-психологами.
Психология человека в образовании,
т. 3, № 1, с. 41–51.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-41-51>

Получена 8 октября 2020; прошла
рецензирование 26 ноября 2020;
принята 18 декабря 2020.

Права: © Автор (2021).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования научного статуса и практического опыта работы преподавателя как факторов социально-психологической интерпретации его личности. В исследовании приняло участие 58 студентов-психологов вузов Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Участникам исследования, поделенным на четыре группы, демонстрировалась видеолекция об огрупплении мышления. Лекцию провел преподаватель женского пола с опытом работы в психологической практике и в научной популяризации. Научный статус и практический опыт преподавателя варьировались для каждой из групп при помощи демонстрации информации о преподавателе в начале и конце видеоролика. Информация была подобрана на основе опроса студентов психологических специальностей. По результатам опроса мы выявили, что студенты оценивают научный статус преподавателя в первую очередь на основе наличия/отсутствия у того ученой степени, количества публикаций (в том числе в зарубежных изданиях) и стажа исследовательской работы. Практический опыт оценивается ими на основе стажа работы и количества положительных отзывов о работе психолога-практика. Испытуемым из контрольной группы демонстрировалось только ФИО преподавателя, для экспериментальных групп: 1) научный статус; 2) практический опыт; 3) научный статус и практический опыт. После просмотра участники исследования оценивали выраженность тех или иных черт личности преподавателя по семибальной шкале. Факторный анализ показал, что студенты оценили преподавателя, исходя из шкал «Замкнутость — Открытость», «Компетентность — Некомпетентность», «Безнравственность — Нравственность», «Отзывчивость — Равнодушие», значимые различия были выявлены для шкалы «Компетентность» для групп студентов, которым предъявлялся / не предъявлялся научный статус преподавателя. Результаты исследования показали, что предъявление научного статуса повышает воспринимаемую компетентность преподавателя, а предъявление практического опыта работы не оказало влияния на первое впечатление о преподавателе.

Ключевые слова: научный статус, практический опыт, восприятие преподавателей, социально-психологическая интерпретация личности, социальная перцепция.

Academic status and practical experience of university teachers as factors of socio-psychological interpretation of their personality by students

A. S. Ivanov^{✉1}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author:

Artem S. Ivanov,
SPIN: 7462-3285,
ResearcherID: AAM-1793-2020,
ORCID: 0000-0001-8377-309X,
e-mail: ivan0vartems@yandex.ru

For citation:

Ivanov, A. S.
(2021) Academic status and practical experience of university teachers as factors of socio-psychological interpretation of their personality by students. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 1, pp. 41–51. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-41-51>

Received 8 October 2020;
reviewed 26 November 2020;
accepted 18 December 2020.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
[License 4.0](#).

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the academic status and practical experience of a university teacher as factors that impact the socio-psychological interpretation of their personality. The study involved 65 psychology students from universities of Saint Petersburg and the Leningrad Region. The study participants, divided into four groups, were shown a video lecture about groupthink. The lecture was delivered by a female teacher with experience in psychological counselling and popularization of science. The academic status and practical experience of the teacher varied for each of the groups. The information about the instructor was presented at the beginning and at the end of the video. The information was compiled on the basis of a survey of students specialising in psychology. According to the results of the survey, we found that students assess the academic status of a teacher based, primarily, on the presence/absence of an academic degree, the number of publications (including international journals) and track record of research. Students evaluate practical experience on the basis of work experience and the number of positive reviews about the work of a practicing psychologist. The control group were only shown the teacher's full name. Experimental groups were provided with the following information: 1) Academic status; 2) Practical experience; 3) Academic status and practical experience. All the information about the teacher was fictitious. After watching a video lecture, the study participants evaluated certain personality traits of the teacher on a seven-point scale. Factor analysis showed that students rated the teacher on the basis of the following scales: "Closedness/Openness", "Competence/Incompetence", "Immorality/Morality", "Responsiveness/Indifference". The results of the study showed the perceived competence of the teacher is higher when students are aware of his/her academic status, while the information about practical work experience did not affect the first impression of the teacher.

Keywords: academic status, practical experience, perception of teachers, socio-psychological interpretation of personality, social perception.

Введение

Трансформация системы образования, которая продолжается и сегодня, приводит к тому, что студент все более проявляет себя как субъект образовательной деятельности. При таких тенденциях особую роль играет социальное взаимодействие между преподавателем и студентом. Эффективность данного взаимодействия зависит и от того, как будет протекать процесс социальной перцепции.

Ученые, занимающиеся проблемой восприятия преподавателя студентами, постулируют, что «эффективность труда преподавателя обуславливается во многом результатом восприятия его студентами, коллегами, руководителями» (Шлыкова 1998, 3), поэтому исследования факторов, влияющих на восприятие преподавателя студентами, важны для понимания особенностей

современной системы образования, связанных с ее эффективностью. В настоящее время среди таких факторов изучены внешность преподавателя, его пол, возраст и раса. В нашем исследовании мы решили изучить в качестве таких факторов научный статус и практический опыт преподавателя, которые практически не рассмотрены в научной литературе. Под научным статусом преподавателя мы понимаем социальное положение, которое занимает преподаватель в научном сообществе.

Рассматриваем мы этот вопрос именно для студентов-психологов, так как преподаватели психологических факультетов могут проявлять себя и в научной, и практической деятельности, которые во многом могут быть различны, о чем говорит существование разрыва между наукой и практикой в психологии (Lilienfeld, Ritschel, Lynn et al. 2014). К тому же для студентов-

психологов особенно важно качество взаимодействия между преподавателем и студентами: так, например, в исследовании П. Сандера с соавторами показано, что студенты психологических специальностей выше оценивают важность качества взаимодействия между преподавателем и студентами, чем студенты-предприниматели (Sander, Stevenson, King et al. 2000).

Таким образом, цель нашего исследования — оценить, влияют ли научный статус и практический опыт преподавателя на социально-психологическую интерпретацию его личности студентами-психологами.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Исследования выявляют, что эффективность учебной деятельности определяется в том числе и социально-перцептивными факторами (Бодалев, Васина 2005; Кондратьева 1977). Фундаментом для планирования поведения участников педагогического взаимодействия являются образы партнеров по общению (Рубинштейн 2009; Собкин, Ткаченко 2007), основанные на приписывании партнеру различных качеств. Образ преподавателя, который формируется в процессе социально-психологической интерпретации личности, тесно связан с тем, как протекает образовательный процесс.

Большое число современных исследований сфокусировано на моделировании эталонного ролевого образа преподавателя в сознании студентов. Для студентов идеальный преподаватель — это не только хороший источник знаний, но и личность, обладающая чертами, способствующими эффективному общению (Clayson 2020; Collins, Davies 2009; McLean 2001; Onwuegbuzie, Witcher, Collins et al. 2007). Студенты атрибутируют преподавателям личностные, моральные качества, воспринимают его внешний вид (Крушельницкая, Панасюк 2003). Так, например, комментарии студентов об их преподавателях в сети Интернет отражают не только их профессиональные качества, но и личные (Hartman, Hunt 2013). Таким образом, личностные качества, не являющиеся профессиональными, студенты видят не только в идеальных преподавателях (как было показано выше), но и в преподавателях, с которыми они взаимодействуют в условиях непосредственного контакта. В исследованиях восприятия школьниками учителей С. В. Кондратьевой было показано, что ученики оценивают учителей исходя из собственного эталона учителя (Кондратьева 1977). Аналогичное может быть справедливо и для студентов.

Большое значение для процесса социально-психологической интерпретации личности имеет внешность преподавателя. Как отмечает И. П. Чертыкова, внешний вид преподавателя вуза является для студентов характеристикой, которая содержит в себе комплекс внешних и внутренних личностных и профессиональных качеств и рассматривается студентами как визуальный знак для интерпретации преподавателя в качестве «хорошего», «среднего» или «плохого» (Чертыкова 2002). Более привлекательные преподаватели оцениваются как более компетентные и способные мотивировать к обучению. Т. Риниоло и коллеги проанализировали материалы анонимного голосования на одном из студенческих интернет-порталов, в котором студентам надо было оценить «полезность» и «понятность» преподавателей, а также находят ли студенты их привлекательными или нет. Результаты показали, что привлекательные преподаватели имеют в среднем более высокие оценки по этим пунктам (Riniolo, Johnson, Sherman et al. 2006). Результаты данного исследования были подтверждены и в работе Дж. Бондса-Рааке и Дж. Рааке и дополнены тем фактом, что оценки привлекательности преподавателя прямо коррелируют с оценками их желания помогать студентам (Bonds-Raacke, Raacke 2007). Таким образом, физическая привлекательность преподавателя также является фактором, влияющим на восприятие его и его работы студентами.

Пол и возраст преподавателя тоже имеют значение для восприятия его личности студентами. Женщинам-преподавателям чаще приписывают заботливость и теплоту, чем преподавателям-мужчинам (Bennet 1982). В исследовании Дж. Уилсон и коллег студенты давали оценки преподавателям (молодым/пожилым) на основе их фотографий. Получилось, что студенты считают молодых преподавателей более поощряющими вопросы, дружелюбными к обучающимся, понимающими их; в то же время молодые преподаватели воспринимаются как дающие меньше работы и реже ожидающие хорошего исполнения заданий. В этом же исследовании также был проанализирован фактор пола: женщины-преподаватели воспринимаются студентами как дающие меньше работы и реже ожидающие хорошей работы, более поощряющие вопросы, организованные, дружелюбные и понимающие студентов лучше, чем мужчины-преподаватели (Wilson, Beyer, Monteiro 2014). Данные результаты подтверждаются и в работе Д. Клейсона, где студентам предложили ранжировать гипотетических преподава-

телей на основе их пола, возраста и политических взглядов. Так, студенты выбирали старших преподавателей как тех, у которых будут лучше заниматься, а младших — как наиболее полезных. В целом студенты предпочитают преподавателей мужчин, а также, в случае гуманитарных специальностей, преподавателей либеральных взглядов (Clayson 2020).

В исследовании М. Доусон и коллег было показано, что студенты оценивают выше преподавателей, для курсов которых требовалась работа в лаборатории, а также дают более высокую оценку преподавателям курсов, чем обязательных (Dawson, DeFranco, Draper 2020). Эти данные подтверждают, что ситуация взаимодействия, в данном случае дисциплина и особенности ее преподавания, тоже является фактором восприятия преподавателя. Это можно объяснить тем, что разные учебные дисциплины имеют разные цели, ценности, нормы, и эти различия оправдывают разные подходы к оценке преподавания.

В рамках нашего исследования интересны данные о влиянии статуса человека на его восприятие другими людьми. Исследование, посвященное детерминации социально-психологической интерпретации личности (СПИЛ) студента его статусом в учебной группе, проведенное В. Н. Панферовым, показало, что статус человека может влиять на восприятие его личности. Студентам предъявлялись фотографии других молодых людей, в одном случае без создания установки на восприятие, в другом же люди на фотографиях были названы «старостами», «отличниками» и т. д. В результате одному и тому же человеку студенты предписывали различные черты личности, в зависимости от его статуса в учебной группе; так, когда человека на фотографии представляли как «старосту», его личность интерпретировалась в первую очередь с позиций его отношения к деятельности, умственных способностей, отношения к другим (Панферов 1973). В классическом исследовании П. Уилсона студентам представлялся один и тот же незнакомый им человек, которому присваивался различный научный статус, после этого студентов просили оценить рост незнакомца. Незнакомцу более высокого научного статуса студенты приписали и более высокий рост (Wilson 1968). Из этого следует, что статус человека является фактором СПИЛ, что может проявляться и в педагогическом взаимодействии.

Что же касается научного статуса преподавателя, то Н. А. Шлыкова выявила прямую корреляцию между оценками преподавателя как

педагога и как ученого, что можно объяснить эффектом идеализации (Шлыкова 1998). В тоже время Гэлбрэйтом и Меррилем было показано, что эффективность исследовательской деятельности преподавателя и эффективность преподавания положительно взаимосвязаны между собой (Galbraith, Merrill 2012). В своей работе С. Кадез и другие уточняют эту взаимосвязь: продуктивность исследовательской деятельности не связана с эффективностью преподавания, а вот качество научных исследований положительно связано (Cadez, Dimovski, Zaman Groff 2017). Исследование научного статуса как фактора социально-психологической интерпретации личности преподавателя может прояснить, чем такие взаимосвязи детерминированы. Ведь одним из объяснений в данном случае могут служить и особенности восприятия студентами преподавателя, являющегося хорошим исследователем, которые могут иметь регуляторное воздействие на характер взаимодействия с таким преподавателем в рамках учебного процесса.

Таким образом, наиболее изученными факторами, влияющими на социально-психологическую интерпретацию личности преподавателя, являются пол, возраст, раса, физическая привлекательность. По всей видимости, большое значение здесь имеют эффект ореола и гендерные, этнические и возрастные стереотипы. Нельзя не отметить важность этих социально-психологических феноменов на первом этапе взаимодействия преподавателя и студентов, поскольку именно на этом этапе формируются и изменяются планируемые приемы и способы общения с преподавателем (Кан-Калик 1987). Факторы же научного статуса и практического опыта преподавателя являются слабоизученными, при этом они становятся известными для студентов в начале взаимодействия. Имеются ограниченные данные о взаимосвязях между оценками преподавателя как ученого и как педагога; эффективностью исследовательской деятельности и эффективностью преподавательской деятельности.

Организация и методы исследования

Исходя из цели исследования и обзора литературы, мы сформулировали следующие гипотезы исследования:

1. Научный статус и практический опыт преподавателя влияют на социально-психологическую интерпретацию его личности.

1.1. Научный статус преподавателя улучшает его оценки как личности по различным каче-

ствам, в частности таким, которые связаны с его компетентностью как преподавателя.

1.2. Практический опыт преподавателя улучшает его оценки как личности по различным качествам.

1.3. Существует взаимодействие предъявления научного статуса преподавателя и его практического опыта, т. е. предъявление и научного статуса, и практического опыта преподавателя значимо улучшают оценки его личности.

Перед основным этапом исследования нами был проведен опрос студентов, обучающихся на психологических направлениях, с целью выявления критериев, на основании которых студенты оценивают научный статус преподавателей и их практический опыт работы. В опросе, реализованном в формате Google-формы, приняло участие 54 студента психологических направлений вузов России. Мы задавали им два вопроса:

1. Если бы Вас попросили оценить уровень профессиональных достижений психолога-ученого, то на что бы Вы обратили свое внимание в первую очередь? Выберите не более двух

вариантов. Варианты ответов: «Наличие ученой степени кандидата психологических наук», «Наличие степени PhD», «Количество публикаций», «Количество публикаций в зарубежных журналах», «Стаж исследовательской работы», «Наличие написанных монографий», «Индекс Хирша», «Количество цитирований», «Наличие грантов на научные исследования», «Выступления на конференциях».

2. Если бы Вас попросили оценить уровень профессиональных достижений психолога-практика, то на что бы Вы обратили свое внимание в первую очередь? Выберите не более двух вариантов. Варианты ответов: «Стаж работы», «Наличие собственного сайта/паблика с большим количеством подписчиков», «Количество публикаций для практиков», «Наличие разработанных методик работы», «Наличие положительных отзывов клиентов», «Место работы», «Членство в профессиональных сообществах»).

Результаты опроса представлены в таблице 1.

По результатам опроса мы выявили, что студенты оценивают научный статус

Табл. 1. Результаты опроса студентов

Научный статус	
Критерий	Количество выборов (в процентах)
Наличие ученой степени кандидата психологических наук	22 (40,7%)
Наличие степени PhD	8 (14,8%)
Количество публикаций	14 (25,9%)
Количество публикаций в зарубежных журналах	17 (31,5%)
Стаж исследовательской работы	12 (22,2%)
Наличие написанных монографий	5 (9,3%)
Индекс Хирша	3 (5,6%)
Количество цитирований	7 (13%)
Наличие грантов на научные исследования	11 (20,4%)
Выступления на конференциях	7 (13%)
Практический опыт	
Стаж работы	24 (44,4%)
Наличие собственного сайта/паблика с большим количеством подписчиков	3 (5,6%)
Количество публикаций для практиков	9 (16,7%)
Наличие разработанных методик работы	17 (31,5%)
Наличие положительных отзывов клиентов	37 (68,5%)
Место работы	10 (18,5%)
Членство в профессиональных сообществах	7 (13%)

преподавателя в первую очередь на основе наличия/отсутствия у того ученой степени, количества публикаций (в том числе в зарубежных изданиях) и стажа исследовательской работы. Практический опыт оценивается ими на основе стажа работы и количества положительных отзывов о работе психолога-практика.

В основном этапе исследования на добровольной основе приняло участие 65 студентов 2–4 курсов, обучающихся по направлению «Психология», двух университетов г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области: 28 учащихся одного вуза и 37 учащихся другого, среди них 54 женского пола и 11 мужского, 21 человек обучается на 2 курсе, 28 на 3 курсе, 16 человек на 4 курсе. Возраст испытуемых от 19 до 25 лет (среднее = 20,48; средн. отклонение = 1,161). Все испытуемые письменно выразили свое информированное согласие об участии в исследовании.

Исследование носило экспериментальный характер. Экспериментальный план: межсубъектный 2х2. Независимые переменные: предъявляемый научный статус и практический опыт преподавателя. Зависимые переменные: степень выраженности в образе преподавателя у студентов тех или иных качеств личности. Студенты были распределены случайным образом на четыре группы согласно таблице 2.

После распределения по группам каждой из групп студентов по отдельности предъявлялась одна и та же запись видеолекции по теме «Огруппление мышления» (перед просмотром лекции мы попросили студентов оценить, насколько им интересна эта тема по десятибалльной шкале). Продолжительность видеолекции 7 минут 26 секунд, частота кадров 30 кадров/с, ширина и высота кадра 1920×1080 соответственно.

Для студентов различных вузов пришлось использовать различное оборудование для демонстрации видеолекции. Видеолекция демонстрировалась каждой группе испытуемых через проектор на белый экран. Лекция была прочитана преподавателем женского пола, 27 лет, имеющей высшее психологическое образование и опыт работы психологом-консультантом

и педагогом-психологом, автором научно-популярного блога на психологическую тематику. Ни одному из испытуемых лектор не была известна. Каждой из групп испытуемых перед просмотром видеолекции на 10 секунд и после просмотра на 5 секунд предъявлялось изображение, содержащее информацию о преподавателе, чью лекцию они просмотрели. Данная информация варьировалась в зависимости от группы и не соответствовала действительности.

Для различных групп преподаватель представлялся различным образом: для КГ — только фамилия, имя и отчество преподавателя; для ЭГ1 — как обладатель ученой степени кандидата психологических наук, автор 21 научной публикации (9 в зарубежных журналах), стаж работы 7 лет; для ЭГ2 — как организационный психолог, стаж работы 7 лет со множеством хороших отзывов; для ЭГ3 предъявлялись те же условия, что и для ЭГ1 и ЭГ2, только вместе.

После просмотра видеолекции испытуемым было предложено оценить личность преподавателя по методике для изучения социально-психологической интерпретации личности преподавателя студентами, разработанной В. Н. Панферовым и коллегами (Панферов, Микляева, Безгодова и др. 2019). Методика представляет собой перечень пар качеств личности преподавателя, противоположных друг другу. Для каждой пары качеств респонденту нужно обозначить численно в виде целого числа от –3 до 3 степень выраженности качества или противоположного ему.

Результаты и их обсуждение

Перед началом обработки данных мы исключили из экспериментальных групп 7 испытуемых, которые не смогли воспроизвести информацию о научном статусе или практическом опыте преподавателя.

С целью снижения размерности данных и выявления более крупных элементов в структуре образа данного преподавателя нами был проведен факторный анализ по качествам

Табл. 2. Дизайн исследования

Переменные	Научный статус не предъявляется	Научный статус предъявляется
Практический опыт не предъявляется	1. Контрольная группа (КГ)	2. Экспериментальная группа 1 (ЭГ1)
Практический опыт предъявляется	3. Экспериментальная группа 2 (ЭГ2)	4. Экспериментальная группа 3 (ЭГ3)

преподавателя. Мы использовали метод максимального правдоподобия с варимакс-вращением, вычисление новых переменных производилось методом регрессии.

Для образа преподавателя мы выявили четырехфакторную структуру (основываясь на возможности интерпретации и критерии отсеивания Кеттела), объясняющую 52% дисперсии. Результаты факторного анализа представлены в таблице 3.

Три из четырех факторов мы интерпретировали по качествам с наибольшей факторной нагрузкой. Третий фактор интерпретирован исходя из совокупности качеств, входящих в него, которые проявляются в любых сферах деятельности и не являются социально желательными. Таким образом, студенты оценили преподавателя, исходя из параметров «Замкнутость — Открытость», «Компетентность — Некомпетентность», «Безнравственность — Нравственность», «Отзывчивость — Равнодушие». Встает вопрос о различии шкал «Замкнутость — Открытость» и «Отзывчивость — Равнодушие». По нашему мнению, пусть эти факторы и тесно связаны именно с социальным взаимодействием, но есть некоторые различия. Шкала «Замкнутость — Открытость» связана с готовностью вступить в контакт, а «Отзывчивость — Равнодушие» с качеством этого контакта.

После того как мы уменьшили размерность данных, был проведен анализ при помощи критерия Манна — Уитни (так как большинство новых переменных, выражающих качества преподавателя, не проходят проверку на нормальность распределения критерием Колмогорова — Смирнова (уровень значимости критерия для

«Компетентности», «Безнравственности» и «Отзывчивости» меньше 0,01)), который позволил нам оценить наличие основных эффектов предъявления научного статуса и практического опыта преподавателя, связанных с социально-психологической интерпретацией его личности. Результаты анализа для предъявления научного статуса представлены в таблице 4.

Статистически значимые различия нам удалось выявить только между группами, для которых варьировался предъявляемый научный статус, по фактору, содержащему в себе качества, связанные с компетентностью преподавателя. Таким образом, по данным нашего исследования, научный статус преподавателя влияет на приписываемую ему компетентность, а именно повышает воспринимаемую компетентность преподавателя. Вероятно, что это связано с представлениями об ученых. Согласно исследованию Т. В. Разиной и Е. А. Володарской, образ ученого у современной российской молодежи упрощен и характеризуется лишь когнитивным и личностным фактором. К личностному фактору относятся такие качества, как «целеустремленность», «решительность», «принципиальность» и другие, которые не нашли отражения в нашем исследовании и не относятся ни к одному из выявленных нами факторов в структуре образа преподавателя (Разина, Володарская 2017). Поэтому и фактор «научного статуса» мог повлиять только на восприятие компетентности, которая, по всей видимости, тесно связана с когнитивным фактором в образе ученого.

Табл. 3. Выделенные факторы в структуре образа преподавателя

Фактор	Замкнутость	Компетентность	Безнравственность	Отзывчивость
Характеристики преподавателя, вошедшие в фактор	Замкнутый Безликий Не уверен в себе Стереотипный Необщительный Необаятельный Не интересующий своим предметом Не устойчив к стрессу Непривлекательный	Компетентный Знает предмет Умный Профессионализм Образованный Адекватный Любит профессию	Несправедливый Ленивый Непунктуальный Нетерпеливый Нетерпимый Безответственный Нечестный Предвзятый	Отзывчивый Доброжелательный Понимающий Добрый Добросовестный Лояльный Внимательный С чувством юмора Вежливый Спокойный
Процент дисперсии	15,36	12,97	12,86	11,2

Табл. 4. Результаты сравнения критерием Манна — Уитни различных групп студентов по выраженности в образе преподавателя компонентов его образа

Компонент в образе преподавателя	U	W	Z	p
Сравниваемые группы: Научный статус предъявлялся / не предъявлялся				
Замкнутость	416	912	–,039	,969
Компетентность	287	783	–2,050	,040
Безнравственность	330	708	–1,380	,168
Отзывчивость	316	694	–1,598	,110
Сравниваемые группы: Практический опыт предъявлялся / не предъявлялся				
Замкнутость	355	761	–1,011	,312
Компетентность	348	754	–1,120	,263
Безнравственность	386	792	–,529	,597
Отзывчивость	350	756	–1,089	,276

Мы не выявили статистических различий между группами, для которых варьировался предъявляемый практический опыт работы, ни по одному из факторов, что, возможно, связано с образом психолога у студентов-психологов. В исследовании О. Г. Ксёнда наиболее значимыми факторами в образе психолога оказались факторы, отражающие интеллектуальность, образованность и абстрактную логику, фактор, связанный с рациональным самоконтролем, самоорганизованностью и дисциплинированностью, а также фактор, связанный с потенциальной энергией, нервной силой, выносливостью, боевитостью (Ксёнда 2010). В этих факторах нет

характеристик, связанных с открытостью, нравственностью или отзывчивостью.

Для проверки гипотезы о взаимодействии переменных мы использовали дисперсионный анализ. Результат представлен в таблице 5.

Таким образом, мы не смогли выявить эффекта взаимодействия переменных. Вероятно, это можно объяснить разрывом между психологической наукой и практикой. Мы предполагаем, что компетенции и область работы психолога-практика и психолога-ученого в понимании студентов различаются настолько сильно, что могут восприниматься как не связанные между собой.

Табл. 5. Оценка влияния взаимодействия факторов научного статуса и практического опыта преподавателя на оценку его качеств личности

Переменная	Сумма квадратов	F	Значимость
«Замкнутость»	,538	,583	,449
«Компетентность»	,296	,341	,562
«Безнравственность»	,000	,000	,983
«Отзывчивость»	,283	,334	,566

Выводы

В рамках этого исследования мы разработали экспериментальную процедуру для проверки наших гипотез, вернемся к ним:

1. Научный статус и практический опыт преподавателя влияют на социально-психологическую интерпретацию его личности.

Эта гипотеза подтвердилась лишь для научного статуса, который влияет на оценку компетентности преподавателя. Отсутствие эффекта влияния практического статуса на СПИЛ преподавателя студентами в нашем исследовании мы связываем с тем, что в нашем инструментарии не было представлено качеств, которые ассоциировались бы у студентов с психологом-практиком. Перспективой в данном случае является повторение исследования с использованием новой методики.

1.1. Научный статус преподавателя улучшает его оценки как личности по различным качествам, в частности таким, которые связаны с его компетентностью как преподавателя.

Эта гипотеза полностью подтвердилась. Мы выявили значимые различия именно для компонента «Компетентность» в образе преподавателя, причем предъявление научного статуса улучшало оценки воспринимаемой компетентности преподавателя. Это мы связываем с эффектом стереотипизации, так как образ

ученого содержит у современной российской молодежи когнитивный фактор.

1.2. Практический опыт преподавателя улучшает его оценки как личности по различным качествам.

Гипотеза не подтвердилась, так как мы не выявили влияние практического опыта вовсе.

1.3. Существует взаимодействие предъявления научного статуса преподавателя и его практического опыта, т. е. предъявление и научного статуса, и практического опыта преподавателя значимо улучшают оценки его личности.

Эффекта взаимодействия предъявления научного статуса и предъявления практического опыта выявлено не было. Это может говорить о том, что образ психолога-практика и образ психолога-исследователя имеют мало общих пересечений, что связано, по всей видимости, с разрывом между наукой и практикой в психологии.

В качестве горизонтов для исследований мы видим анализ взаимодействия факторов пола, возраста и научного статуса преподавателя. Это позволит нам целостно представить процесс построения образа преподавателя на основе первого впечатления о нем. Также интересные результаты можно получить, изучив данные факторы на выборках студентов, получающих образование в области других (технических, естественных, гуманитарных) специальностей.

Литература

- Бодалев, А. А., Васина, Н. В. (2005) *Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты)*. СПб.: Речь, 322 с.
- Кан-Калик, В. А. (1987) *Учителю о педагогическом общении*. М.: Просвещение, 190 с.
- Кондратьева, С. В. (1977) *Межличностное понимание и его роль в общении. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук*. Л., ЛГПИ им. А. И. Герцена, 51 с.
- Крушельницкая, О. Б., Панасюк, А. С. (2003) Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами. *Психологическая наука и образование*, т. 8, № 3, с. 48–51.
- Ксёнда, О. Г. (2010) Образ психолога в представлении студентов-психологов. *Психологический журнал*, № 2 (26), с. 55–59.
- Панферов, В. Н., Микляева, А. В., Безгодова, С. А. и др. (2019) Разработка инструментария для изучения социально-психологической интерпретации личности преподавателя студентами на основе моделирования эталона его ролевого образа. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 2, с. 158–168. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-158-168>
- Панферов, В. Н. (1973) Социально-психологическая характеристика ролевой структуры общения в студенческой учебной группе. В кн.: Е. С. Кузьмин, А. А. Бодалев (ред.). *Социальная психология и социальное планирование*. Л.: ЛГУ, с. 144–152.
- Разина, Т. В., Володарская, Е. А. (2017) Образ идеального ученого у современной российской молодежи. *Российский психологический журнал*, т. 14, № 4, с. 8–25. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.1>
- Рубинштейн, С. Л. (2009) *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 705 с.
- Собкин, В. С., Ткаченко, О. В. (2007) *Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы*. М.: Центр социологии образования РАО, 200 с.
- Чертыхова, И. П. (2002) *Представления студентов об имидже преподавателя вуза. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., МГГУ им. М. А. Шолохова, 163 с.
- Шлыкова, Н. Л. (1998) *Восприятие преподавателя студентами. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Иваново, ИвГУ, 132 с.

- Bennett, S. K. (1982) Student perceptions of and expectations for male and female instructors: Evidence relating to the question of gender bias in teaching evaluation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, no. 2, pp. 170–179. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.2.170>
- Bonds-Raacke, J., Raacke, J. D. (2007) The relationship between physical attractiveness of professors and students' ratings of professor quality. *Journal of Psychiatry, Psychology and Mental Health*, vol. 1, no. 2, pp. 1–7.
- Cadez, S., Dimovski, V., Zaman Groff, M. (2017) Research, teaching and performance evaluation in academia: The salience of quality. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no. 8, pp. 1455–1473.
- Clayson, D. E. (2020) Student perception of instructors: The effect of age, gender and political leaning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 45, no. 4, pp. 607–616.
- Collins, K., Davies, J. (2009) Feedback through student essay competitions: What makes a good engineering lecturer? *Engineering Education*, vol. 4, no. 1, pp. 8–15.
- Dawson, M., DeFranco, A., Draper, J. (2020) Are all student evaluation scores created equally? Identifying factors that hospitality administrators should consider when assessing student feedback. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, vol. 26, article 100246. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100246>
- Galbraith, C. S., Merrill, G. B. (2012) Faculty research productivity and standardized student learning outcomes in a university teaching environment: A Bayesian analysis of relationships. *Studies in Higher Education*, vol. 37, no. 4, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.523782>
- Hartman, K. B., Hunt, J. B. (2013) What RateMyProfessors.com reveals about how and why students evaluate their professors: A glimpse into the student mind-set. *Marketing Education Review*, vol. 23, no. 2, pp. 151–162. <https://doi.org/10.2753/MER1052-8008230204>
- Lilienfeld, S. O., Ritschel, L. A., Lynn, S. J. et al. (2014) Science–practice gap. In: *The encyclopedia of clinical psychology*. Hoboken: Wiley-Blackwell, pp. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp566>
- McLean, M. (2001) Qualities attributed to an ideal educator by medical students: should faculty take cognizance? *Medical Teacher*, vol. 23, no. 4, pp. 367–370. <https://doi.org/10.1080/01421590120057030>
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M. et al. (2007) Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, vol. 44, no. 1, pp. 113–160. <https://doi.org/10.3102/0002831206298169>
- Riniolo, T. C., Johnson, K. C., Sherman, T. R., Misso, J. A. (2006) Hot or not: Do professors perceived as physically attractive receive higher student evaluations? *The Journal of General Psychology*, vol. 133, no. 1, pp. 19–35. <https://doi.org/10.3200/GENP.133.1.19-35>
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., Coates, D. (2000) University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, vol. 25, no. 3, pp. 309–323. <https://doi.org/10.1080/03075070050193433>
- Wilson, J. H., Beyer, D., Monteiro, H. (2014) Professor age affects student ratings: Halo effect for younger teachers. *College Teaching*, vol. 62, no. 1, pp. 20–24. <https://doi.org/10.1080/87567555.2013.825574>
- Wilson, P. R. (1968) Perceptual distortion of height as a function of ascribed academic status. *The Journal of Social Psychology*, vol. 74, no. 1, pp. 97–102. <https://doi.org/10.1080/00224545.1968.9919806>

References

- Bennett, S. K. (1982) Student perceptions of and expectations for male and female instructors: Evidence relating to the question of gender bias in teaching evaluation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, no. 2, pp. 170–179. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.2.170> (In English)
- Bodalev, A. A., Vasina, N. V. (2005) *Poznanie cheloveka chelovekom (vozrastnoj, gendernyj, etnicheskij i professional'nyj aspekty) [Cognition of a person by a person (age, gender, ethnic and professional aspects)]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 336 p. (In Russian)
- Bonds-Raacke, J., Raacke, J. D. (2007) The relationship between physical attractiveness of professors and students' ratings of professor quality. *Journal of Psychiatry, Psychology and Mental Health*, vol. 1, no. 2, pp. 1–7. (In English)
- Cadez, S., Dimovski, V., Zaman Groff, M. (2017) Research, teaching and performance evaluation in academia: The salience of quality. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no. 8, pp. 1455–1473. (In English)
- Chertykova, I. P. (2002) *Predstavleniya studentov ob imidzhe prepodavatelya vuza [Students' ideas about the image of a university teacher]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Sholokhov Moscow State University for Humanities, 163 p. (In Russian)
- Clayson, D. E. (2020) Student perception of instructors: The effect of age, gender and political leaning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 45, no. 4, pp. 607–616. (In English)
- Collins, K., Davies, J. (2009) Feedback through student essay competitions: What makes a good engineering lecturer? *Engineering Education*, vol. 4, no. 1, pp. 8–15. (In English)
- Dawson, M., DeFranco, A., Draper, J. (2020) Are all student evaluation scores created equally? Identifying factors that hospitality administrators should consider when assessing student feedback. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, vol. 26, article 100246. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100246> (In English)

- Galbraith, C. S., Merrill, G. B. (2012) Faculty research productivity and standardized student learning outcomes in a university teaching environment: A Bayesian analysis of relationships. *Studies in Higher Education*, vol. 37, no. 4, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.523782> (In English)
- Hartman, K. B., Hunt, J. B. (2013) What RateMyProfessors.com reveals about how and why students evaluate their professors: A glimpse into the student mind-set. *Marketing Education Review*, vol. 23, no. 2, pp. 151–162. <https://doi.org/10.2753/MER1052-8008230204> (In English)
- Kan-Kalik, V. A. (1987) *Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii [About pedagogical communication. Guidebook for Teacher]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 190 p. (In Russian)
- Kondratieva, S. V. (1977) *Mezhlichnostnoe ponimanie i ego rol' v obshchenii [Interpersonal perception and its role in communication]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Leningrad, Leningrad State Pedagogical Institute, 51 p. (In Russian)
- Krushel'nitskaya, O. B., Panasyuk, A. S. (2003) Usloviya effektivnosti pertseptivnogo obshcheniya prepodavatelya so studentami [Conditions for the effectiveness of perceptual communication between a teacher and students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 8, no. 3, pp. 48–51. (In Russian)
- Ksenda, O. G. (2010) Obraz psikhologa v predstavlenii studentov-psikhologov [The image of psychologists as seen by psychology students]. *Psikhologicheskij zhurnal*, no. 2 (26), pp. 55–59. (In Russian)
- Lilienfeld, S. O., Ritschel, L. A., Lynn, S. J. et al. (2014) Science–practice gap. In: *The encyclopedia of clinical psychology*. Hoboken: Wiley-Blackwell, pp. 1–7. <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp566> (In English)
- McLean, M. (2001) Qualities attributed to an ideal educator by medical students: Should faculty take cognizance? *Medical Teacher*, vol. 23, no. 4, pp. 367–370. <https://doi.org/10.1080/01421590120057030> (In English)
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M. et al. (2007) Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, vol. 44, no. 1, pp. 113–160. <https://doi.org/10.3102/0002831206298169> (In English)
- Panferov, V. N., Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A. et al. (2019) Razrabotka instrumentariya dlya izucheniya sotsial'no-psikhologicheskoy interpretatsii lichnosti prepodavatelya studentami na osnove modelirovaniya etalona ego rolevogo obraza [Development of a tool for studying students' social and psychological interpretation of the teacher's person based on reference role image simulation]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 158–168. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-158-168> (In Russian)
- Panferov, V. N. (1973) Sotsial'no-psikhologicheskaya kharakteristika rolevoj struktury obshcheniya v studencheskoj uchebnoj gruppe [Socio-psychological characteristics of the communication role structure in the student study group]. In: E. S. Kuz'min, A. A. Bodalev (eds.). *Sotsial'naya psikhologiya i sotsial'noe planirovanie [Social psychology and social planning]*. Leningrad: LSU Publ., pp. 144–152. (In Russian)
- Razina, T. V., Volodarskaya, E. A. (2017) Obraz ideal'nogo uchenogo u sovremennoj rossijskoj molodezhi [The image of the ideal scientist among modern Russian youth]. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychology Journal*, vol. 14, no. 4, pp. 8–25. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.1> (In Russian)
- Riniolo, T. C., Johnson, K. C., Sherman, T. R., Misso, J. A. (2006) Hot or not: Do professors perceived as physically attractive receive higher student evaluations? *The Journal of General Psychology*, vol. 133, no. 1, pp. 19–35. <https://doi.org/10.3200/GENP.133.1.19-35> (In English)
- Rubinshtejn, S. L. (2009) *Osnovy obshchej psikhologii [Fundamentals of general psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 720 pp. (In Russian)
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., Coates, D. (2000) University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, vol. 25, no. 3, pp. 309–323. <https://doi.org/10.1080/03075070050193433> (In English)
- Shlykova, N. L. (1998) *Vospriyatie prepodavatelya studentami [Student perception of the teacher]*. PhD dissertation (Psychology). Ivanovo, Ivanovo State University, 132 p. (In Russian)
- Sobkin, V. S., Tkachenko, O. V. (2007) *Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professional'nye perspektivy [Pedagogical university student: Life and professional prospects]*. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO Publ., 200 p. (In Russian)
- Wilson, J. H., Beyer, D., Monteiro, H. (2014) Professor age affects student ratings: Halo effect for younger teachers. *College Teaching*, vol. 62, no. 1, pp. 20–24. <https://doi.org/10.1080/87567555.2013.825574> (In English)
- Wilson, P. R. (1968) Perceptual distortion of height as a function of ascribed academic status. *The Journal of Social Psychology*, vol. 74, no. 1, pp. 97–102. <https://doi.org/10.1080/00224545.1968.9919806> (In English)



Check for updates

Особенности познавательной
деятельности и личности современных
детей, подростков и молодежи в контексте
проблем обучения

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-52-60>

Уроки Ф. М. Достоевского в профессиональном становлении будущих психологов

Е. Ю. Коржова^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе:

Елена Юрьевна Коржова,
SPIN-код: 1851-2702,
Scopus AuthorID: 6507511374,
ResearcherID: D-8594-2017,
ORCID: 0000-0002-1128-1421,
e-mail: elenakorjova@herzen.spb.ru

Для цитирования:

Коржова, Е. Ю.
(2021) Уроки Ф. М. Достоевского
в профессиональном становлении
будущих психологов. *Психология
человека в образовании*, т. 3, № 1,
с. 52–60.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-52-60>

Получена 30 августа 2020; прошла
рецензирование 5 октября 2020;
принята 5 октября 2020.

Права: © Автор (2021).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Обучение профессии психолога предполагает широкую содержательно-технологическую сторону, а также развитие профессиональной субъектности и личности в целом. Художественная литература раскрывает психологию человека в образной форме, дополняя научный подход. Особым психологизмом отличается русская литература второй половины XIX века. Цель настоящей работы — показать, чем творчество Ф. М. Достоевского значимо и ценно для профессиональной подготовки будущих психологов. В произведениях Достоевского отражена полнота человеческого бытия, его закономерности с учетом всех его уровней, от самых неприглядных пропастей до величайших взлетов. Об этом свидетельствуют реконструированные на материале творчества Достоевского концепция духовного смысла личности и жизненного пути. Личность Достоевским понимается в качестве противоречивого иррационального существа, подверженного внутренней борьбе. Литературные персонажи Достоевского пребывают в глубочайших житейских и духовных падениях, кризисах и страданиях, совершая нравственный выбор между добром и злом. Наряду с образами христианской святости Достоевский изображает такое падение, какое только возможно для человека. Большинство же героев Достоевского совмещает в себе добро и зло. Писатель намеренно заостряет в своих героях присущие и обычному человеку переживания. Достоевский как психолог через тяжелые, экстремальные жизненные обстоятельства «просвечивает» внутренний мир, гиперболизируя его душевные движения. В основе сюжета, как правило, событие не только особенное, исключительное, но и выходящее за рамки норм нравственного и общественного поведения. Жизненные обстоятельства персонажей тесно связаны с душевными переживаниями. Жизненный путь личности рассматривается как духовное становление человека. Любовь к людям понимается Достоевским как признак высокого уровня развития личности. В соответствии с концепцией личности возможно выделение психологических типов в зависимости от уровня духовного развития. В связи с глубоким раскрытием Достоевским закономерностей личностного функционирования в процессе жизненного пути его творчество составляет высокую ценность для подготовки будущих психологов и познания ими психологии человека.

Ключевые слова: уроки Ф. М. Достоевского, профессиональное становление будущих психологов, русская художественная литература, литературные персонажи, полнота человеческого бытия, концепция личности и жизненного пути, роль жизненной ситуации, любовь к людям, типология личности.

Lessons of Fyodor M. Dostoevsky and professional development of future psychologists

Е. Ю. Коржова✉¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author:

Elena Yu. Korjova,
SPIN: 1851-2702,
Scopus AuthorID: 6507511374,
ResearcherID: D-8594-2017,
ORCID: 0000-0002-1128-1421,
e-mail: elenakorjova@herzen.spb.ru

For citation:

Korjova, E. Yu.
(2021) Lessons of
Fyodor M. Dostoevsky and
professional development of future
psychologists. *Psychology
in Education*, vol. 3, no. 1, pp. 52-60.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-52-60>

Received 30 August 2020;
reviewed 5 October 2020;
accepted 5 October 2020.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
License 4.0.

Abstract. Russian literature of the second half of the 19th century is marked by special psychologism. The objective of this article is to show the importance of Dostoevsky's works for the professional training of future psychologists. His writings reflect the fullness of human life with due regard to all its levels — from the most unsightly falls to the most spectacular rises. This is evidenced by the concepts of the spiritual meaning of personality and the course of life reconstructed from Dostoevsky's works. Dostoevsky understands personality as a contradictory irrational being subject to internal struggle. His literary characters are facing profound life and spiritual downfalls, crises and sufferings; they have to make a moral choice between good and evil. Along with the images of Christian holiness, Dostoevsky shows the deepest possible downfalls a person may experience. Most of Dostoevsky's characters have a good and evil side. The writer deliberately highlights emotional experiences typical of common people. Dostoevsky, like a real psychologist, spotlights his characters' inner world against the backdrop of harsh circumstances of life hyperbolizing movements of spirit. As a rule, the plot is based on an event that is not only special and exceptional, but also goes beyond the norms of moral and social conduct. The circumstances of characters' life are closely related to their emotional experiences. The life course of personality is viewed as spiritual development. Love for people is seen by Dostoevsky as a high level of personal development. It is possible to distinguish psychological types depending on the level of spiritual development. Dostoevsky effectively revealed the patterns of how personality functions in the course of life. This makes his writings invaluable in training future psychologists and, undoubtedly, will enrich their knowledge of psychology.

Keywords: lessons of Fyodor M. Dostoevsky, professional development of future psychologists, Russian literature, literary characters, the fullness of human life, the concept of personality and life course, the role of life situation, love for people, typology of personality.

Введение

Приближается 200-летний юбилей писателя, которого С. Цвейг назвал величайшим психологом (Цвейг 1992). В данной статье отражены размышления, в чем состоят его уроки для многочисленной когорты современных психологов, занимающихся теорией и практикой душеведения. Эти уроки могут быть значимы для профессиональной подготовки студентов — будущих психологов. Не имея себе равных, Ф. М. Достоевский тонко сумел уловить и описать сложные движения души и отразить их в художественном творчестве, хотя он отказывался признавать себя психологом: «Меня зовут психологом: неправда, я лишь реалист в высшем смысле, то есть изображаю все глубины души человеческой» (Достоевский 1984, 65). Но этими словами писатель лишь отрекался от приземленного позитивизма современной ему психологии.

Помимо литературоведов и философов, по достоинству оценивших вклад Достоевского в человековедение, свою лепту внесли и психологи. Известен интерес Л. С. Выготского к героям Достоевского, сочетающих в себе возвышенное и низменное (Выготский 1998). Б. Г. Ананьев обозначил психологические проблемы, поставленные Достоевским, среди которых амбивалентность чувств и внутренний диалог; поднял вопрос о воссоздании психологического портрета писателя (Ананьев 1997). Современными психологами на примере Достоевского рассмотрена духовность как один из критериев гениальности (Кольцова, Холондович 2013; Холондович 2016); произведена реконструкция социально-психологической концепции человека Достоевского (Семенов 2011; Лазаренко 2018); определены психологические приемы описания его героев (Романова 2019; Романова 2020); дана психологическая трактовка честолюбия в произведениях

Достоевского (Барсукова 2010); в результате биографического подхода представлена характеристика личности и творчества Достоевского как великого русского мыслителя (Коржова 2009; 2015; Korjova 2017).

«Движения души» намерены постичь и те, кто избирает психологию в качестве своей будущей профессии. Психологов готовят сегодня многие вузы, и профессия психолога становится очень распространенной. О качестве подготовки психологов раздумывают многие профессионалы. Активно обсуждается вопрос, чему и как обучать психологов (Деркач, Водопьянов 2017; Arora, Brown, Harris et al. 2017; Барышникова 2018; Пономарева 2019 и др.), обсуждается профессиональный стандарт (Рубцов, Забродин, Леонова 2019). Несмотря на значимость содержательно-технологической стороны подготовки психологов, немаловажно и развитие их профессиональной субъектности (Цветкова, Волкова, Коржова, Микляева 2017), личностной сферы в целом (Бугославская 2019). Передачи будущим психологам знаний, умений, навыков недостаточно: они должны овладеть также профессиональной самоорганизацией, планированием собственной деятельности. Более того, психолог, работающий с личностью, должен и сам быть личностью, зрелой и продуктивной. Иначе как он поможет человеку, обращающемуся за помощью в решении психологических проблем?

Возможности использования художественных произведений в преподавании психологии отражены в некоторых статьях последних лет (Есманская 2013; Копченова, Куркина 2019). Цель настоящей работы — показать, чем творчество Достоевского значимо и ценно для современных психологов и тех, кто стремится ими стать, интенсивно овладевая системой психологических знаний в процессе вузовского обучения. В число задач этой небольшой статьи вошло «пунктирное» обозначение основных точек пересечения современного поля психологии и творческого наследия великого писателя и мыслителя в их значении для подготовки будущих психологов.

Полнота человеческого бытия в творчестве Достоевского

Психологизм — особенность всей русской литературы, которой присуще достижение художественных вершин в изображении внутреннего мира человека, за которым стоят напряженные нравственные поиски русских писателей. Наиболее же свойственен психологизм русской

литературе второй половины XIX века (Лермонтов, Толстой, Достоевский, Чехов), которая и принесла всемирную славу русскому художественному слову (Есин 2003). И. А. Ильин относит Достоевского к русским людям с предельно чутким сердцем. Но и среди них Достоевский выделяется сердцем сверхчувствительным, как по отношению к людям, так и по отношению к миру духовности (Ильин 1997).

Тема творчества Достоевского может быть названа одна — человек, и в то же время она может охватывать все многообразие проявлений человеческой природы. Достоевский пребывает на вершине человековедения. Ему, единственному во всей мировой художественной литературе, удалось показать всю полноту человеческого бытия, от самых неприглядных пропастей до величайших взлетов. Может показаться, что герои Достоевского не вполне психически здоровы. Но это только потому, что в действительности писатель заострял в своих героях присущие и обычному человеку переживания.

Достоевский увидел новое, духовное, изменение личности, чем сразу придавал совершенно иной ракурс ее рассмотрению. И это большое достояние отечественной мысли о человеке и ее преимущество. Художественная форма Достоевского не умаляет, а придает особую целостность видения личности, с одной стороны, и возможность вступить в диалог с читателем на доступном, понятном ему языке, с другой.

Концепция личности

Нами реконструирована концепция духовного смысла жизненного пути личности, которая создана писателем в художественно-образной форме, через описание внутреннего мира литературных героев. Герои Достоевского пребывают в глубочайших житейских и духовных падениях, кризисах и страданиях. Личность Достоевским понимается в качестве противоречивого иррационального существа, подверженного внутренней борьбе. Жизненный путь личности рассматривается Достоевским как духовное становление человека. Мучительная борьба добра и зла присуща каждому человеку, побуждая его к нравственному выбору, ориентиром которого является Христос. Наряду с образами христианской святости Достоевский изображает такое глубочайшее падение, какое только возможно для человека. Но между праведниками и грешниками нет непроходимой пропасти. Большинство же героев Достоевского совмещает в себе добро и зло. И святые у Достоевского — живые люди. Грешники же

сохраняют искры добра «в самом последнем смраде своего нравственного растления» (Тареев 1908, 262).

Наличие противоречий служит свидетельством сложности человеческой природы. Здесь точно подмечена иррациональность человеческого существования. Достоевский впервые в художественной литературе, начиная с ранней повести «Двойник», заговорил о глубокой противоречивости человеческого бытия, двойственности человеческой природы. После «Двойника» впоследствии, в своих «Записках из подполья», писателю принадлежит ряд открытий о природе человека, полярной, антиномичной и иррациональной. Как образно говорит Н. А. Бердяев, «к человеку должна быть применена не арифметика, а высшая математика. Судьба человеческая никогда не основывается на той истине, что дважды два четыре. Человеческая природа никогда не может быть рационализирована. Всегда остается иррациональный остаток, и в нем — источник жизни» (Бердяев 2001, 37).

В крупномасштабных произведениях центральное место занимают изменения внутреннего мира, описываемые как духовные изменения. М. М. Бахтин употребил по отношению к содержанию творчества Достоевского термин «полифоничность» (Бахтин 1963). Более точным было бы применение этого термина по отношению не к содержанию, а к форме, не к идеям, а к конструкции. Содержание как раз подчинено интегрирующей идее духовного смысла жизненного пути личности, согласно которой жизнь каждого человека подчиняется духовным закономерностям и может быть рассмотрена с этих позиций.

Роль жизненной ситуации в раскрытии личности

Творчество Достоевского — особый мир высочайшей эмоциональной и интеллектуальной концентрации, гипернапряжения, где все человеческие качества, как положительные, так и отрицательные, сверх «разумной» меры (Ерофеев 2003), где время максимально уплотнено, до нескольких дней (Кудрявцев 1979), а персонажи говорят на языке разбуженной совести (Анненский 1979). При этом «пока герой не странен, не из ряда вон, он для Достоевского незаметен, неинтересен» (Криницын 2016, 131). Действительно, Достоевский как психолог через тяжелые, экстремальные жизненные обстоятельства «просвечивает» внутренний мир, гиперболизируя его душевные движения. В огром-

ной лаборатории Достоевского есть «тончайшие и точнейшие» приборы для испытывания душ человеческих в странных, исключительных условиях (Мережковский 2000, 150). Герои Достоевского, с их напряженным внутренним миром, находятся не в обыденной монотонности. В основе сюжета, как правило, событие не только особенное, исключительное, но и выходящее за рамки норм нравственного и общественного поведения. Наиболее же выходящее за рамки событие — это преступление.

В творчестве Достоевского жизненные обстоятельства тесно связаны с душевными переживаниями. Творчество Достоевского — это «поэзия совести»: «Вместе с поэтом мы покорно переживаем молчаливые муки честного вора, умирающего на своем промасленном тюфячишке. Вместе с ним страдаем с героем записок из подполья, от предательского пятна на его пьедестале и от всей его мизерной, замухрычатой фигурки; мы не можем не мучиться трауром на серой шляпе Павла Павловича Труссоцкого; и вместе со штатским генералом Пралинским, сквозь его отравленные водкой грезы, нас бесконечно тревожит именно вот это нелепое золотое кольцо над пологом оскверненного им ложа. А эти праздничные вечера в остроге? А омбровка Сонечки вечером у постели умирающего отца; а закатные сны Раскольникова или еще эта холодная телятина, шаркающие туфли коридорного и зигзаги призрачной мыши на трактирной постели Свидригайлова в ночь перед его вояжем» (Анненский 1979, 239).

Любовь к людям как признак высокого уровня развития личности

Если сердце человека заполняет любовь ко всем и ко всему, это позволяет ему ощутить гармонию с миром. Преисполненность Достоевского вселюбовью он выразил в том числе в прекрасном фантастическом рассказе «Сон смешного человека», не оцененном по достоинству при жизни писателя. Герой повествования рассказывает о том, как в нем постепенно нарастало безразличие к миру вплоть до желания застрелиться. И только стыд и страдание от того, что не помог девочке, останавливали его. Он засыпает с мыслями о том, было ли ему все равно, если бы он совершил бесчестный поступок на Марсе. И далее описывает свой сон. Во сне он умирает и попадает на другую планету, двойник земли. На ней жили несогрешившие люди, у которых были совсем другие стремления. Они жили в любви, как дети. Но герой заразил их собою, став причиной их грехопадения. Они

научились лжи, сладострастию, стали жестоки-ми; «началась борьба за разъединение, за обособление, за личность, за мое и твое <...> каждый возлюбил себя больше всех <...> Каждый стал столь ревнив к своей личности, что изо всех сил старался лишь унижить и умалить ее в других, и в том жизнь свою полагал» (Достоевский 1983, 116). Это оказалось настолько ужасно, что, проснувшись, герой решил проповедовать истину, которую видел, как живой образ: «...знаю, что люди могут быть прекрасны и счастливы, не потеряв способности жить на земле. Я не хочу и не могу верить, чтобы зло было нормальным состоянием людей» (Достоевский 1983, 118). И далее — его евангельский вывод: «Главное — любви других, как себя» (Достоевский 1983, 119).

В очерке «Зимние заметки о летних впечатлениях» Достоевский излагает квинтэссенцию своей концепции личности: «Поймите меня: самовольное, совершенно сознательное и никем не принужденное самопожертвование всего себя в пользу всех есть, по-моему, признак высочайшего развития личности, высочайшего ее могущества, высочайшего самообладания, высочайшей свободы собственной воли. Добровольно положить свой живот за всех, пойти за всех на крест, на костер, можно только сделать при самом сильном развитии личности. Сильно развитая личность, вполне уверенная в своем праве быть личностью, уже не имеющая за себя никакого страха, ничего не может и сделать другого из своей личности, то есть никакого более употребления, как отдать ее всю всем, чтобы и другие были точно такими же самодовольными и счастливыми личностями. Это закон природы; к этому тянет нормального человека» (Достоевский 1973, 79). Преп. Иустин (Попович) сравнивает такое бесстрашное исповедание веры во Христа с исповеданием веры самого апостола Павла (Иустин (Попович) 1998). Глубокое осмысление природы человека позволило Достоевскому «...не только привести своего героя к покаянию, чем занимались с успехом все наши романисты, но и начертить положительный тип русского человека и народного деятеля, сперва прикрытого обломками болезни, а потом и во всей его обаятельной духовной красоте» (Антоний (Храповицкий) 1921, 105).

Типология личности

В творчестве Достоевского свыше 530 основных персонажей, т. е. не только упоминаемых, но также имеющих имя и более-менее действу-

ющих (Достоевский. Энциклопедия 2008). Исследователи неоднократно проявляли интерес к многообразию образов писателя, начиная с его современников, чему посвящены специальные исследования, и по-разному выделяли типы его персонажей. Можно видеть, что, несмотря на многие интересные попытки, типологизации персонажей Достоевского не имеют единых оснований, поэтому нередко типы могут быть одновременно отнесены к разным категориям, вследствие чего типологии «размываются», либо же типологии слишком общи.

Принимая к сведению все доводы и признавая их убедительность, мы хотели бы взглянуть на эту проблему в несколько ином ракурсе, с позиции профессионального психолога. В свое время мы проанализировали на материале художественной литературы многообразие типов жизненных ориентаций личности (Коржова 2016). Среди них больше всего персонажей Достоевского, точно и психологически верно отобразившего в художественной форме их «психологические портреты». Это можно объяснить именно богатством палитры Достоевского, гениально изобразившего переживания и поступки людей, для которых представляют ценность самые разные стороны бытия. М. М. Бахтин показал, что романы Достоевского представляют собой многомерную культурологическую модель мира (Бахтин 1963). Тексты Достоевского являются «персонологической сокровищницей» (Старовойтенко 2015, 48). В соответствии с концепцией личности Достоевского возможно выделение психологических типов в зависимости от уровня духовного развития, что составляет предмет отдельного исследования.

Заключение

Художественная литература раскрывает психологию человека в образной форме, дополняя научный подход. Особым психологизмом отличается русская литература второй половины XIX века. В произведениях Достоевского отражена полнота человеческого бытия, его закономерности, с учетом всех его уровней. Об этом свидетельствуют реконструированные на материале творчества Достоевского концепция духовного смысла личности и жизненного пути, а также духовно-ориентированная типология личности. В связи с этим творчество Достоевского составляет высокую ценность для подготовки будущих психологов.

Литература

- Ананьев, Б. Г. (1997) Достоевский и психология. В кн.: Б. Г. Ананьев. *Психология человека. Избранное*. СПб.: Международная академия психологических наук, с. 79–89.
- Анненский, И. Ф. (1979) *Книги отражений*. М.: Наука, 680 с.
- Антоний (Храповицкий), митр. (1921) *Словарь к творениям Достоевского: Не должно отчаиваться*. София: Рос.-болг. книгоизд-во, 185 с.
- Барсукова, О. В. (2010) *Честолюбие. Представление о честолюбии в художественной литературе, религии и философии*. СПб.: Речь, 184 с.
- Барышникова, Е. В. (2018) Принципы обучения психологии в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 7, № 3 (24), с. 27–30.
- Бахтин, М. М. (1963) *Проблемы поэтики Достоевского*. М.: Советский писатель, 363 с.
- Бердяев, Н. А. (2001) *Мирозерцание Достоевского*. М.: Захаров, 171 с.
- Бугославская, А. В. (2019) Проблема определения критериев выявления уровня профессионально-личностного становления будущих психологов. *Проблемы современного педагогического образования*, № 62-1, с. 63–66.
- Выготский, Л. С. (1998) *Психология искусства*. Ростов н/Д: Феникс, 479 с.
- Деркач, А. А., Водошняков, Д. А. (2017) Теоретические основы психологической готовности студентов — будущих психологов к профессиональной деятельности. *Акмеология*, № 2 (62), с. 7–13.
- Достоевский, Ф. М. (1973) Зимние заметки о летних впечатлениях. В кн.: Ф. М. Достоевский. *Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 5*. Л.: Наука, с. 46–98.
- Достоевский, Ф. М. (1983) Сон смешного человека. В кн.: Ф. М. Достоевский. *Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 25*. Л.: Наука, с. 104–118.
- Достоевский, Ф. М. (1984) Записи литературно-критического и публицистического характера из записной тетради 1980–1981 гг. В кн.: Ф. М. Достоевский. *Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 27*. Л.: Наука, с. 42–87.
- Ерофеев, В. В. (2003) *Найти в человеке человека (Достоевский и экзистенциализм)*. М.: ЗебраЕ; Эксмо, 286 с.
- Есин, А. Б. (2003) *Психологизм русской классической литературы*. М.: Флинта, 173 с.
- Есманская, Н. Е. (2013) Использование художественных текстов в развитии профессиональной компетенции студентов-психологов. *Акмеология*, № 4 (48), с. 50–56.
- Ильин, И. А. (1997) *Гении России*. В кн.: И. А. Ильин. *Собрание сочинений: в 10 т. Т. 6. Ч. 3*. М.: Русская книга, с. 195–520.
- Иустин (Попович), преп. (1998) *Достоевский о Европе и славянстве*. СПб.: Адмиралтейство, 271 с.
- Кольцова, В. А., Холондович, Е. Н. (2013) *Воплощение духовности в личности и творчестве Ф. М. Достоевского*. М.: Институт психологии РАН, 304 с.
- Копченкова, Е. Е., Куркина, Т. С. (2019) Использование художественных произведений в преподавании психологии. *Проблемы современного педагогического образования*, № 64-1, с. 167–170.
- Коржова, Е. Ю. (2009) *Творческий лик русских мыслителей*. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 507 с.
- Коржова, Е. Ю. (2015) Норма и патология личности в жизни и творчестве Ф. М. Достоевского. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 174, с. 61–68.
- Коржова, Е. Ю. (2016) *Путеводитель по жизненным ориентациям: Личность и ее жизненный путь в художественной литературе*. 3-е изд. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 468 с.
- Криницын, А. Б. (2016) К вопросу о типизации героев в романах «пятникнижия» Ф. М. Достоевского. *Научный диалог*, № 4 (52), с. 128–142.
- Кудрявцев, Ю. Г. (1979) *Три круга Достоевского (Событийное. Социальное. Философское)*. М.: Изд-во МГУ, 343 с.
- Лазаренко, Л. В. (2018) Психология персонажей Ф. Достоевского как пограничное бытие субъекта в ситуации социальной «принужденности». *История российской психологии в лицах: Дайджест*, № 6, с. 40–48.
- Мережковский, Д. С. (2000) *Л. Толстой и Достоевский*. М.: Наука, 588 с.
- Наседкин, Н. Н. (сост.). (2008) *Достоевский. Энциклопедия*. М.: Алгоритм; Эксмо; Око, 800 с.
- Пономарева, Е. Ю. (2019) Педагогические условия формирования личностной готовности будущих психологов к реализации профессиональной деятельности. *Педагогический вестник*, № 6, с. 56–58.
- Романов, Е. С. (2019) Психологические приемы описания героев в произведениях Ф. М. Достоевского. *Системная психология и социология*, № 3 (31), с. 55–67. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.06>
- Романова, Е. С. (2020) Федор Михайлович Достоевский — выразитель душевных состояний. *Системная психология и социология*, № 1 (33), с. 5–21. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.33.1.01>
- Рубцов, В. В., Забродин, Ю. М., Леонова, О. И. (2019) Апробация и применение профессионального стандарта «педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: региональный опыт. *Вестник практической психологии образования*, т. 16, № 1, с. 6–14.

- Семенов, В. Е. (2011) Психологический гений Ф. М. Достоевского (к 190-летию со дня рождения). *Психологический журнал*, т. 32, № 6, с. 108–111.
- Старовойтенко, Е. Б. (2015) *Персонология: жизнь личности в культуре*. М.: Академический проект, 432 с.
- Тареев, М. М. (1908) Христианская проблема и русская религиозная мысль. В кн.: М. М. Тареев. *Основы христианства: в 5 т. Т. 4*. Сергиев Посад: Типография Св.-Тр. Сергиевой Лавры, с. 176–421.
- Холондович, Е. Н. (2016) Феномен духовности гениев. *Наука. Культура. Общество*, № 2, с. 17–30.
- Цвейг, С. (1992) *Три мастера: Бальзак, Диккенс, Достоевский. Триумф и трагедия Эразма Роттердамского*. М.: Республика, 286 с.
- Цветкова, А. А., Волкова, Е. Н., Коржова, Е. Ю., Микляева, А. В. (2017) Профессиональное становление педагога-психолога: между образовательным и профессиональным стандартом. *Российский психологический журнал*, т. 14, № 4, с. 26–48. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.2>
- Arora, P. G., Brown, J., Harris, B., Sullivan, A. (2017) Professional development needs and training interests: A survey of early career school psychologists. *Contemporary School Psychology*, vol. 21, no. 1, pp. 49–57. <https://doi.org/10.1007/s40688-016-0108-8>
- Korjova, E. Y. (2017) The relationship of art and scientific human cognition in the works of F. Dostoevsky and A. Ukhtomsky. *Russian Linguistic Bulletin*, no. 2 (10), pp. 38–40. <https://doi.org/10.18454/RULB.10.05>

References

- Anan'ev, B. G. (1997) Dostoevskij i psikhologiya [Dostoevsky and psychology]. In: B. G. Anan'ev. *Psikhologiya cheloveka. Izbrannoe [Psychology of a person. Favourites]*. Saint Petersburg: International Academy of Psychological Sciences Publ., pp. 79–89. (In Russian)
- Annenskij, I. F. (1979) *Knigi otrazhenij [Book of reflections]*. Moscow: Nauka Publ., 680 p. (In Russian)
- Antonij (Khrapovitskij), Met. (1921) *Slovar' k tvorenijam Dostoevskogo: Ne dolzhno otchayavat'sya [Dictionary of Dostoevsky's works: One should not despair]*. Sofiya: Ros.-bolg. knigoizd-vo Publ., 192 p. (In Russian)
- Arora, P. G., Brown, J., Harris, B., Sullivan, A. (2017) Professional development needs and training interests: A survey of early career school psychologists. *Contemporary School Psychology*, vol. 21, no. 1, pp. 49–57. <https://doi.org/10.1007/s40688-016-0108-8> (In English)
- Bakhtin, M. M. (1963) *Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's poetics]*. Moscow: Sovetskij pisatel' Publ., 363 p. (In Russian)
- Barsukova, O. V. (2010) *Chestolyubie. Predstavlenie o chestolyubii v khudozhestvennoj literature, religii i filosofii [Ambition. The concept of ambition in fiction, religion, and philosophy]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 184 p. (In Russian)
- Baryshnikova, E. V. (2018) Printsipy obucheniya psikhologii v professional'noj podgotovke budushchikh pedagogov-psikhologov [Principles for training psychology in the professional training of future teachers-psychologists]. *Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 7, no. 3 (24), pp. 27–30. (In Russian)
- Berdyaev, N. A. (2001) *Mirosozertsanie Dostoevskogo [The world view of Dostoevsky]*. Moscow: Zakharov Publ., 171 p. (In Russian)
- Bugoslavskaya, A. V. (2019) Problema opredeleniya kriteriev vyyavleniya urovnya professional'no-lichnostnogo stanovleniya budushchikh psikhologov [The problem of determining criteria to identify the level of professional and personal formation of future psychologists]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 62–1, pp. 63–66. (In Russian)
- Derkach, A. A., Vodop'yanov, D. A. (2017) Teoreticheskie osnovy psikhologicheskoy gotovnosti studentov — budushchikh psikhologov k professional'noj deyatel'nosti [Theoretical basics of psychological readiness of students — future psychologists for professional activity]. *Akmeologiya — Acmeology*, no. 2 (62), pp. 7–13. (In Russian)
- Dostoevskij, F. M. (1984) Zapisi literaturno-kriticheskogo i publitsisticheskogo kharaktera iz zapisnoj tetradi 1980–1981 gg. [Writings of a literary-critical and journalistic nature from a notebook 1980–1981]. In: F. M. Dostoevskij. *Polnoe sobranie sochinenij [Complete works]: In 30 vols. Vol. 27*. Leningrad: Nauka Publ., pp. 42–87. (In Russian)
- Dostoevskij, F. M. (1973) Zimnie zametki o letnikh vpechatleniyakh [Winter notes on summer experiences]. In: F. M. Dostoevskij. *Polnoe sobranie sochinenij [Complete works]: In 30 vols. Vol. 5*. Leningrad: Nauka Publ., pp. 46–98. (In Russian)
- Dostoevskij, F. M. (1983) Son smeshnogo cheloveka [A funny man's dream]. In: F. M. Dostoevskij. *Polnoe sobranie sochinenij [Complete works]: In 30 vols. Vol. 25*. Leningrad: Nauka Publ., pp. 104–118. (In Russian)
- Erofeev, V. V. (2003) *Najti v cheloveke cheloveka (Dostoevskij i ekzistentsializm) [Find a person in a person (Dostoevsky and existentialism)]*. Moscow: ZebraE Publ.; Eksmo Publ., 286 p. (In Russian)
- Esin, A. B. (2003) *Psikhologizm russkoj klassicheskoj literatury [Psychologism of Russian classical literature]*. Moscow: Flinta Publ., 173 p. (In Russian)

- Esmanskaya, N. E. (2013) Ispol'zovanie khudozhestvennykh tekstov v razvitii professional'noj kompetentsii studentov-psikologov [The use of literary texts for the development of the professional competence of psychology students]. *Akmeologiya — Acmeology*, no. 4 (48), pp. 50–56. (In Russian)
- Il'in, I. A. (1997) Genii Rossii. In: I. A. Il'in. *Sobranie sochinenij* [Collected works]: In 10 vol. Vol. 6, Pt 3. Moscow: Russkaya kniga Publ., pp. 195–520. (In Russian)
- Iustin (Popovich), rev. (1998) *Dostoevskij o Evrope i slavyanstve* [Dostoevsky on Europe and the Slavs]. Saint Petersburg: Admiraltejstvo Publ., 271 p. (In Russian)
- Kholondovich, E. N. (2016) Fenomen dukhovnosti geniev [The phenomenon of genius spirituality]. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo — Science. Culture. Society*, no. 2, pp. 17–30. (In Russian)
- Kol'tsova, V. A., Kholondovich, E. N. (2013) *Voploshchenie dukhovnosti v lichnosti i tvorchestve F. M. Dostoevskogo* [The embodiment of spirituality in the personality and creativity of F. M. Dostoevsky]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 304 p. (In Russian)
- Kopchenova, E. E., Kurkina, T. S. (2019) Ispol'zovanie khudozhestvennykh proizvedenij v prepodavanii psikhologii [The use of works of art in the teaching of psychology]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 64-1, pp. 167–170. (In Russian)
- Korjova, E. Y. (2017) The relationship of art and scientific human cognition in the works of F. Dostoevsky and A. Ukhtomsky. *Russian Linguistic Bulletin*, no. 2 (10), pp. 38–40. <https://doi.org/10.18454/RULB.10.05> (In English)
- Korjova, E. Yu. (2009) *Tvorcheskij lik russkikh myslitelej* [Creative face of Russian thinkers]. Saint Petersburg: Obshchestvo pamyati igumenii Taisii Publ., 507 p. (In Russian)
- Korjova, E. Yu. (2015) Norma i patologiya lichnosti v zhizni i tvorchestve F. M. Dostoevskogo [The norm and pathology of personality in the life and works of F. M. Dostoevsky]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 174, pp. 61–68. (In Russian)
- Korjova, E. Yu. (2016) *Putevoditel' po zhiznennym orientatsiyam: Lichnost' i ee zhiznennyy put' v khudozhestvennoj literature* [Guide to life orientations: Personality and its life course in literature]. 3rd ed. Saint Petersburg: Obshchestvo pamyati igumenii Taisii Publ., 468 p. (In Russian)
- Krinit syn, A. B. (2016) K voprosu o tipizatsii geroev v romanakh “pyatiknizhiya” F. M. Dostoevskogo [On typification of characters in F. M. Dostoevsky's novels of pentateuch]. *Nauchnyj dialog — Scientific Dialogue*, no. 4 (52), pp. 128–142. (In Russian)
- Kudryavtsev, Yu. G. (1979) *Tri kruga Dostoevskogo (Sobytiynoe. Social'noe. Filosofskoe)* [Three circles of Dostoevsky (Eventful. Social. Philosophical)]. Moscow: Moscow State University Publ., 343 p. (In Russian)
- Lazarenko, L. V. (2018) Psikhologiya personazhej F. Dostoevskogo kak pogranichnoe bytie sub'ekta v situatsii social'noj “prinuzhdenosti” [The psychology of the characters of F. Dostoevsky as a borderline being of a subject in the situation of social “compulsion”]. *Istoriya rossijskoj psikhologii v litsakh: Dajdzhest — The History of Russian Psychology in the People: Digest*, no. 6, pp. 40–48. (In Russian)
- Merezhkovskij, D. S. (2000) *L. Tolstoj i Dostoevskij* [L. Tolstoy and Dostoevsky]. Moscow: Nauka Publ., 588 p. (In Russian)
- Nasedkin, N. N. (comp.). (2008) *Dostoevskij. Entsiklopediya* [Dostoevsky. Encyclopedia]. Moscow: Algoritm Publ.; Eksmo Publ.; Oiko Publ., 800 p. (In Russian)
- Ponomareva, E. Yu. (2019) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya lichnostnoj gotovnosti budushchikh psikhologov k realizatsii professional'noj deyatel'nosti [Pedagogical conditions of forming the personal readiness of future psychologists for implementation of professional activity]. *Pedagogicheskij vestnik — Pedagogical Bulletin*, no. 6, pp. 56–58. (In Russian)
- Romanova, E. S. (2019) Psikhologicheskie priemy opisaniya geroev v proizvedeniyakh F. M. Dostoevskogo [Psychological methods for describing the characters in F. M. Dostoevsky's works]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 3 (31), pp. 55–67. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.06> (In Russian)
- Romanova, E. S. (2020) Fedor Mikhajlovich Dostoevskij — vyrazitel' dushevnykh sostoyanij [Fedor Mihajlovich Dostoevsky as a master of writing about mental states]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 1 (33), pp. 5–21. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.33.1.01> (In Russian)
- Rubtsov, V. V., Zabrodin, Yu. M., Leonova, O. I. (2019) Aprobatsiya i primenenie professional'nogo standarta “pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)”: regional'nyj opyt [Approbation and application of the professional standard “The Educational Psychologist (the Psychologist in Education)”: Regional experience]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya — Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 16, no. 1, pp. 6–14. (In Russian)
- Semenov, V. E. (2011) Psikhologicheskij genij F. M. Dostoevskogo (k 190-letiyu so dnya rozhdeniya) [Psychological genius of F. M. Dostoevsky (to the 190th anniversary of his birth)]. *Psikhologicheskij zhurnal*, vol. 32, no. 6, pp. 108–111. (In Russian)
- Starovoitenko, E. B. (2015) *Personologiya: zhizn' lichnosti v kul'ture* [Personology: The life of an individual in culture]. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 432 p. (In Russian)

- Tareev, M. M. (1908) Khristianskaya problema i russkaya religioznaya mysl' [Christian problem and Russian religious thought]. In: M. M. Tareev. *Osnovy khristianstva [Fundamentals of Christianity]: In 5 vols. Vol. 4.* Sergiev Posad: Typography of the Holy Trinity Sergius Lavra, pp. 176–421. (In Russian)
- Tsvetkova, L. A., Volkova, E. N., Korzhova, E. Yu., Milkiayeva, A. V. (2017) Professional'noe stanovlenie pedagoga-psikhologa: mezhdu obrazovatel'nym i professional'nym standartom [Psychological service activities in various educational institutions]. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 14, no. 4, pp. 26–48. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.2> (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (1998) *Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]*. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 479 p. (In Russian)
- Zweig, S. (1992) *Tri mastera: Bal'zak, Dikens, Dostoevskij. Triumf i tragediya Erazma Rotterdamskogo [Three masters: Balzac, Dickens, Dostoeffsky. The triumph and tragedy of Erasmus of Rotterdam]*. Moscow: Respublika Publ., 286 p. (In Russian)



Check for updates

Особенности познавательной
деятельности и личности современных
детей, подростков и молодежи в контексте
проблем обучения

УДК 159.9.07

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-61-70>

Академическая прокрастинация как элиминация учебной активности

И. Н. Кормачёва^{✉1}

¹ Психологический центр «Ирис», 630105, Россия, г. Новосибирск, ул. Рельсовая, д. 9

Сведения об авторе:

Ирина Николаевна Кормачёва,
SPIN-код: 2837-1150,
ORCID: 0000-0001-9208-0922,
e-mail: irina@kormacheva.ru

Для цитирования:

Кормачёва, И. Н.
(2021) Академическая
прокрастинация как элиминация
учебной активности. *Психология
человека в образовании*, т. 3, № 1,
с. 61–70.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-61-70>

Получена 26 ноября 2020; прошла
рецензирование 21 декабря 2020;
принята 9 января 2021.

Права: © Автор (2021).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование, направленное на проверку гипотезы о том, что академическая прокрастинация элиминирует учебную активность. Проверка данной гипотезы позволяет подтвердить имеющиеся теоретические разработки, а также получить новые эмпирические данные в рамках исследования учебной активности и прокрастинации. Объект исследования — учебная активность студента. Предмет исследования — академическая прокрастинация. Цель исследования — выявление характера взаимосвязей академической прокрастинации с учебной активностью студентов и ее компонентами. В соответствии с целью исследования определены следующие задачи: подобрать диагностический инструментарий, адекватный цели исследования; осуществить статистический анализ взаимосвязей академической прокрастинации с учебной активностью и ее компонентами; интерпретировать полученные результаты. Респонденты — студенты факультета психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». В исследовании применяется метод корреляционного анализа (критерий ранговой корреляции r_s -Спирмена). Используются следующие методики: «Шкала прокрастинации» П. Стила (Клепикова, Кормачёва 2019), «Вопросник учебной активности студентов» (Волочков 2007). Выявлены значимые взаимосвязи академической прокрастинации со следующими параметрами: учебная мотивация, самооценка обучаемости студента, контроль действий при реализации учебной деятельности, контроль действий при фрустрации в ходе учебной деятельности, самооценка результатов учебной активности, исполнительская динамика в ходе учебной деятельности, творческая динамика в ходе учебной деятельности, потенциал учебной активности, регулятивный компонент учебной активности, динамика реализации учебной активности, интегральный показатель учебной активности. В результате проведенного исследования удалось доказать, что академическая прокрастинация элиминирует учебную активность за счет негативного воздействия на ее компоненты и их элементы.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, учебная активность, компоненты учебной активности, корреляционный анализ, элиминация.

Academic procrastination as an elimination of educational activity

I. N. Kormacheva^{✉1}

¹ Psychological Center Iris, 9 Relsovaya Str., Novosibirsk 630105, Russia

Author:

Irina N. Kormacheva,
SPIN: 2837-1150,
ORCID: 0000-0001-9208-0922,
e-mail: irina@kormacheva.ru

For citation:

Kormacheva, I. N.
(2021) Academic procrastination
as an elimination of educational
activity. *Psychology in Education*,
vol. 3, no. 1, pp. 61–70.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-61-70>

Received 26 November 2020;
reviewed 21 December 2020;
accepted 9 January 2021.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
License 4.0.

Abstract. The article presents the results of an empirical study. It tests the hypothesis that academic procrastination eliminates learning activity. Testing this hypothesis allows us to confirm the existing theoretical developments, as well as to obtain new empirical data on learning activity and procrastination. The research focuses on the educational activity of students, namely, academic procrastination. The aim of the study is to identify the nature of the relationship between academic procrastination and the educational activity of students and its components. In line with the aim of the study, the following tasks have been identified: to select adequate diagnostic tools; to carry out a statistical analysis of the relationship between academic procrastination and educational activity and its components; to interpret the obtained results. The respondents are the students of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University. The study uses the method of correlation analysis (the r_s -Spearman rank correlation criterion). Other methods include P. Steele's procrastination scale (Klepikova, Kormacheva 2019) and "Questionnaire of student learning activity" (Volochnikov 2007). Academic procrastination correlates with the following parameters: educational motivation, students' self-assessment of academic progress, control of educational activity, control of frustration during educational activity, self-assessment of the results of educational activity, performance dynamics during educational activity, creative dynamics during educational activity, the potential of educational activity, the regulatory component of educational activity, the dynamics of educational activity, the integral indicator of educational activity. The study proved that academic procrastination eliminates educational activity due to the negative impact on its components and their elements.

Keywords: academic procrastination, learning activity, components of learning activity, correlation analysis, elimination.

Введение

Противоречивые тенденции современного общества, реформирование всех уровней системы образования, в том числе изменения в системе высшего образования, а также многозадачность как неперемное условие современной жизни выдвигают особые требования к образовательному процессу в вузе и качеству обучения студентов.

Современные студенты постоянно оказываются в ситуации выбора, как внутреннего (по отношению к себе), так и внешнего (социального), что дает им возможность самореализоваться, проявить свою индивидуальность. Важнейшим становится принцип активности субъекта деятельности. Большое внимание уделяется саморазвитию, самовоспитанию, самоформированию, активно утверждается личностно-ориентированный подход, который предполагает своей основной целью развитие субъектности.

При этом вместо стремления максимально заявить о себе в открытом образовательном пространстве значительная часть учащихся оказывается неспособной сделать выбор, принять решение, приступить к действиям. Широкое распространение получает феномен прокрастинации, который особенно ярко выражен у студентов, получающих среднее и высшее образование. Распространенность данного феномена в студенческой среде — до 80–95% (Былина 2018; Зверева 2015; Чевренди 2019) — заставляет нас обратиться к анализу происхождения. Многие студенты имеют серьезные проблемы в обучении, обусловленные прокрастинацией, и признают, что не могут справиться с ней самостоятельно.

Суть феномена «прокрастинация» заключается в том, что при сохранении видимой активности деятельность человека перестает быть продуктивной. Хотя человек осознает важность предстоящих дел (должностные, учебные или домашние дела), он откладывает их выполнение

на последний момент, а время тратится на посторонние, малозначительные, а иногда и просто бессмысленные занятия.

Очевидно, что подобная тенденция ставит под угрозу саму идею высшего образования — личностно-профессиональное становление специалиста, осуществляющееся в учебной активности студентов. Учебная активность — это понятие, характеризующее динамическую сторону учебно-профессиональной деятельности студентов, это результат интеграции, особого синтеза различных видов и проявлений активности, качественно-количественная мера взаимодействия субъекта учения со средой обучения (Волочков 2007).

Характер взаимосвязи академической прокрастинации с учебной активностью точнее всего можно описать, используя термин «элиминация». Он употребляется в различных областях знания (математика, биология, фармакология, экономика и т. д.) и в самом общем виде означает исключение либо полное уничтожение элемента какой-либо системы. В психологии термин также употребляется для описания процесса и результата исчезновения каких-либо психологических структур, уступающих место каким-то новым психологическим структурам. Большинство ученых сходятся во мнении, что прокрастинация связана со множеством компонентов учебного процесса, элиминирует их, что в конце концов разрушает учебную активность в целом (Былина 2018; Валиуллина 2018; Данилова, Розмаинский 2019; Карина 2017; Кондрашихина 2020; Руднова 2019; Closson, Boutilier 2017; Eisenbeck, Carreno, Ucles-Juarez 2019; Grunschel, Patrzek, Klingsieck, Fries 2018; Gustavson, Miyake 2017; Kim, Fernandez, Terrier 2017; Ziegler, Opdenakker 2018).

На данный момент существует множество разрозненных эмпирических исследований, характеризующих взаимосвязь прокрастинации и различных компонентов психического. Однако характер взаимосвязей академической прокрастинации именно с учебной активностью пока не был описан. В связи с этим цель нашего исследования звучит следующим образом: выявить характер взаимосвязей академической прокрастинации с учебной активностью студентов и ее компонентами.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Проблема активности, в том числе учебной, сохраняет свою актуальность в современных фундаментальных исследованиях, в рамках

которых рассматриваются сущность активности и закономерности ее проявления (Абульханова 1999; Волочков 2007). При этом многие аспекты, касающиеся проблемы активности, остаются нерешенными: по-прежнему является дискуссионным вопрос о соотношении категорий «активность» и «деятельность»; нет однозначного ответа об источниках активности, а также о преобладании среди них внутренних либо внешних; существует крайне мало исследований, решающих задачу выявления общих и специфических проявлений активности в различных сферах жизни; достаточно мало исследователей разрабатывают вопрос о целостной активности в определенной сфере деятельности (учебной, трудовой, спортивной, игровой и т. д.); существует минимум диагностических методов, позволяющих определить проявления и общий уровень развития активности и т. д.; недостаточно исследованы гендерные и возрастные особенности активности и т. д.

Любопытно, что несмотря на широкое употребление термина «учебная активность» в теории и практике психологии, в обобщающих трудах по психологии активности человека данное понятие практически не встречается, а его содержание обсуждается косвенно, через созвучные или близкие по смыслу понятия.

В самом общем виде можно сказать, что учебная активность долгое время рассматривалась как показатель включенности учащегося в учебную деятельность, исследовались ее связи с компонентами волевой, интеллектуальной, познавательной и эмоциональной активности, а также с ориентацией на результат. При этом до 90-х гг. XX в. само понятие оставалось слабо разработанным, не была предложена структура и не выделялись виды, проявления учебной активности в различные возрастные периоды и т. д. В 90-х годах XX в. проблему учебной активности начал разрабатывать А. А. Волочков, который предложил интегративную концепцию активности, представленную в виде интегративной модели учебной активности в его докторской диссертации в 2002 году (Волочков 2002).

А. А. Волочков определил понятие «учебная активность» следующим образом: учебная активность — результат интеграции, особого синтеза различных видов и проявлений активности, качественно-количественная мера взаимодействия субъекта учения со средой обучения.

Согласно А. А. Волочкову, учебная активность — это система, которая состоит из четырех подсистем:

- потенциал активности (включает в себя учебную мотивацию и обучаемость) отражает готовность к осуществлению учебной деятельности;
- регулятивный компонент описывает соотношение произвольной и непроизвольной саморегуляции в учебной деятельности;
- динамический компонент отражает наличие исполнительских навыков, творческих способностей и самостоятельности;
- результативный компонент (представлен объективными результатами учебной деятельности и удовлетворенностью достигнутым) завершает один цикл учебной активности и дает толчок следующему циклу.

Модель А. А. Волочкова позволяет детально проследить работу каждой подсистемы и системы учебной активности в целом.

В данном контексте особый интерес вызывает феномен прокрастинации. Начиная с 80-х гг. XX в. этот странный вид «бесполезной» активности, негативно влияющий на учебную активность, продолжает нарастать среди взрослого населения и учащейся молодежи (Виндекер, Останина 2014; Былина 2018; Зверева 2015; Иванов 2020; Иванов, Галюк 2016; Коржова 2019; Коржова, Вережкина 2019; Closson, Boutilier 2017; Eisenbeck, Carreno, Ucles-Juarez 2019; Won, Yu 2018; Ziegler, Opdenakker 2018).

Прокрастинация не является порождением современности, но термин был введен в науку только в 1977 г., хотя сам феномен широко обсуждался за рубежом с 40-х гг. XX в. В отечественной психологии исследования прокрастинации начались с середины 90-х гг. XX в.

На данный момент не существует общепринятого понимания прокрастинации, и этот феномен чаще всего рассматривается исходя из методологических предпочтений ученых. Это породило достаточно большое количество несистематизированной информации, в том числе различные подходы, концепции, теоретические находки и эмпирические данные, которые пока не до конца осмыслены современной психологией. Маркером сложившейся ситуации являются многочисленные дискуссии вокруг содержательного наполнения феномена, определения его структурных элементов, источников, видов, а также причисления к какому-либо уровню методологии. Эмпирические исследования также пока не могут компенсировать слабую теоретическую разработанность понятия «прокрастинация» (Богачева, Павлова, Корнилова 2019;

Былина 2018; Валиуллина 2018; Данилова, Розмаинский 2019; Евстратова 2015; Зверева 2015; Карина 2017; Колосова 2015; Кондрашихина 2020; Кошкарлова, Яковлева 2019; Лученкова 2017; Руднова 2019; Чевренди 2019; Fernie, Kopar, Fisher, Spada 2018; Grunschel, Patrzek, Klingsieck, Fries 2018; Gustavson, Miyake 2017; Kim, Fernandez, Terrier 2017).

В данном исследовании используется следующее определение прокрастинации: это личностный системный феномен, поведенческий аспект которого проявляется в откладывании принятия решения или фактического выполнения дела на последний момент, а внутренний план включает в себя эмоциональный (негативное отношение к собственному откладыванию, в том числе тревога, депрессия, страх, злость), волевой (слабый регуляционный потенциал личности) и мотивационный (наличие актуального мотива) компоненты (Кормачёва, Клепикова 2019).

Теоретические исследования единогласны в вопросе о том, что академическая прокрастинация элиминирует учебную активность, однако эмпирических данных, подтверждающих данную гипотезу, обнаружить не удалось. Чаще всего исследователи удовлетворяются результатами, свидетельствующими, что прокрастинация оказывает негативное влияние на один из компонентов учебной активности, и на основе локальных данных делают общий вывод в отношении учебной активности в целом. Данное исследование нацелено на заполнение данного пробела в эмпирических данных и подтверждение общих теоретических положений.

Организация и методы исследования

Исходя из теоретического анализа проблемы и формулировки цели, были определены объект, предмет и гипотеза исследования.

Объект исследования — учебная активность студента.

Предмет исследования — академическая прокрастинация.

Гипотеза исследования: академическая прокрастинация способствует снижению или полному затуханию учебной активности.

Основными задачами исследования стали следующие:

- 1) Подобрать диагностический инструментарий, адекватный цели исследования.
- 2) Осуществить статистический анализ взаимосвязей академической прокрастинации с учебной активностью и ее компонентами.

3) Интерпретировать полученные результаты.

В исследовании приняли участие 202 человека — студенты 2 курса очной формы обучения факультета психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 18–19 лет (средний возраст — 18,4 года).

В исследовании применялся следующий диагностический инструментарий:

- 1) «Шкала прокрастинации» П. Стила (Клепикова, Кормачёва 2019). Данная методика адресно направлена на изменение прокрастинации в рабочей и учебной сфере, что позволит эффективно определить уровень выраженности академической прокрастинации студентов.
- 2) «Вопросник учебной активности студентов» (Волочков 2007). Вопросник содержит 70 пунктов, которые образуют семь первичных шкал, отражающих различные компоненты учебной активности студентов: учебная мотивация; самооценка обучаемости студента; контроль действий при реализации учебной деятельности, настойчивость; контроль действий при фрустрации в ходе учебной деятельности; самооценка результатов учебной активности; динамика видоизменения учебной

деятельности, творческая, авторская динамика в ходе учебной деятельности; исполнительская динамика в ходе учебной деятельности, темп, интенсивность учебной работы. Суммирование первичных шкал позволяет получить четыре основных шкалы: потенциал учебной активности, регулятивный компонент учебной активности, динамика непосредственной реализации учебной активности и результативный компонент учебной активности. Интегральный показатель учебной активности образован усреднением четырех основных шкал.

Обработка результатов осуществлялась с помощью программного пакета IBM SPSS Statistics 22.0, нами применялся метод корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена), который позволил обнаружить значимые связи между исследуемыми параметрами.

Результаты и их обсуждение

По результатам корреляционного анализа с использованием коэффициента r_s -Спирмена было зафиксировано 11 отрицательных взаимосвязей на 1%-м уровне значимости (табл.).

Табл. Результаты корреляционного анализа с использованием коэффициента r_s -Спирмена «Шкалы прокрастинации» П. Стила и шкал «Вопросника учебной активности студентов» А. А. Волочкова (ВУАСТ-5)

Шкалы ВУАСТ-5	Результаты применения корреляционного анализа
Учебная мотивация	$r = -0,196^{**}$ при $p = 0,005$
Самооценка обучаемости студента	$r = -0,264^{**}$ при $p = 0,000$
Контроль действий при реализации учебной деятельности	$r = -0,665^{**}$ при $p = 0,000$
Контроль действий при фрустрации в ходе учебной деятельности	$r = -0,196^{**}$ при $p = 0,005$
Самооценка обучаемости студента	$r = -0,264^{**}$ при $p = 0,000$
Творческая динамика в ходе учебной деятельности	$r = -0,257^{**}$ при $p = 0,000$
Исполнительская динамика в ходе учебной деятельности	$r = -0,252^{**}$ при $p = 0,000$
Потенциал учебной активности	$r = -0,288^{**}$ при $p = 0,000$
Регулятивный компонент учебной активности	$r = -0,564^{**}$ при $p = 0,000$
Динамический компонент учебной активности	$r = -0,326^{**}$ при $p = 0,000$
Результативный компонент учебной активности	$r = -0,119$ при $p = 0,092$
Интегральный показатель учебной активности	$r = -0,405^{**}$ при $p = 0,000$

Это означает, что академическая прокрастинация нивелирует учебную активность и все ее компоненты, за исключением результативного. Полученные данные позволяют заключить следующее.

С точки зрения А. А. Волочкова, учебная мотивация в самом общем виде представляет собой субъективное отношение студента к процессу обучения. Она позволяет вписать учебный процесс в общую субъективную картину мира, а также определить роль и значимость обучения в жизни. Учебная мотивация включает в себя мотивы студента, его эмоциональные реакции на те или иные элементы обучения, смыслы и проч. Академическая прокрастинация, отрицательно связанная с учебной мотивацией студента ($r = -0,196^{**}$ при $p = 0,005$), нивелирует мотивы обучающегося, оказывает негативное влияние на эмоциональное переживание процесса обучения или отношений с преподавателями. У студента теряются личностные смыслы, которые обычно помогают преодолевать трудности усвоения отдельных дисциплин и обучения в целом. С другой стороны, негативное или равнодушное отношение студента к обучению также усиливает академическую прокрастинацию.

Самооценка обучаемости студента — это показатель того, как студент оценивает свои психофизиологические особенности в конкретной сфере. А. А. Волочков рассматривал три аспекта самооценки обучаемости студента: реальные умственные и физические способности (скорость восприятия и усвоения новой информации, адаптационные способности, врожденные морфофункциональные и психофизиологические качества — силовые, скоростные, двигательные реакции, выносливость, координация и др.), самооценка этих способностей и уровень притязаний личности.

Отрицательная взаимосвязь академической прокрастинации и самооценки обучаемости студента ($r = -0,264^{**}$ при $p = 0,000$) свидетельствует, что прокрастинация значительно снижает уверенность студента в своих умственных и/или физических способностях, что, в свою очередь, приводит к снижению уровня его притязаний. Академическая прокрастинация, сопровождающаяся негативными эмоциональными переживаниями, заставляет студента в негативном ключе сравнивать свои способности с показателями группы, что усиливает недовольство собой и своими способностями.

Учебная мотивация и самооценка обучаемости студента образуют компонент учебной активности, именуемый потенциалом учебной

активности, который оказался также отрицательно связанным с академической прокрастинацией ($r = -0,288^{**}$ при $p = 0,000$). Это означает, что ярко выраженная академическая прокрастинация ослабляет готовность студента к осуществлению учебной деятельности. Чем выше уровень академической прокрастинации, тем ниже уровень внутренней готовности студента к осуществлению учебной деятельности.

Также отрицательно связанными с академической прокрастинацией оказались регулятивный компонент учебной активности ($r = -0,564^{**}$ при $p = 0,000$) и его элементы — контроль действий при реализации учебной деятельности ($r = -0,665^{**}$ при $p = 0,000$) и контроль действий при фрустрации в ходе учебной деятельности ($r = -0,196^{**}$ при $p = 0,005$). Это означает, что студенты, подверженные прокрастинации, вынуждены прилагать серьезные усилия, чтобы приступить к делу даже при наличии мотивации. Они понимают, что делать, как и зачем, но не могут перейти от размышлений к непосредственной реализации дела. Также они особенно остро реагируют на возникающие внутренние и внешние препятствия, часто отказываются их преодолевать. Иначе говоря, у них наблюдается некий дефект функционирования волевой сферы, проявляющийся в трудностях реализации намерений.

Отрицательная взаимосвязь академической прокрастинации и исполнительской динамики в ходе учебной деятельности ($r = -0,252^{**}$ при $p = 0,000$) говорит о том, что прокрастинация негативно влияет на темп и интенсивность работы (он становится неадекватно высоким или слишком низким), а также на эргичность студента (жизненный тонус и работоспособность снижаются). Прокрастинация заставляет студентов действовать в некомфортном режиме: сначала слишком медленно (постоянное откладывание), а потом излишне торопиться (попытка выполнить все в последний момент). При этом накапливаются усталость и бессилие, которые заставляют откладывать следующее дело.

Обратно пропорциональная связь академической прокрастинации и творческой динамики в ходе учебной деятельности ($r = -0,257^{**}$ при $p = 0,000$) свидетельствует, что прокрастинация провоцирует отсутствие творческого подхода при выполнении дела, который проявляется в безынициативности, низкой самостоятельности и надситуативной активности.

Академическая прокрастинация также оказалась обратно связана с динамическим компонентом учебной активности ($r = -0,326^{**}$ при $p = 0,000$), который включает в себя исполни-

тельную и творческую динамику в ходе учебной деятельности. Это позволяет сделать процесс влияния прокрастинации на учебную деятельность наблюдаемым: прокрастинаторы выполняют задания торопливо, технически (без включения собственного видения) и «из последних сил».

Также обнаружена отрицательная взаимосвязь академической прокрастинации и только одного элемента результативного компонента учебной активности — самооценки результатов учебной активности ($r = -0,367^{**}$ при $p = 0,002$). Результативный компонент также включает в себя объективные, фиксируемые результаты учебной деятельности (например, успеваемость). Это означает, что в целом прокрастинаторы могут казаться достаточно успешными студентами, продолжать свое обучение (не попадают под отчисление), но для них характерна неадекватная удовлетворенность результатами учебной активности. Другими словами, они могут получать неплохие оценки, но оставаться недовольными результатами или, наоборот, радоваться крайне низкой успеваемости.

Результативный компонент, который вносит наибольший вклад в учебную активность, завершая цикл учебной активности и выступая ресурсом для нового, в целом оказался не связан с академической прокрастинацией. Это означает, что прокрастинаторы слабо извлекают опыт из организации своего цикла активности и склонны повторно воспроизводить прокрастинацию.

Отрицательную взаимосвязь почти всех компонентов учебной активности и их элементов с академической прокрастинацией логично завершает и подтверждает последняя обратная пропорциональная связь — прокрастинации и интегрального показателя учебной активности ($r = -0,405^{**}$ при $p = 0,000$). Это означает, что академическая прокрастинация подавляет возможности студента эффективно взаимодействовать

с образовательной средой, следовать правилам и выполнять предъявляемые требования. Она вызывает различные негативные эмоции, подрывает веру в свои способности и возможность достижения значимых результатов.

Выводы

Эмпирическим путем удалось подтвердить гипотезу: академическая прокрастинация действительно элиминирует учебную активность за счет негативного воздействия на подавляющее большинство ее компонентов и их элементов.

Академическая прокрастинация может оказывать очевидное и ненаблюдаемое влияние на учебную активность.

Нивелируя потенциал активности и его элементы (учебная мотивация и самооценка обучаемости студента), прокрастинация гасит саму готовность к учебной деятельности, не позволяет всему циклу учебной активности развернуться в полную силу, но при этом остается незаметной для внешнего наблюдателя.

Относительно наблюдаемой академической прокрастинация становится на этапе реализации, когда наибольшую роль играет регулятивный компонент учебной активности и его элементы (контроль действий при реализации и при фрустрации в ходе учебной деятельности). На данном этапе можно наблюдать откладывание реальных действий в сочетании с демонстрацией намерения в скором времени приступить к делу.

Академическая прокрастинация становится очевидной, когда включается характерный поведенческий паттерн, проявляющийся в типичном протекании динамики реализации учебной активности (исполнительской и творческой): постоянное откладывание, сменяющееся лихорадочными попытками технически выполнить задание в последний момент.

Литература

- Абульханова, К. А. (1999) *Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 224 с.
- Богачева, Н. В., Павлова, Е. М., Корнилова, Т. В. (2019) Когнитивная и личностная регуляция восприятия медицинских рисков практикующими врачами. *Психологический журнал*, т. 40, № 4, с. 32–45. <https://doi.org/10.31857/S020595920005370-3>
- Былина, А. В. (2018) Особенности академической прокрастинации у студентов. *Студенческий электронный журнал СтРИЖ*, № 5 (22), с. 62–65.
- Валиуллина, Е. В. (2018) Локус воспринимаемого контроля и уровень прокрастинации. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, № 8, с. 111–117. <https://doi.org/10.24422/MC1T0.2018.8.15653>
- Виндекер, О. С., Останина, М. В. (2014) Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Lay (на примере студенческой выборки). *Актуальные проблемы психологического знания*, № 1, с. 116–126.

- Волочков, А. А. (2002) *Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. Пермь, Пермский государственный педагогический университет, 416 с.
- Волочков, А. А. (2007) *Активность субъекта бытия: Интегративный подход*. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 376 с.
- Данилова, Д. И., Розмаинский, И. В. (2019) Эмпирический анализ оппортунизма на основе опроса студентов университетов. *Journal of Institutional Studies*, т. 11, № 4, с. 121–140. <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2019.11.4.121-140>
- Евстратова, Т. А. (2015) Семейное воспитание и формирование прокрастинации в подростковом возрасте. В кн.: О. В. Карина, М. А. Киселева, Н. Е. Шустова (ред.). *Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи*. Саратов: Саратовский источник, с. 51–53.
- Зверева, М. В. (2015) *Прокрастинация как личностный фактор при психической патологии в юношеском возрасте. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 168 с.
- Иванов, Д. В. (2020) Психологические идеи в трудах В. Г. Белинского и Н. И. Пирогова. *Системная психология и социология*, № 1 (33), с. 120–134. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.33.1.10>
- Иванов, Д. В., Галюк, Н. А. (2016) Концептуальный аппарат разноуровневой самореализации личности. В кн.: Н. П. Фетискин (ред.). *Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века (к 95-летию А. И. Уманского)*, Кострома, 27–29 окт. 2016 г.: в 2 т. Т. 2. Ч. 1. Кострома: КГУ, с. 272–275.
- Карина, О. В. (2017) Прокрастинация в контексте социальных ожиданий современной молодежи. *Гуманизация образования*, № 1, с. 51–56.
- Клепикова, Н. М., Кормачёва, И. Н. (2019) Адаптация Шкалы прокрастинации и Шкалы иррациональной прокрастинации в методике П. Стила. *Системная психология и социология*, № 3 (31), с. 26–37. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.03>
- Колосова, Е. В. (2015) Влияние прокрастинации на сознание медиазависимых подростков. В кн.: *Traditional and modern culture: History, actual situation, prospects: Materials of the V international scientific conference on September 20–21, 2015*. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», с. 86–88. (Сборники конференций НИЦ Социосфера. № 37).
- Кондрашихина, О. А. (2020) «Темные» качества личности в контексте анти-профессионально-важных качеств студентов-психологов. *Гаудеамус*, т. 19, № 1 (43), с. 53–60. [https://doi.org/10.20310/1810-231X-2020-19-1\(43\)-53-60](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2020-19-1(43)-53-60)
- Коржова, Е. Ю. (2019) Вопросы становления психологии личности в отечественной психологической мысли. *Развитие человека в современном мире*, № 3, с. 7–13.
- Коржова, Е. Ю., Вережкина, А. Б. (2019) Становление психологии жизненного пути личности: западный и отечественный подходы. *Системная психология и социология*, № 3 (31), с. 18–25. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.02>
- Кормачёва, И. Н., Клепикова, Н. М. (2019) Прокрастинация: феномен и научная проблема. *Системная психология и социология*, № 4 (32), с. 18–29. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.32.4.2>
- Кошкарлова, Н. Н., Яковлева, Е. М. (2019) Дискурс новой эмоциональности: коммуникативные практики цифровой реальности. *Политическая лингвистика*, № 5 (77), с. 147–152. <https://doi.org/10.26170/pl19-05-15>
- Лученкова, М. А. (2017) Прокрастинация как паллиативная мера в процессе реализации желаемых целей. *Гуманизация образования*, № 1, с. 57–63.
- Руднова, Н. А. (2019) *Индивидуально-личностные предикторы прокрастинации в разные периоды взрослости. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Институт психологии Российской академии наук, 187 с.
- Чевренди, А. А. (2019) *Взаимосвязь временной перспективы и прокрастинации у сотрудников разного должностного статуса. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., НИУ ВШЭ, 196 с.
- Closson, L. M., Boutilier, R. R. (2017) Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, vol. 57, pp. 157–162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.010>
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., Ucles-Juarez, R. (2019) From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, vol. 13, p. 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>
- Fernie, B. A., Kopar, U. Y., Fisher, P. L., Spada, M. M. (2018) Further development and testing of the metacognitive model of procrastination: Self-reported academic performance. *Journal of Affective Disorders*, vol. 240, pp. 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.07.018>
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., Fries, S. (2018) “I’ll stop procrastinating now!” Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, vol. 46, no. 2, pp. 143–157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>

- Gustavson, D. E., Miyake, A. (2017) Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, vol. 54, pp. 160–172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010>
- Kim, S., Fernandez, S., Terrier, L. (2017) Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, vol. 1081, pp. 154–157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- Won, S., Yu, S. L. (2018) Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, vol. 61, pp. 205–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Ziegler, N., Opdenakker, M.-C. (2018) The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, vol. 64, pp. 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>

References

- Abul'khanova, K. A. (1999) *Psikhologiya i soznaniye lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noy lichnosti): Izbrannyye psikhologicheskiye trudy [Psychology and consciousness of personality (Problems of methodology, theory and research of the real personality): Selected psychological works]*. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut Publ.; Voronezh: NPO "MODEK" Publ., 224 p. (In Russian)
- Bogacheva, N. V., Pavlova, Ye. M., Kornilova, T. V. (2019) Kognitivnaya i lichnostnaya regulyatsiya vospriyatiya meditsinskikh riskov praktikuyushchimi vrachami [Cognitive and personal regulation of the perception of medical risks by practitioners]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 40, no. 4, pp. 32–45. <https://doi.org/10.31857/S020595920005370-3> (In Russian)
- Bylina, A. V. (2018) Osobennosti akademicheskoy prokrastinatsii u studentov [Features of academic procrastination among students]. *Studencheskiy elektronnyy zhurnal StRIZh — Student Electronic Journal Strizh*, no. 5 (22), pp. 62–65. (In Russian)
- Chevrenidi, A. A. (2019) *Vzaimosvyaz' vremennoy perspektivy i prokrastinatsii u sotrudnikov raznogo dolzhnostnogo statusa [The relationship of time perspective and procrastination among employees of different job status]. PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Higher School of Economics, 196 p. (In Russian)
- Closson, L. M., Boutilier, R. R. (2017) Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, vol. 57, pp. 157–162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.010> (In English)
- Danilova, D. I., Rozmainskiy, I. V. (2019) Empiricheskiy analiz opportunizma na osnove oprosa studentov universitetov [An empirical analysis of opportunism based on a survey of university students]. *Journal of Institutional Studies*, vol. 11, no. 4, pp. 121–140. <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2019.11.4.121-140> (In Russian)
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., Ucles-Juarez, R. (2019) From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, vol. 13, p. 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007> (In English)
- Evstratova, T. A. (2015) Semejnoe vospitanie i formirovanie prokrastinatsii v podrostkovom vozraste [Family education and the formation of procrastination in adolescence]. In: O. V. Karina, M. A. Kiseleva, N. E. Shustova (eds.). *Rol' prokrastinatsii v protsesse samoopredeleniya molodezi [The role of procrastination in process of youth's self-determination]*. Saratov: Saratovskiy istochnik, p. 51–53. (In Russian)
- Fernie, B. A., Kopar, U. Y., Fisher, P. L., Spada, M. M. (2018) Further development and testing of the metacognitive model of procrastination: Self-reported academic performance. *Journal of Affective Disorders*, vol. 240, pp. 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.07.018> (In English)
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., Fries, S. (2018) "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, vol. 46, no. 2, pp. 143–157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166> (In English)
- Gustavson, D. E., Miyake, A. (2017) Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, vol. 54, pp. 160–172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010> (In English)
- Ivanov, D. V. (2020) Psikhologicheskiye idei v trudakh V. G. Belinskogo i N. I. Pirogova [Psychological ideas in the works of V. G. Belinsky and N. I. Pirogov]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 1 (33), pp. 120–134. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.33.1.10> (In Russian)
- Ivanov, D. V., Galyuk, N. A. (2016) Kontseptual'nyy apparat raznourovnevoj samorealizatsii lichnosti [Conceptual apparatus of multilevel self-realization of a personality]. In: N. P. Fetiskin (ed.). *Novaya paradigma organizatsionnogo upravleniya v usloviyakh vyzovov XXI veka (k 95-letiyu L. I. Umanskogo), Kostroma, 27–29 okt. 2016 g. [A new paradigm of organizational management in the face of challenges of the XXI century (to the 95th anniversary of L. I. Umansky), Kostroma, 27–29 October 2016]: In 2 vols. Vol. 2. Pt 1*. Kostroma: Kostroma State University Publ., pp. 272–275. (In Russian)
- Karina, O. V. (2017) Prokrastinatsii v kontekste sotsial'nykh ekspektatsiy sovremennoy molodezhi [Procrastination in the context of social expectations of modern youth]. *Gumanizatsiya obrazovaniya — Humanization of Education*, no. 1, pp. 51–56. (In Russian)

- Kim, S., Fernandez, S., Terrier, L. (2017) Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, vol. 1081, pp. 154–157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021> (In English)
- Klepikova, N. M., Kormacheva, I. N. (2019) Adaptatsiya Shkaly prokrastinatsii i Shkaly irratsional'noj prokrastinatsii v metodike P. Stila [Adaptation of the Procrastination Scale and the Irrational Procrastination Scale in the P. Steele method]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 3 (31), pp. 26–37. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.03> (In Russian)
- Kolosova, Ye. V. (2015) Vliyaniye prokrastinatsii na soznaniye mediazavisimyykh podrostkov [The impact of procrastination on the consciousness of media-dependent adolescents]. In: *Traditional and modern culture: History, actual situation, prospects: Materials of the V international scientific conference on September 20–21, 2015*. Prague: Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”, pp. 86–88. (Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera [Proceedings of conferences SPC Sociosphere]. No. 37). (In Russian)
- Kondrashikhina, O. A. (2020) “Temnyye” kachestva lichnosti v kontekste anti-professional'no-vazhnykh kachestv studentov-psikhologov [“Dark” personality traits in the context of anti-professionally important qualities of psychology students]. *Gaudeamus*, vol. 19, no. 1 (43), pp. 53–60. [https://doi.org/10.20310/1810-231X-2020-19-1\(43\)-53-60](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2020-19-1(43)-53-60) (In Russian)
- Kormachova, I. N., Klepikova, N. M. (2019) Prokrastinatsiya: fenomen i nauchnaya problema [Procrastination: A phenomenon and a scientific problem]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 4 (32), pp. 18–29. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.32.4.2> (In Russian)
- Korzhova, E. Yu. (2019) Voprosy stanovleniya psikhologii lichnosti v otechestvennoj psikhologicheskoy mysli [Questions of formation of psychology of the personality in domestic psychology]. *Razvitiye cheloveka v sovremennom mire — Human Development in the Modern World*, no. 3, pp. 7–13. (In Russian)
- Korzhova, E. Yu., Verevkin, A. B. (2019) Stanovleniye psikhologii zhiznennogo puti lichnosti: zapadnyy i otechestvennyy podkhody [Formation of the psychology of a person's life path: Western and domestic approaches]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 3 (31), pp. 18–25. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.02> (In Russian)
- Koshkarova, N. N., Yakovleva, Ye. M. (2019) Diskurs novoy emotsional'nosti: kommunikativnye praktiki tsifrovoy real'nosti [Discourse of new emotionality: Communicative practices of digital reality]. *Politicheskaya lingvistika — Political Linguistics Journal*, no. 5 (77), pp. 147–152. <https://doi.org/10.26170/pl19-05-15> (In Russian)
- Luchenkova, M. A. (2017) Prokrastinatsiya kak palliativnaya mera v protsesse realizatsii zhelayemykh tseley [Procrastination as a palliative measure in the process of achieving desired goals]. *Gumanizatsiya obrazovaniya — Humanization of Education*, no. 1, pp. 57–63. (In Russian)
- Rudnova, N. A. (2019) *Individual'no-lichnostnye prediktory prokrastinatsii v raznye periody vzroslosti [Individual-personality predictors of procrastination in different periods of adulthood]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 187 p. (In Russian)
- Valiullina, Ye. V. (2018) Lokus vosprinimayemogo kontrolya i uroven' prokrastinatsii [Locus of perceived control and the level of procrastination]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal “Kontsept” — Scientific-Methodical Electronic Journal “Concept”*, no. 8, pp. 111–117. <https://doi.org/10.24422/MS1T0.2018.8.15653> (In Russian)
- Vindeker, O. S., Ostanina, M. V. (2014) Formal'nyy i soderzhatel'nyy analiz shkaly obshchey prokrastinatsii C. H. Lay (na primere studencheskoj vyborki) [Formal and meaningful analysis of the general procrastination scale C. H. Lay (by the example of a student sample)]. *Aktual'nyye problemy psikhologicheskogo znaniya — Actual Problems of Psychological Knowledge*, no. 1, pp. 116–126. (In Russian)
- Volochkov, A. A. (2002) *Uchebnaya aktivnost' v integral'nom issledovanii individual'nosti [Educational activity in the integral study of individuality]*. PhD dissertation (Psychology). Perm, Perm State Pedagogical University, 416 p. (In Russian)
- Volochkov, A. A. (2007) *Aktivnost' sub'yekta bytiya: Integrativnyy podkhod [Activity of the subject of being: An integrative approach]*. Perm: Perm State Pedagogical University Publ., 376 p. (In Russian)
- Won, S., Yu, S. L. (2018) Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, vol. 61, pp. 205–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001> (In English)
- Yevstratova, T. A. (2015) Semejnoye vospitaniye i formirovaniye prokrastinatsii v podrostkovom vozraste [Family education and the formation of procrastination in adolescence]. In: *Rol' prokrastinatsii v protsesse samoopredeleniya molodezhi [The role of procrastination in the process of youth self-determination]*. Saratov: Saratovskiy istochnik Publ., pp. 51–53. (In Russian)
- Ziegler, N., Opdenakker, M.-C. (2018) The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, vol. 64, pp. 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009> (In English)
- Zvereva, M. V. (2015) *Prokrastinatsiya kak lichnostnyy faktor pri psikhicheskoy patologii v yunosheskom vozraste [Procrastination as a personal factor in mental pathology in adolescence]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 168 p. (In Russian)



Особенности познавательной
деятельности и личности современных
детей, подростков и молодежи в контексте
проблем обучения

УДК 159.99

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-71-79>

Способность самоуправления у студентов с различной степенью выраженности прокрастинации

О. Н. Тузова✉¹

¹ Мурманский арктический государственный университет,
183038, Россия, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, д. 15

Сведения об авторе:

Ольга Николаевна Тузова,
SPIN-код: 4718-2498,
ResearcherID: AАН-7714-2019,
ORCID: 0000-0003-1906-8702,
e-mail: olg.tuzova@yandex.ru

Для цитирования:

Тузова, О. Н.
(2021) Способность
самоуправления у студентов
с различной степенью
выраженности прокрастинации.
*Психология человека
в образовании*, т. 3, № 1, с. 71–79.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-71-79>

Получена 16 ноября 2020; прошла
рецензирование 21 декабря 2020;
принята 11 января 2021.

Права: © Автор (2021).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Прокрастинация как психологический феномен все чаще становится предметом исследования в контексте социальных изменений. В связи с переходом на дистанционное обучение в ситуации пандемии способность к самоорганизации, самоуправлению приобретает еще более важное значение. В статье дается краткий теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований по вопросам самоуправления в период студенчества и проблеме прокрастинации. Рассматривается специфика проявления прокрастинации в учебно-профессиональной деятельности студентов. Под самоуправлением студентов, вслед за Н. М. Пейсаховым, понимается способность управлять своими формами активности. Прокрастинация понимается как иррациональная задержка поведения.

Целью исследования явилось выявление способности самоуправления у студентов с различной степенью прокрастинации. Было выдвинуто предположение, что существуют различия в способностях самоуправления у студентов с высокой, средней и низкой степенью прокрастинации: у студентов с высокой степенью выраженности прокрастинации способность самоуправления на всех ее этапах будет находиться на уровне более низком, чем у студентов со средней и низкой степенью прокрастинации. Для достижения поставленной цели использовались методика К. Лэй «Шкала студенческой прокрастинации» и методика «Способность самоуправления» Н. М. Пейсахова. Для доказательства достоверности полученных результатов был использован ф-критерий Фишера.

В исследовании принимали участие 100 студентов ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» очной формы обучения 1–4 курсов в возрасте от 17 лет до 21 года.

Установлено, что у респондентов преобладает средняя выраженность прокрастинации (46%). В целом студентам свойственно откладывать выполнение заданий, задерживать сроки предоставления контрольных, курсовых работ, отчетов по практикам. Также выявлено, что у респондентов преобладает средний уровень способности самоуправления. Обучающиеся способны ставить цель, планировать, принимать решения, но испытывают трудности в анализе противоречий и ориентировке в ситуации, прогнозировании, а также в выборе критериев оценки успешности собственной деятельности.

Результаты исследования показали, что способность самоуправления студентов зависит от степени выраженности прокрастинации: чем выше уровень прокрастинации, тем ниже способность самоуправления.

Перспективами дальнейшего исследования являются формирование и развитие самоуправления студентов, которое будет способствовать оптимизации учебного процесса в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: самоуправление, прокрастинация, психологические феномены, студенты, дистанционное обучение.

Ability of self-management in students with varying degrees of procrastination

O. N. Tuzova^{✉1}

¹ Murmansk Arctic State University, 15 Kapitana Yegorova Str., Murmansk 183038, Russia

Author:

Olga N. Tuzova,
SPIN: 4718-2498,
ResearcherID: AAH-7714-2019,
ORCID: 0000-0003-1906-8702,
e-mail: olg.tuzova@yandex.ru

For citation:

Tuzova, O. N.
(2021) Ability of self-management in students with varying degrees of procrastination. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 1, pp. 71–79.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-71-79>

Received 16 November 2020;
reviewed 21 December 2020;
accepted 11 January 2021.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

Abstract. Procrastination as a psychological phenomenon is increasingly in the focus of research in the context of social change. Due to the transition to distance learning during the pandemic, self-organization and self-management are gaining momentum. The article provides a brief theoretical overview of domestic and foreign research on self-government during studentship and procrastination. The article explores procrastination in educational and professional activities of students. Self-management of students, following N. M. Peisakhov, is understood as the ability of students to manage different types of activity. Procrastination is understood as an irrational delay in activity. The aim of the study was to identify the ability of self-management in students with varying degrees of procrastination. It was suggested that there are differences in self-management abilities among students with high, medium and low procrastination: students with a high degree of procrastination will have a lower self-management ability at all its stages than students with medium and low procrastination. The study used the following methods: “Procrastination Scale for student populations” by C. Lay and “Ability for self-government” by N. M. Peisakhov. The Fisher’s F-test was used to validate the results.

The study involved 100 full-time students of the Murmansk Arctic State University (1–4 years of study) aged 17 to 21.

It is found that the prevailing severity of procrastination among the respondents is of medium degree (46%). In general, students tend to postpone the completion of tasks, delay the deadlines for submitting tests, term papers, and internship reports. It is also revealed that the respondents have an average level of self-management ability at all stages. Students are able to set goals, make plans and decisions, but have difficulties in analyzing contradictions and showing flexibility as well as forecasting and choosing criteria for evaluating the success of their own activities.

The results of the study showed that the self-management ability of students depends on the degree of procrastination: the higher the level of procrastination, the lower the ability of self-management.

Further research may focus on the formation and development of student self-government, which will contribute to the optimization of educational process in the context of distance learning.

Keywords: self-management, procrastination, psychological phenomena, students, distance learning.

Введение

Вынужденный переход на дистанционное обучение на всех уровнях образования в связи с пандемией поставил новые задачи, выдвинул нестандартные требования как к преподавателям, так и к обучающимся. Один из вопросов, на который предстоит ответить: готовы ли студенты к самоуправлению своей жизнедеятельностью в целом и учебной деятельностью в частности. В данном исследовании мы предприняли попытку выявить способность самоуправления у студентов с разной степенью выраженности прокрастинации. Исследования последних лет подтверждают, что проблема

влияния прокрастинации на самоуправление личности заключается в том, что в условиях транзитивного общества и дефицита времени усилилась тенденция добровольного, иррационального откладывания намеченных действий, а следствием прокрастинации является стресс, вызванный нереализованностью в полной, желаемой мере жизненно значимых для личности целей.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

К сожалению, мы не встретили исследований, посвященных поиску взаимосвязей прокрасти-

нации и самоуправления, хотя интерес к различным аспектам данных феноменов по отдельности достаточно широк. В исследованиях, посвященных феномену прокрастинации, можно встретить большое разнообразие, как отмечает А. А. Чеврениди. Впервые этот термин был запущен в научный оборот за рубежом в 1977 г. В России же этой проблематикой начали заниматься в конце XX — в начале XXI века такие ученые, как Н. Шухова, Е. А. Михайлова, Я. И. Варваричева (Чеврениди 2016).

В научной литературе прокрастинация часто трактуется как «иррациональная задержка поведения» (Варваричева 2010).

Анализируя существующие исследования, А. Ф. Бородина выделила некоторые характерные особенности прокрастинации: откладывание или невыполнение запланированной деятельности либо откладывание принятия решения; «иррациональное» откладывание, которое не приносит никаких выгод ни в материальном, ни в психологическом плане; сопровождается негативными эмоциональными реакциями индивида (Бородина 2019).

По мнению Е. В. Петровой, проявление феномена прокрастинации особенно высоко в учебной деятельности (Петрова 2018, 157).

Группой авторов — А. В. Микляевой, С. А. Безгодовой, С. В. Васильевой, П. В. Румянцевой, Н. В. Солнцевой — было выделено четыре формы академической прокрастинации и два «фактора защиты». К формам прокрастинации они относят: «перфекционизм и социальную тревожность»; «ургентную зависимость»; отсутствие интереса к делу; импульсивность. «В число “факторов защиты” входят: 1) самоконтроль — повседневное планирование на фоне приоритета учебных дел над внеучебными; 2) письменное планирование — использование записей как средства самоконтроля деятельности» (Микляева, Безгодова, Васильева и др. 2018, 64).

Проблема самоуправления также приобретает широкий научный интерес. Появляется много исследований, связанных с выявлением различных взаимосвязей самоуправления и, например, локуса контроля (Плотникова 2020), адаптации к обучению в вузе (Петанова 2020), самооффективности (Могилевская 2020) и пр. Обзор публикаций последних лет показал, что самоуправление студентов, как правило, изучается в рамках организации социально-воспитательной работы в вузе. Однако в данном исследовательском контексте самоуправление рассматривается как психологический феномен. Опираясь на концепцию Н. М. Пейсахова (Пейсахов, Шевцов 1991), под самоуправлением

мы понимаем способность личности к организации собственной активной жизнедеятельности. Способность самоуправления предполагает, что человек умеет ориентироваться в объективных ситуациях, прогнозировать, ставить цели, планировать, принимать самостоятельные решения, объективно оценивать результаты своей деятельности и, при необходимости, вносить в нее изменения.

Организация и методы исследования

Анализ литературы позволил нам выдвинуть гипотезу о существовании различий в способностях самоуправления у студентов с высокой, средней и низкой степенью прокрастинации: у студентов с высокой степенью выраженности прокрастинации способность самоуправления на всех ее этапах будет находиться на уровне более низком, чем у студентов со средней и низкой степенью прокрастинации. Для достижения поставленной цели применялись такие методики, как «Шкала студенческой прокрастинации» К. Лэй, которая описывает типичное для учебной деятельности избегающее поведение, и «Способность самоуправления» Н. М. Пейсахова, которая дает возможность узнать о способности владеть собой в различных ситуациях. Для доказательства достоверности полученных результатов был использован ф-критерий Фишера.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет». В исследовании приняли участие 100 студентов очной формы обучения 1–4 курса, обучающихся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Возраст респондентов — 17–21 лет.

Результаты и их обсуждение

Модель исследования предполагала, во-первых, выявление особенностей самоуправления и выраженности прокрастинации и, во-вторых, анализ различий в способности самоуправления между студентами с разной степенью выраженности прокрастинации.

Изучение способности самоуправления у студентов позволило выявить некоторые особенности и проблемные зоны (см. табл. 1).

Результаты показали, что в выборке исследования преобладает средний уровень способности самоуправления как в общем, так и отдельно по всем компонентам. Из табличных данных видно, что большинство респондентов способны ставить цели, планировать, принимать

Табл. 1. Результаты оценок уровней самоуправления по шкалам в выборке исследования (%)

Этапы самоуправления	Оценка уровня самоуправления по шкале				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Анализ противоречий	0	5	55	20	20
Прогнозирование	2	10	45	28	15
Целеполагание	15	30	40	10	5
Планирование	8	22	35	25	10
Критерии оценки качества	3	10	42	20	25
Принятие решения	10	26	54	5	5
Самоконтроль	12	18	45	15	10
Коррекция	10	20	44	16	10
Общая способность самоуправления	8	16	46	15	15

решения, а также имеют высокий самоконтроль. Однако обнаружены проблемные зоны в способности самоуправления у студентов. Наиболее низкие результаты продемонстрированы по таким компонентам самоуправления, как анализ противоречий, прогнозирование, критерии оценки качества. Ни один из респондентов в данной выборке не показал высокий результат в способности ориентироваться в ситуации. Данный факт, возможно, был усугублен переходом на дистанционную форму обучения. Объективная ситуация возникла неожиданно, носила непредсказуемый характер, имела много новых моментов. Очевидно, студентам не хватало внешней поддержки, так как преподаватели также нуждались в адаптации к новой ситуации. В ситуации неопределенности, нестабильности затрудняется способность к прогнозированию. В данной выборке всего лишь 2% респондентов показали высокий уровень данной способности. Очевидной проблемой студентов явился выбор критериев оценки собственной деятельности. Студентам, которые показали результаты низкие (25%) и ниже среднего (20%), сложно выстроить всю систему отношений к себе, к другим, к делу. Можно констатировать, что у этих респондентов не сформирована устойчивая самооценка.

Им сложно решить, какие показатели могут стать критерием их успешной деятельности, в каком случае они будут удовлетворены результатом. На наш взгляд, наличие низких показателей хотя бы по одному компоненту будет затруднять самоуправление личности в целом.

Прокрастинация также выступает препятствием эффективного самоуправления.

Результаты, полученные по методике К. Лэя, позволили нам сформировать три группы респондентов с различной степенью выраженности прокрастинации:

- 1) высокая выраженность прокрастинации была выявлена у 21% респондентов;
- 2) средняя выраженность прокрастинации обнаружена у 59% респондентов;
- 3) низкая выраженность прокрастинации — у 20%.

Эти данные свидетельствуют о преобладании средней степени выраженности прокрастинации. Можно констатировать, что респонденты с высокой и средней степенью выраженности прокрастинации испытывают проблемы с несвоевременным завершением планируемых или неотложных дел, не способны к назначенному сроку подготовить определенные задания, склонны к откладыванию повседневных дел, они не умеют правильно распоряжаться своим временем. Для них характерна погруженность в воспоминания о прошлых достижениях и успехах в сочетании с недостатком внимания к планам на будущее. Также можно наблюдать, что для респондентов характерно раздражение, самобичевание и социальная тревожность. Внешне могут быть заметны нарушения хода работы и напряженные отношения с преподавателями.

Следующий этап исследования предполагает сравнительный анализ способности самоуправления по всем шкалам между группами

студентов с разной степенью выраженности прокрастинации. Результаты представлены в таблицах 2–9.

Как говорилось выше, в выборке исследования обнаружены проблемы, связанные с анализом противоречий и ориентировке в ситуации. Ни в одной из групп не выявлен высокий результат. Однако можно констатировать, что у студентов с низкой степенью выраженности прокрастинации результаты в процентном соотношении выше, так как 25% респондентов этой группы показали результат выше среднего, а наибольшее количество студентов с высокой степенью выраженности прокрастинации показали низкий уровень по данной шкале.

Способность к прогнозированию хорошо развита в группе студентов с низкой выраженностью прокрастинации (все респонденты показали высокий, выше среднего и средний

результаты). В то же время у студентов с высокой степенью выраженности прокрастинации преобладают результаты на уровнях ниже среднего и низком. Чуть больше половины студентов со средней степенью выраженности прокрастинации показали средний уровень самоуправления по шкале «Прогнозирование». Способность к прогнозированию связана с анализом прошлого и будущего. Студенты, склонные к прокрастинации, возможно, недостаточно точно «чувствуют» время, «застревают» в прошлом, не могут точно соотносить временные отрезки, будущее рассматривают как неопределенно далекое время, в связи с чем у них складывается ложное ощущение, что «я еще успеваю».

Целеполагание как этап самоуправления в данной выборке сформировано достаточно хорошо: студенты с низкой и средней степенью выраженности прокрастинации продемонстри-

Табл. 2. Сравнительный анализ уровней самоуправления по шкале «Анализ противоречий» у студентов с разной степенью выраженности прокрастинации (%)

Группы с разной степенью выраженности прокрастинации	Уровни самоуправления по шкале «Анализ противоречий»				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокая	0	0	28,6	23,8	47,6
Средняя	0	0	62,7	20,3	17
Низкая	0	25	60	15	0

Табл. 3. Сравнительный анализ уровней самоуправления по шкале «Прогнозирование» у студентов с разной степенью выраженности прокрастинации (%)

Группы с разной степенью выраженности прокрастинации	Уровни самоуправления по шкале «Прогнозирование»				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокая	0	0	28,6	38	33,4
Средняя	0	1,7	50,9	33,9	13,5
Низкая	10	45	45	0	0

Табл. 4. Сравнительный анализ уровней самоуправления по шкале «Целеполагание» у студентов с разной степенью выраженности прокрастинации (%)

Группы с разной степенью выраженности прокрастинации	Уровни самоуправления по шкале «Целеполагание»				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокая	0	0	28,6	47,6	23,8
Средняя	11,8	33,9	54,3	0	0
Низкая степень	40	50	10	0	0

ровали результаты не ниже среднего, что свидетельствует о способности формулировать цели и задачи, выстраивать путь к достижению желаемого результата. Необходимо отметить, что при выраженной прокрастинации эта способность снижена. На наш взгляд, данный факт является важным показателем развития личности. Студентам, которые продемонстрировали низкие результаты по данной шкале, необходимо рекомендовать дополнительные диагностические мероприятия и, возможно, применение коррекционных программ.

Результаты по шкале «Планирование» тесно взаимосвязаны с результатами по шкале «Целеполагание». И если у студентов с низкой степенью выраженности прокрастинации они идентичны, то у студентов с высокой выраженностью прокрастинации результаты ухудшаются, поскольку планирование невозможно без четко сформулированной цели.

Результаты по шкале «Критерии оценки», как говорилось выше, также обозначили проблемную зону в данной выборке. Особое внимание обращает на себя факт преобладания низких оценок в группе студентов с высокой выраженностью прокрастинации (71,4% респондентов). У этой группы студентов можно наблюдать нарушения в системе отношений личности к себе, к другим людям, своим возможностям. Эти респонденты испытывают существенные затруднения при выделении критериев, с помощью которых они могли бы оценить свою деятельность. Студенты с низкой степенью прокрастинации уверены в себе, хорошо понимают ценность того, чем занимаются, имеют адекватную самооценку, выстраивают эффективные взаимоотношения.

Уровни самоуправления по шкале «Принятие решения» различаются между группами с высокой и средней степенью выраженности

Табл. 5. Сравнительный анализ уровней самоуправления по шкале «Планирование» у студентов с разной степенью выраженности прокрастинации (%)

Группы с разной степенью выраженности прокрастинации	Уровни самоуправления по шкале «Планирование»				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокая	0	0	4,8	47,6	47,6
Средняя	0	20,3	54,3	25,4	0
Низкая	40	50	10	0	0

Табл. 6. Сравнительный анализ уровней самоуправления по шкале «Критерии оценки» у студентов с разной степенью выраженности прокрастинации (%)

Группы с разной степенью выраженности прокрастинации	Уровни самоуправления по шкале «Критерии оценки»				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокая	0	0	14,3	14,3	71,4
Средняя	0	0	54,3	28,8	16,9
Низкая	15	50	35	0	0

Табл. 7. Сравнительный анализ уровней самоуправления по шкале «Принятие решения» у студентов с разной степенью выраженности прокрастинации (%)

Группы с разной степенью выраженности прокрастинации	Уровни самоуправления по шкале «Принятие решения»				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокая	0	0	52,4	23,8	23,8
Средняя	3,4	25,4	71,2	0	0
Низкая	40	55	5	0	0

прокрастинации и группой с низкой выраженностью. Большая часть респондентов из первой и второй группы продемонстрировали средний уровень по данной шкале, что говорит о невысокой активности, о том, что им, возможно, трудно сделать первый шаг. Респонденты третьей группы показывают результаты на высоком и выше среднего уровнях, что свидетельствует о высокой активности и наличии стремления действовать.

Самоконтроль — необходимый этап самоуправления. Как видно из таблицы 8, наибольшие затруднения здесь также испытывают студенты с высокой степенью выраженности прокрастинации.

Самоуправление всегда предполагает внесение изменений в план действий в зависимости от объективных обстоятельств. Результаты наглядно демонстрируют, что коррекция своих действий наиболее затруднительна для студентов с высокой степенью выраженности прокрастинации.

Представленный анализ результатов по всем шкалам самоуправления позволяет утверждать, что различия между группами студентов с разной степенью выраженности прокрастинации существуют на всех этапах. Соответственно, были выявлены различия в общей способности самоуправления студентов с разной степенью выраженности прокрастинации (см. табл. 10).

Попарное сравнение групп с применением критерия Фишера показало, что достоверно значимые различия отсутствуют в общей способности самоуправления на уровнях выше среднего и ниже среднего между группами студентов с высокой и средней выраженностью прокрастинации, но на среднем уровне различия существуют. Были установлены достоверно значимые различия на всех уровнях общей способности самоуправления между группами с низкой и средней степенью выраженности прокрастинации ($F^*_{эмп.} = 3,1$, при $p \leq 0,01$),

Табл. 8. Сравнительный анализ уровней самоуправления по шкале «Самоконтроль» у студентов с разной степенью выраженности прокрастинации (%)

Группы с разной степенью выраженности прокрастинации	Уровни самоуправления по шкале «Самоконтроль»				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокая	0	0	4,7	47,6	47,6
Средняя	6,8	13,5	71,2	8,5	0
Низкая	40	50	10	0	0

Табл. 9. Сравнительный анализ уровней самоуправления по шкале «Коррекция» у студентов с разной степенью выраженности прокрастинации (%)

Группы с разной степенью выраженности прокрастинации	Уровни самоуправления по шкале «Коррекция»				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокая	0	0	9,6	42,8	47,6
Средняя	1,7	15,3	71,2	11,8	0
Низкая	45	55	0	0	0

Табл. 10. Сравнительный анализ уровней общей способности самоуправления студентов с разной степенью выраженности прокрастинации (%)

Группы с разной степенью выраженности прокрастинации	Уровни общей способности самоуправления студентов				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокая	0	4,8	4,8	19	71,4
Средняя	0	10,2	71,2	18,6	0
Низкая	40	45	15	0	0

а также низкой и высокой степенью выраженности прокрастинации ($F^*_{эмп.} = 3,2$, при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов показал, что студенты с высокой степенью выраженности прокрастинации, которым трудно выполнять работу в заданные сроки, склонные откладывать написание отчетов, контрольных, курсовых работ в указанные сроки, имеют более низкие показатели по уровням самоуправления, в отличие от студентов с низкой степенью выраженности прокрастинации.

Выводы

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы.

- 1) Несмотря на то, что в выборке исследования наибольший процент респондентов продемонстрировали средний уровень способности самоуправления, существует группа студентов с низким и ниже среднего уровнями, которые не способны самостоятельно организовать, спланировать свою деятельность. Следует признать, что студенты с низким уровнем самоуправления будут нуждаться в дополнительном содействии со стороны преподавателя во время организации дистанционного обучения.
- 2) Выявлены проблемные зоны в способности самоуправления студентов, такие

как трудности в анализе противоречий, прогнозировании, выделении критериев оценки качества собственной деятельности. Данный факт требует дальнейшего анализа для установления причин низких результатов по этим показателям.

- 3) Доказано наличие различий в способностях самоуправления у студентов с высокой, средней и низкой степенью прокрастинации: у студентов с высокой степенью выраженности прокрастинации способность самоуправления на всех ее этапах находится на более низком уровне, чем у студентов со средней и низкой степенью прокрастинации.

На основании полученных результатов были поставлены задачи дальнейшего исследования:

- выявить причины высокой выраженности прокрастинации у студентов и низких показателей способности к самоуправлению;
- разработать психолого-педагогические рекомендации для обучающихся и преподавателей по развитию способности самоуправления у студентов на всех ее этапах.

Дистанционное обучение, возможно, может выступить одной из форм развития способности самоуправления студентов. Следовательно, необходимо использовать дистанционное обучение как педагогический ресурс.

Литература

- Бородина, Л. Ф. (2019) Представление о прокрастинации в зарубежных исследованиях. *Человеческий капитал*, № 6-2 (126), с. 207–211.
- Барваричева, Я. И. (2010) Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования. *Вопросы психологии*, № 3, с. 121–131.
- Микляева, А. В., Безгодова, С. А., Васильева, С. В. и др. (2018) Академическая прокрастинация в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов. *Психологическая наука и образование*, т. 23, № 4, с. 61–69. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230406>
- Могилевская, В. Ю. (2020) Связь способности к самоуправлению и самооэффективности в юношеском возрасте (на материале Приднестровья). В кн.: *Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции, «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 2*. Москва: Международная академия наук педагогического образования, с. 509–514.
- Пейсахов, Н. М., Шевцов, М. Н. (1991) *Практическая психология (научные основы)*. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 122 с.
- Петанова, Е. И. (2020) Самоуправление российских и китайских студентов, адаптирующихся к обучению в вузе. В кн.: П. С. Аветисян, Г. З. Саркисян (ред.). *Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты: II Международная научно-практическая конференция, 25–26 октября 2019 г., Ереван*. Ереван: Изд-во Рос.-Армян. у-та, с. 587–592.
- Петрова, Е. В. (2018) Феномен прокрастинации в учебном процессе. *Вестник университета*, № 4, с. 156–158.
- Плотникова, Е. С. (2020) Взаимосвязь локуса контроля на способности к самоуправлению. *Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*, № 1 (17), с. 42–46.
- Чеврениди, А. А. (2016) Обзор исследований феномена прокрастинации в исторической ретроспективе. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, № 4-1, с. 16–25.

References

- Borodina, L. F. (2019) Predstavlenie o prokrastinatsii v zarubezhnykh issledovaniyakh [Understanding of procrastination in foreign studies]. *Chelovecheskiy kapital — Human Capital*, no. 6-2 (126), pp. 207–211. (In Russian)
- Chevrenidi, A. A. (2016) Obzor issledovaniy fenomena prokrastinatsii v istoricheskoy retrospektive [Review of research on the phenomenon of procrastination in historical retrospect]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina — Vestnik of Pushkin Leningrad State University*, no. 4-1, pp. 16–25. (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A., Vasil'eva, S. V. et al. (2018) Akademicheskaya prokrastinatsiya v strukture stilevykh osobennostey uchebnoy deyatel'nosti studentov [Academic procrastination in the structure of learning activity styles in students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 23, no. 4, pp. 61–69. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230406> (In Russian)
- Mogilevskaya, V. Yu. (2020) Svyaz' sposobnosti k samoupravleniyu i samoeffektivnosti v yunosheskom vozraste (na materiale Pridnestrov'ya) [The connection between self-management ability and self-efficacy in adolescence (based on Transnistria material)]. In: *Gorizonty i riski razvitiya obrazovaniya v usloviyakh sistemnykh izmenenij i tsifrovizatsii: sbornik nauchnykh trudov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii "Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoy shkoly Upravleniya obrazovatel'nymi sistemami"*, 25 yanvarya 2020 g. [Horizons and risks of education development in the context of systemic changes and digitalization: Proceedings of the XII International scientific and practical conference "Shamov Pedagogical Readings of the Scholar School of Educational Systems Management", 25 January 2020]: In 2 parts. Pt 2. Moscow: Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya Publ., pp. 509–514. (In Russian)
- Pejsakhov, N. M., Shevtsov, M. N. (1991) *Prakticheskaya psikhologiya (nauchnye osnovy) [Practical psychology (scientific foundations)]*. Kazan: Kazan University Publ., 122 p. (In Russian)
- Petanova, E. I. (2020) Samoupravlenie rossijskikh i kitajskikh studentov, adaptiruyushchikhsya k obucheniyu v vuze [Self-government of Russian and Chinese students, adapting to study at the university]. In: P. S. Avetisyan, G. Z. Sarkisyan (ed.). *Problemy razvitiya lichnosti v usloviyakh globalizatsii: psikhologo-pedagogicheskie aspekty: II Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya*, 25–26 okt. 2019 g., Erevan [Problems of personality development in the context of globalization: Psychological and pedagogical aspects: Proceedings of the II International scientific and practical conference, 25–26 October 2019, Erevan]. Erevan: Russian-Armenian (Slavonic) University Publ., pp. 589–594. (In Russian)
- Petrova, E. V. (2018) Fenomen prokrastinatsii v uchebnom protsesse [Procrastination in academic learning]. *Vestnik universiteta*, no. 4, pp. 156–158. (In Russian)
- Plotnikova, E. S. (2020) Vzaimosvyaz' lokusa kontrolya na sposobnosti k samoupravleniyu [The relationship of the locus of control and self-government]. *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya — Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, no. 1 (17), pp. 42–46. (In Russian)
- Varvaricheva, Ya. I. (2010) Fenomen prokrastinatsii: problemy i perspektivy issledovaniya [The procrastination phenomenon: Problems and prospects for research]. *Voprosy psikhologii*, no. 3, pp. 121–131. (In Russian)



Check for updates

Личность как субъект образования
на различных этапах жизненного пути
и проблемы психологии воспитания

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-80-86>

Совость: история познания, состояние в современной России, представления студентов.

Часть 2. Представления студенческой молодежи о совести: кросс-культурные различия, эволюция во времени, влияние духовной жизни

Х. Ван¹, В. Х. Манеров^{✉2}, А. Е. Фрай²

¹ Аньцинский педагогический университет, Китай, провинция Аньхой, г. Аньцин, ул. Цзисянь, д. 1318

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах:

Хаоюй Ван, e-mail:
wanghaoyu904045570@126.com

Валерий Хайдарович Манеров,
SPIN-код: 3161-5276,
ResearcherID: D-9752-2017,
ORCID: 0000-0002-5085-5133,
e-mail: manvh@yandex.ru

Андрей Евгеньевич Фрай,
e-mail: adlerfrei@mail.ru

Для цитирования:

Ван, Х., Манеров, В. Х., Фрай, А. Е.
(2021) Совость: история познания,
состояние в современной России,
представления студентов.

Часть 2. Представления
студенческой молодежи
о совести: кросс-культурные
различия, эволюция во времени,
влияние духовной жизни.

Психология человека
в образовании, т. 3, № 1, с. 80–86.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-80-86>

Получена 6 декабря 2020; прошла
рецензирование 21 декабря;
принята 21 декабря 2020.

Права: © Авторы (2021).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Статья раскрывает результаты эмпирических исследований, посвященных изучению представлений о совести в среде студенческой молодежи, проведенных авторами в течение предыдущего десятилетия (начиная с 2011 года). Представлены результаты монокультурного и кросс-культурного анализа представлений о совести российских и китайских студентов-гуманитариев, а также российских семинаристов. В монокультурном плане сопоставлялись выборки российских студентов-гуманитариев и семинаристов. Достоверно более высокий уровень позитивности образа совести обнаружен в группе семинаристов, получающих духовное образование. В кросс-культурном плане за период с 2011 г. по 2019 г. выявлялся характер изменений в представлениях о совести, а также в степени их позитивности у российских и китайских студентов. Показано, что если в 2011 г. отсутствовало статистически достоверное различие позитивности представлений о совести студентов из обеих стран, то в 2019 г. достоверно более позитивными оказались представления китайских студентов. Эти результаты интерпретируются как индикаторы трансформации нравственной сферы российской молодежи в контексте социальной ситуации, сложившейся в этот период в российском обществе. Однако и представления о совести, полученные в выборке китайских студентов, существенно (статистически достоверно) уступают по показателю позитивности российским семинаристам. Эти результаты убедительно свидетельствуют о том, что в формирование представлений о совести вносит существенный вклад опыт духовной жизни, постоянного духовного самосовершенствования, а также системы ценностей, в которой духовные интересы имеют приоритет над материально-потребительскими. В целом обобщение результатов исследований, реализованных нами в течение последнего десятилетия, убедительно свидетельствуют о том, что представления студенческой молодежи о совести являются динамичными, изменяясь от поколения к поколению, отражают культурный, социальный и духовный опыт молодых людей. Перспективы дальнейшего изучения представлений о совести связаны с учетом этих и других факторов, опосредующих их формирование, в исследовательских программах.

Ключевые слова: совость, представления о совести, позитивность представлений, монокультурные исследования, кросс-культурные исследования, временной фактор, снижение уровня позитивности представлений у россиян.

Conscience: Historical overview of research, state-of-the-art in modern Russia, students' views.

Part 2. Students' perceptions of conscience: Cross-cultural differences, evolution in time, the impact of spiritual life

H. Wang¹, V. Kh. Manerov^{✉2}, A. E. Frai²

¹ Anqing Normal University, 1318 Jixian North Road, Anqing, Anhui Province, China

² Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors:

Haoyu Wang, e-mail:
wanghaoyu904045570@126.com

Valery Kh. Manerov,
SPIN: 3161-5276,
ResearcherID: D-9752-2017,
ORCID: 0000-0002-5085-5133,
e-mail: manvh@yandex.ru

Andrey E. Frai,
e-mail: adlerfrei@mail.ru

For citation:

Wang, H., Manerov, V. Kh., Frai, A. E.
(2021) Conscience: Historical
overview of research, state-of-
the-art in modern Russia, students'
views. Part 2. Students' perceptions
of conscience: Cross-cultural
differences, evolution in time,
the impact of spiritual life.
Psychology in Education, vol. 3,
no. 1, pp. 80–86.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-80-86>

Received 6 December 2020;
reviewed 21 December 2020;
accepted 21 December 2020.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
[License 4.0](#).

Abstract. The article reveals the results of a decade-long empirical study of ideas about conscience among students. The study is a monocultural and cross-cultural analysis of ideas about conscience shared by Russian and Chinese students of humanities as well as Russian seminarians. A monocultural study compared the samples of Russian humanities students and seminarians. A significantly higher level of positiveness of the image of conscience was found in the group of seminarians receiving spiritual education. A cross-cultural study that lasted from 2011 to 2019 explored the nature of changes in ideas about conscience as well as changes in the degree of their positivity among Russian and Chinese students. In 2011 both Chinese and Russian students showed no statistically significant difference in the positivity of ideas about conscience, while in 2019 the views of Chinese students turned out to be significantly more positive. Presumably, these results indicate the transformation of morality experienced by Russian youth in the wake of social changes in Russia. However, the ideas about conscience obtained from the sample of Chinese students are significantly inferior in terms of positivity to Russian seminarians. These results convincingly indicate that spiritual life, constant spiritual self-improvement as well as the value system with the priority of spiritual interests over consumerism makes a significant contribution to the formation of ideas about conscience. The results of a decade-long research provide evidence that the ideas of students about conscience are dynamic; they evolve from generation to generation and reflect cultural, social and spiritual experience of young people.

Keywords: conscience, ideas about conscience, positivity of ideas, monocultural studies, cross-cultural studies, time factor, decrease in the level of positivity of ideas among Russians.

Часть 1: Ван, Х., Манеров, В. Х., Фрай, А. Е. (2020) Совесть: история познания, состояние в современной России, представления студентов. Часть 1. Трансформация совести в эпоху пост-модерна. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 4, с. 337–348. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-337-348>

Part 1: Wang, H., Manerov, V. Kh., Frai, A. E. (2020) Conscience: The history of the concept, the state of affairs in modern Russia, and students' views. Part 1. Transformation of conscience in the postmodern era. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 337–348. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-337-348>

Введение

Исследования совести, выполняемые нами уже третье десятилетие, обсуждаются в рамках статьи по нескольким основным направлениям. В них на начальном этапе анализировалась методологическая основа исследований, выявля-

лись особенности предмета исследования, разрабатывалось и апробировались методическое обеспечение, включавшее в итоге психодиагностические, психосемантические, проективные методы, а также опросник свойств, состояний совести (ОССС) (Ван, Манеров, Фрай 2020; Манеров 2009). К монокультурным

исследованиям привлекались первоначально студенты психологического профиля (РГПУ им. А. И. Герцена), затем круг респондентов расширялся по профилю обучения, полу, будущей профессии, возрасту, региону проживания, религиозности и т. д. (Манеров 2019; Манеров, Богдановская, Проект 2019). Так, по результатам исследования 80 российских студентов, проведенного в 2011 г. с помощью проективной методики «Моя совесть — это...», обнаружено, что 84% студентов дневного отделения признают у себя наличие работающей совести (Манеров 2011). Характерна также позитивность представлений о природе совести: у студентов дневного отделения количество присваиваемых совести позитивных личностных черт больше, чем негативных, в 38 раз. В то же время у студентов-заочников количество позитивных черт оказалось большим, чем негативных черт, лишь в 2,2 раза. Кроме того, совесть подавляющим большинством респондентов трактовалась как продукт воспитания, прежде всего семейного.

В начале второго десятилетия возникла возможность проведения кросс-культурных исследований совести. Первоначально в исследовании участвовали российские и китайские студенты (Ван 2013; Манеров, Ван 2013). На этом этапе в первую очередь интерес представляло общее и различное в содержании представлений, а также соотношение уровня позитивности представлений о совести в сравниваемых культурах. К 2020 г. число сравниваемых культур в кросс-культурных исследованиях совести, до сих пор практически не проводившихся в России, достигло шести (Манеров, Богдановская, Проект 2019).

Второе направление, недавно инициированное, требующее реализации исследований, во многом похожих на лонгитюдное, в монокультурном варианте было направлено на изучение эволюции представлений о совести, то есть на анализ изменений в структуре представлений, происходящих в той или иной культуре. Кроме того, оно может приобретать черты кросс-культурного исследования при изучении особенностей эволюции представлений о совести в сравниваемых культурах. Результаты подобного кросс-культурного изучения эволюции представлений о совести у российских и китайских студентов будут представлены далее (Манеров, Ван 2019).

Третье направление исследований было нацелено на выявление в функционировании совести, описываемом системой представлений, тех или иных духовных компонентов, связанных с бытием человека в мире, картиной мира,

религиозностью, склонностью к покаянию при ошибках, нанесенных обидах. Поиск влияния подобных духовных факторов на представления о совести производился с помощью проективных методик, например «Моя совесть — это...», либо задавался путем привлечения религиозных респондентов, например семинаристов. Особенности их представлений о совести, их позитивность также будут рассмотрены ниже.

Кросс-культурные различия в представлениях о совести

Возвращаясь к кросс-культурному сравнению представлений о совести, отметим, что проблема состояла в том, что китайская культура рядом философов именуется культурой стыда, а не вины; в этой связи создавалась концепция, согласно которой отрицается наличие в ней совести в том виде, в каком она понимается в западной культуре (Шуваев, Темиров 2011). Заметим, однако, что подобные концепции были подвергнуты серьезной критике и не получили поддержки. В диссертационной работе нашего аспиранта Хаюя Ван с 2011 г. по 2013 г. изучались представления о совести студентов-гуманитариев, измеренные с помощью опросника ОССС. Сравнивались представления российских студентов (100 человек) и представления китайских студентов, разделенных на две группы (каждая по 100 человек), выравненных по возрасту и полу (Ван 2013). Одна из выборок состояла из студентов, обучающихся в КНР, другая — из обучающихся и временно живших в Санкт-Петербурге. Далее приведем лишь интересующие нас индексы позитивности представлений у россиян и китайцев. Индекс рассчитывается как сумма средних (по выборке) баллов для 73 пунктов опросника ОССС, в котором минимальный балл равен 1, максимальный балл равен 7. Учитывалась также модальность (позитивность либо негативность) оценок. Ниже показаны индексы позитивности представлений о совести (ИПС) для трех сравниваемых групп (см. табл. 1).

Как видно, наивысший результат для ИПС, отражающий позитивность представлений о совести, получен для группы россиян, несколько ниже — для группы китайских студентов в России, еще ниже — для группы китайских студентов в Китае. Расчет достоверностей межгрупповых различий (критерий Манна — Уитни) показал, что для всех трех сравнений не подтвердились гипотезы о наличии достоверных различий значений ИПС в трех сравниваемых группах, трижды подтверждалась нулевая гипотеза (Ван 2013).

Табл. 1. Значения индекса позитивности представлений о совести (ИПС) для трех выборок студентов

Параметр	1. Русские студенты	2. Китайские студенты (в Китае)	3. Китайские студенты (в России)
ИПС	322,8	316,9	319,5

Эволюция представлений о совести в 2011–2019 гг.

Как отмечалось выше, в контексте наших целей важным является анализ изменений позитивности представлений о совести в сравнимых культурах, то есть изменения представлений у российских и китайских студентов, произошедшие с 2011 года (первое измерение) по 2019 год (второе измерение). Мы видим, что измерение 2011 г. не обнаружило достоверных различий позитивности представлений о совести у студентов, россиян и китайцев. Однако затяжной экономический кризис в РФ, недостаточный рост экономики наряду с непреодоленным состоянием социальной аномии могут способствовать снижению уровня морали, нравственности и совести. На этом фоне весьма успешно развивающаяся экономически и активно внедряющаяся в экономики стран третьего мира КНР создает условия и для благополучия в состоянии морали и совести у населения. Поясним, что далее при сравнительном анализе представлений о совести в 2019–2020 гг. использовался уже другой подход измерения позитивности нравственных представлений, позволяющий проследить изменения в разных компонентах системы представлений.

Для этого предварительно проводился факторный анализ данных, полученных при использовании опросника ОССС. По результатам факторного анализа данных были выделены семь главных факторов: четыре фактора, отражающих позитивные представления о совести, и три, отражающих негативные представления; каждый фактор включал 12 пунктов опросника ОССС. Позитивные факторы получили названия: 1) деятельная совесть; 2) совесть как переживание; 3) религиозная совесть; 4) совесть как чистота души. Три негативных фактора названы следующим образом: 5) инфантильная, зависимая совесть; 6) позиция эгоистичного прагматизма; 7) негативное «осовременивание» совести. Следует пояснить, что максимальный балл по каждому фактору равен 84. Величины значения для семи указанных факторов рассчитывались для студентов-психологов из РГПУ им. А. И. Герцена, семинаристов из духовной академии (Фрай 2020), а также для группы китайских студентов, обучающихся в Китае (Манеров, Ван 2013). В таблице 2 показаны соответствующие расчеты для трех выборок и семи факторов, характеризующих позитивность их представлений о совести на уровне среднего реципиента для каждой из трех выборок.

Табл. 2. Уровень позитивности (пункты 1–4) и негативности (пункты 5–7) представлений о совести, интегративный индекс позитивности представлений о совести для трех выборок

Основные факторы в системе представлений о совести	Средний балл		
	1. РФ, студенты-психологи	2. РФ, семинаристы	3. КНР, студенты-гуманитарии
1. Деятельная совесть	59,67	67,80	61,90
2. Совесть как переживание	61,02	64,04	64,64
3. Религиозная совесть	47,24	67,26	53,20
4. Совесть как чистота души	54,38	64,66	59,76
5. Совесть инфантильная, зависимая	37,17	35,58	40,92
6. Позиция эгоистичного прагматизма	38,20	28,20	34,64
7. Негативное «осовременивание» совести	39,74	26,24	30,49
8. Сумма позитивных качеств	222,31	263,76	239,50
9. Сумма негативных качеств	114,81	89,90	106,05
10. Интегративный индекс позитивности представлений о совести	107,50	173,86	133,45

Интегративный индекс позитивности представлений о совести для каждой выборки рассчитывался как разность суммы позитивных (п. 8) и негативных (п. 9) представлений о совести. Как видно, наиболее высок ИПС у семинаристов (173,86), несколько ниже у студентов-психологов из КНР (133,45), последними оказались российские студенты-психологи (107,50). Критерий Манна — Уитни показал достоверность различий индексов позитивности совести при сравнении трех выборок. Исключение из расчетов фактора 3 (религиозной совести) не изменяет этого общего вывода.

Сравнение межгрупповых различий в системах представлений о совести российских и китайских студентов в 2011 и 2019 гг. приводит к выводу о том, что студентов-россиян, которые не уступали китайским студентам в позитивности представлений о совести в 2011 г., через восемь лет сменяет поколение, которое начинает существенно уступать своим китайским коллегам по этому критерию. В 2011 г. эти различия не были достоверными (см. табл. 1), а в 2019–2020 гг. (см. табл. 2, группы 1 и 3) выборка россиян обнаруживает существенно и достоверно более низкий уровень позитивности представлений. Как видно, особенно велико это различие в факторах «совесть как чистота души» и «негативное осовременивание совести» и невелико по фактору «деятельная совесть». Достаточно заметны и различия по фактору «религиозной совести».

Полученный результат позволяет высказать предположение о природе выявленных различий в сравниваемых группах (кроме семинаристов). Это различие представлений обнаружено преимущественно в ментальной сфере, на уровне представлений о совести, понимания ее природы в сознании и самосознании. В меньшей степени он выявлен на уровне оценки нравственности поступков. Как представляется, этот вывод коррелирует с выводами Н. Г. Брюховой и С. В. Агафоновой о том, что нравственное поведение воспринимается молодежью как фактор, приводящий к «жизненной неуспешности», тогда как успех в жизни достигается, по их мнению, путем нарушения моральных принципов (Брюхова, Агафонова 2017). Возможно, принятие этого жизненного правила, вступающего в конфронтацию с традиционными российскими нравственными ценностями и установками, не реализуется в полной мере вследствие этого противоречия. В то же время существенное негативное «осовременивание» совести, присутствующее на ментальном уровне, не отражающееся в нравственном поведении, маски-

руется в сознании, не может подвергаться внешнему осуждению и более безопасно. Возможно также, что подросток поколение бывших школьников, ставших студентами, отмеченное в монографии М. И. Воловиковой и Л. Ш. Мустафиной (Воловикова, Мустафина 2016) как обладатели более негативных представлений о совести, чем тогдашние студенты, начинают влиять на общее снижение уровня этого показателя у российских респондентов, также преимущественно студентов. Но, безусловно, лишь продолжающийся мониторинг эволюции нравственности, представлений о совести позволит выяснить устойчивость этой тенденции и справедливость высказанных гипотез.

Представления о совести: влияние духовной жизни

Как видно, выборка семинаристов, собранная усилиями А. Е. Фрая, обнаружила наиболее позитивные представления о совести: в сравнении с двумя другими группами она показывает статистически достоверно более высокие по всем позитивным пунктам ОССС и более низкие по негативным пунктам (Фрай 2020). Исключение оставляет лишь п. 5 («инфантильная, зависимая совесть»). Эта тенденция сохраняется и при устранении из расчетов п. 3 («религиозная совесть»), связанного с будущей профессиональной деятельностью респондентов-семинаристов. Полученный интересный результат обнаруживает значительную роль духовных факторов в формировании совести у молодых людей, в ее представленности в сознании и поведении, в характере ее функционирования. На эмпирическом уровне подтверждается роль постоянного духовного совершенствования, системы ценностей, в которой преобладают духовные качества, трансцендентные и экзистенциальные интересы, в противовес материально-потребительским. Исключение, выявленное в п. 5 («инфантильная, зависимая совесть»), может быть вызвано условиями жизни и обучения семинаристов, их сильной зависимостью от «духовных наставников». Подводя итоги, можно сказать, что полученный опыт изучения весьма труднодоступного, закрытого от светского общества состояния совести молодых людей открывает новые возможности в изучении этого уникального феномена.

Выводы

Обобщая результаты исследований, реализованных нами в течение последнего десятилетия, можно констатировать, что представления

студенческой молодежи о совести являются динамичными и изменяются от поколения к поколению, отражая культурный, социальный и духовный опыт молодых людей. Динамичность представлений о совести определяет актуальность дальнейшего исследования их содержания, а также позитивности/негативности. Принимая во внимание имеющийся опыт исследовательской работы в данной области

и достигнутые результаты, следует отметить, что перспективы дальнейшего изучения представлений о совести связаны, с одной стороны, с мониторингом эволюции представлений о совести в различных социальных группах и, с другой стороны, с учетом разнообразных факторов, опосредующих становление этих представлений, в исследовательских программах.

Литература

- Брюхова, Н. Г., Агафонова, С. В. (2017) Человечность и креативность в нравственном развитии молодежи. *Российский психологический журнал*, т. 14, № 1, с. 39–61.
- Ван, Х. (2013) Особенности представлений о совести в структуре жизненных ценностей китайских студентов. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 25 с.
- Ван, Х., Манеров, В. Х., Фрай, А. Е. (2020) Совесть: история познания, состояние в современной России, представления студентов. Часть 1. Трансформация совести в эпоху постмодерна. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 4, с. 337–348. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-337-348>
- Воловикова, М. И., Мустафина, А. Ш. (2016) Представления о совести в российском менталитете. М.: ИП РАН, 144 с.
- Манеров, В. Х. (2009) Методологические проблемы измерения и результаты исследования свойств и состояний совести. *Acta Eruditorum*, № 6, с. 3–9.
- Манеров, В. Х. (2011) Представления о совести в сознании современной молодежи. В кн.: С. П. Иванова, М. А. Манойлова, Н. Б. Парфенова, И. Н. Самаль (ред.). *Психолого-педагогические аспекты духовно-нравственного развития современной молодежи: материалы Международной научно-практической конференции: 15-летию факультета психологии посвящается, 17–18 ноября 2011 г., Псков*. Псков: Псковский государственный университет, с. 59–76.
- Манеров, В. Х. (2019) Совесть и представления о ней современной молодежи: влияние культуры, региона, семьи, пола, возраста. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 78 с.
- Манеров, В. Х., Богдановская, И. М., Проект, Ю. А. (2019) Кросс-культурный инвариант представлений о совести в эмпирическом исследовании представителей шести культур. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*, № 12, ART 2809. [Электронный ресурс]. URL: <http://emissia.org/offline/2019/2809.htm> (дата обращения 06.12.2020).
- Манеров, В. Х., Ван, Х. (2013) Представления о совести в структуре жизненных ценностей российских и китайских студентов. В кн.: К. В. Султанов (ред.). *Аксиология детства и стратегии образования: материалы XX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Ценностный мир детства», 17–19 апреля 2013 г., Санкт-Петербург*. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, с. 245–260.
- Манеров, В. Х., Ван, Х. (2019) Контент-анализ результатов кросс-культурного исследования (на примере исследований представлений о совести российских и китайских студентов). *Письма в Эмиссия.Оффлайн*, № 4, ART 2717. [Электронный ресурс]. URL: <http://emissia.org/offline/2019/2717.htm> (дата обращения 06.12.2020).
- Фрай, А. И. (2020) Нравственность и коммуникативная направленность студентов с различным отношением к религии. *Выпускная квалификационная работа (магистратура)*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена (на правах рукописи), 134 с.
- Шуваев, П., Темиров, А. (2011) *КНР: Китайская Неизвестная Реальность*. М.: б. и., 299 с.

References

- Bryukhova, N. G., Agafonova, S. V. (2017) Chelovechnost' i kreativnost' v нравstvennom razvitii molodezhi [Humanity and creativity in the moral development of youth]. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 14, no. 1, pp. 39–61. (In Russian)
- Fraj, A. I. (2020) *Nравstvennost' i kommunikativnaya napravlennost' studentov s razlichnym otnosheniem k religii [Morality and communicative orientation of students with different attitudes towards religion]. Master's thesis*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia (as a manuscript), 134 p. (In Russian)
- Manerov, V. Kh. (2009) Metodologicheskie problemy izmereniya i rezul'taty issledovaniya svoystv i sostoyaniy sovesti [Methodological problems of measurement and results of research of properties and states of conscience]. *Acta Eruditorum*, no. 6, pp. 3–9. (In Russian)

- Manerov, V. Kh. (2011) Predstavleniya o sovesti v soznanii sovremennoj molodezhi [Ideas of conscience in the minds of modern youth]. In: S. P. Ivanova, M. A. Manojlova, N. B. Parfenova, I. N. Samal' (eds.). *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty dukhovno-nravstvennogo razvitiya sovremennoj molodezhi: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii: 15-letiyu fakul'teta psikhologii posvyashchaetsya, 17–18 noyabrya 2011 g., Pskov* [Psychological and pedagogical aspects of the spiritual and moral development of modern youth: Proceedings of the International scientific and practical conference: dedicated to the 15th anniversary of the Faculty of Psychology, 17–18 November 2011, Pskov]. Pskov: Pskov State University Publ., pp. 59–76. (In Russian)
- Manerov, V. Kh. (2019) *Sovest' i predstavleniya o nej sovremennoj molodezhi: vliyanie kul'tury, regiona, sem'i, pola, vozrasta* [Conscience and ideas about it of modern youth: The influence of culture, region, family, gender, age]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 78 p. (In Russian)
- Manerov, V. Kh., Bogdanovskaya, I. M., Proekt, Yu. L. (2019) Krosskul'turnyj invariant predstavlenij o sovesti v empiricheskom issledovanii predstavitelej shesti kul'tur [Cross-cultural invariant of ideas about conscience in empirical research of representatives of six cultures]. *Pis'ma v Emissiya.Offline Letters*, no. 12, ART 2809. [Online]. Available at: <http://emissia.org/offline/2019/2809.htm> (accessed 06.12.2020). (In Russian)
- Manerov, V. Kh., Van, Kh. (2013) Predstavleniya o sovesti v strukture zhiznennykh tsennostej rossijskikh i kitajskikh studentov [Concepts of conscience in the structure of life values of Russian and Chinese students]. In: *Aksiologiya detstva i strategii obrazovaniya: materialy XX Mezhdunarodnoj konferentsii "Rebenok v sovremennom mire. Tsennostnyj mir detstva", 17–19 apr. 2013 g., Sankt-Peterburg* [The axiology of childhood and educational strategies: Proceedings of the XX International conference "Child in the modern world. The value world of childhood", 17–19 April 2013, Saint Petersburg]. Saint Petersburg: Politechnical University Publ., pp. 245–260. (In Russian)
- Manerov, V. Kh., Van, Kh. (2019) Kontent-analiz rezul'tatov kross-kul'turnogo issledovaniya (na primere issledovanij predstavlenij o sovesti rossijskikh i kitajskikh studentov) [Content analysis of the results of cross-cultural research (on the example of research on the ideas of conscience of Russian and Chinese students)]. *Pis'ma v Emissiya.Offline Letters*, no. 4, ART 2717. [Online]. Available at: <http://emissia.org/offline/2019/2717.htm> (accessed 06.12.2020). (In Russian)
- Shuvaev, P., Temirov, A. (2011) *KNR: Kitajskaya Neizvestnaya Real'nost'* [PRC: China's Unknown Reality]. Moscow: s. n., 299 p. (In Russian)
- Van, Kh. (2013) *Osobennosti predstavlenij o sovesti v strukture zhiznennykh tsennostej kitajskikh studentov* [Features of the concept of conscience in the structure of life values of Chinese students]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 25 p. (In Russian)
- Van, Kh., Manerov, V. Kh., Fraj, A. E. (2020) Covest': istoriya poznaniya, sostoyanie v sovremennoj Rossii, predstavleniya studentov. Chast' 1. Transformatsiya sovesti v epokhu postmoderna [Conscience: The history of the concept, the state of affairs in modern Russia, and students' views. Part 1. Transformation of conscience in the postmodern era]. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 337–348. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-337-348> (In Russian)
- Volovikova, M. I., Mustafina, L. Sh. (2016) *Predstavleniya o sovesti v rossijskom mentalitete* [Conceptions of conscience in the Russian mentality]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 144 p. (In Russian)



Check for updates

Личность как субъект образования
на различных этапах жизненного пути
и проблемы психологии воспитания

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-87-94>

Результаты исследования этнической идентичности чеченских студентов

М. Т. Хасханова^{✉1}

¹ Чеченский государственный педагогический университет, 364068, Россия, г. Грозный, пр. Х. Исаева, д. 62

Сведения об авторе:

Милана Тахировна Хасханова,
SPIN-код: 2483-3499,
ORCID: 0000-0002-0458-7764,
e-mail: mlaaa@mail.ru

Для цитирования:

Хасханова, М. Т.
(2021) Результаты исследования
этнической идентичности
чеченских студентов. *Психология
человека в образовании*, т. 3, № 1,
с. 87–94.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-87-94>

Получена 21 декабря 2020;
прошла рецензирование
25 декабря 2020; принята
25 декабря 2020.

Права: © Автор (2021).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Работа посвящена анализу современного состояния этнической идентичности представителей студенческой молодежи в Чеченской Республике, что представляется актуальным направлением исследования в области социальной психологии и отражает потребность в сохранении этнокультурных традиций и формировании позитивной этнической идентичности молодых людей. В статье представлены результаты исследования этнической идентичности 360 студентов Чеченского государственного педагогического университета в возрасте от 18 до 28 лет с помощью блока методики Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко «Валентность и определенность этнической идентичности» и методики Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой «Типы этнической идентичности». Показано, что студенты характеризуются выраженной позитивной этнической идентичностью, обусловленной потребностью в идентификации со своей этнической группой, консолидированностью с ней и сопровождающейся доминированием этнических интересов и целей при оптимизме в отношении будущего межэтнических отношений, построенных на доверии и взаимопонимании между народами. В работе представлен сравнительный анализ половых и возрастных различий в позитивности, определенности, типах этнической идентичности (этноиндифферентность, позитивная этническая идентичность в норме, этнонигилизм, этнический изоляционизм, этноэгоизм, этнический фанатизм) у чеченских студентов. Так, позитивная этническая идентичность выше у девушек, что сопровождается более выраженным оптимизмом относительно будущего межэтнических отношений. Юношам же свойственны более высокие показатели по этноцентристским тенденциям, таким как этноэгоизм, этноизоляционизм и этнический фанатизм. С возрастом позитивность этнической идентичности у чеченских студентов снижается, что приводит, с одной стороны, к усилению равнодушного отношения к своей этнической принадлежности, а с другой — к повышению этноцентризма, отражающему доминирование этнических интересов и целей.

Ключевые слова: идентичность, этническая идентичность, чеченские студенты, позитивная этноидентичность, этнос, этническое самосознание, общероссийская идентичность.

Ethnic identity of Chechen students: Research outcomes

M. T. Khaskhanova✉¹

¹ Checheh State Pedagogical University, 62 Isaeva Str., Grozniy 364068, Russia

Author:

Milana T. Khaskhanova,
SPIN: 2483-3499,
ORCID: 0000-0002-0458-7764,
e-mail: milaaa@mail.ru

For citation:

Khaskhanova, M. T.
(2021) Ethnic identity of Chechen students: Research outcomes.
Psychology in Education, vol. 3, no. 1,
pp. 87–94.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-87-94>

Received 21 December 2020;
reviewed 25 December 2020;
accepted 25 December 2020.

Copyright: © The Author (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
[License 4.0](#).

Abstract. The article explores the current state of ethnic identity of students in the Chechen Republic. The research is relevant for social psychology since it reflects the need to preserve ethno-cultural traditions and form a positive ethnic identity of young people. The article presents the results of a study of ethnic identity of 360 students aged 18 to 28 from the Chechen State Pedagogical University. The research methodology includes a set of tools developed by N. M. Lebedeva and A. N. Tatarko “Valence and definiteness of ethnic identity” as well as the methodology of G. U. Soldatova and S. V. Ryzhova “Types of ethnic identity”. It is shown that students are characterized by a pronounced positive ethnic identity. Behind this positive result is the need to identify with their ethnic group and the need for consolidation. Another reason is the dominance of ethnic interests and goals combined with optimism about the future of interethnic relations based on trust and mutual understanding between peoples. The paper presents a comparative analysis of gender and age differences in positivity, certainty, and types of ethnic identity — ethnic indifference, positive ethnic identity, ethnic nihilism, ethnic isolationism, ethnic egoism, and ethnic fanaticism — among Chechen students. Thus, positive ethnic identity is higher among female respondents who also show a more pronounced optimism about the future of inter-ethnic relations. Male respondents tend to have higher rates of ethnocentric tendencies such as ethnic egoism, ethnic isolationism, and ethnic fanaticism. With age, the positivity of ethnic identity among Chechen students decreases, which leads, on the one hand, to an increase in indifference to their ethnicity, and, on the other, to an increase in ethnocentrism with the dominance of ethnic interests and goals.

Keywords: identity, ethnic identity, Chechen students, positive ethnic identity, ethnos, ethnic identity, general identity of Russians.

Введение

В современном поликультурном обществе, которому присуща утрата смысловых универсальных основ человеческого бытия и этнической культуры, личность сталкивается со сложностями при выборе идентификационных ориентиров, обусловленными постоянными изменениями динамично трансформирующихся традиционных культурных оснований (Стефаненко 2009) и влиянием культурных моделей, отражающих отличающиеся системы ценностей и социальные нормы (Дреев 2016). Безусловно, личность в условиях поликультурной среды, являясь субъектом межкультурного взаимодействия, оказывается под воздействием ценностей разных культур, которые достаточно часто носят неоднозначный, а порой и противоречивый характер, ставя человека перед выбором, вызывая диссонанс ценностей, что отражается на социальной, этнической, личностной и религиозной идентичности.

Изменения, детерминированные процессами модернизации и глобализации современного общества, неизбежно приводят к перестраива-

нию ценностно-смысловой структуры личности, в том числе представителей традиционных культур, что не может не отразиться на их социальной, в том числе и этнической, идентичности (Дреев 2016). Исходя из вышесказанного, изучение этнической идентичности молодежи представляется актуальным направлением в социально-психологических исследованиях.

Теоретический обзор

Проблема идентичности личности отражена в философских, социологических, психологических, психолого-педагогических и социально-психологических работах как зарубежных, так и отечественных исследователей: У. Джеймса, Дж. Тернера, Г. Тэджфела, З. Фрейда, Э. Фромма, Э. Эриксона, Б. Ф. Поршнева, Н. М. Лебедевой, А. В. Микляевой, А. В. Мудрик, Л. Г. Почебут, П. В. Румянцевой, М. В. Верещагиной, О. И. Дреева, Л. М. Дробичевой, С. В. Лурье, Т. Г. Стефаненко, В. Ю. Хотинец, Ю. П. Платонова и др.

В своей работе мы опирались на понимание этнической идентичности как динамического, диспозиционного образования социальной

идентичности (Почебут 2005), формирующегося в результате осознания своей принадлежности к определенной этнической общности (Дробижева 2002) в структуре этнического самосознания (Хотинец 2002). Она «проявляется в установке в отношении себя в связи с принадлежностью к определенному этносу, интегрирует индивида с этнической общностью и выполняет функцию социальной регуляции в ситуации межэтнического взаимодействия» (Верещагина 2012, 91).

Согласно концепции С. Московичи, можно говорить о существовании идентификационной матрицы, включающей множество идентификаций, связанных с принадлежностью личности: общечеловеческую, половую, религиозную, этническую, профессиональную и т. д. (цит. по: Højjer 2011).

Но, несмотря на изученность структуры идентичности личности, вопрос о соотношении различных видов социальной идентичности в настоящее время остается неизученным. Требуется рассмотрения проблема этнической идентичности в современных условиях развития Чеченской Республики с позиции социально-психологического подхода, который позволяет раскрыть и описать феноменологию и закономерности социального поведения представителей данной этнокультурной группы.

Г. И. Галиева считает, что сегодня молодые люди подвержены влиянию современных ценностей, декларируемых с Запада, что снижает потребность в соблюдении народных традиций как «пережитков старого домоустройства», однако все еще достаточно высок ее потенциал в сохранении культуры, что особенно выражено у представителей сельской местности (Галиева 2016, 237), что обусловлено особенностями воспитания в современных мусульманских семьях, где родители «стремятся воспитывать своих детей, прививая им этнические, религиозные традиции».

Результаты исследований О. С. Павловой, В. М. Миназовой, О. Е. Хухлаева (Павлова, Миназова, Хухлаев 2016), А. Х. Тарамовой, М. Т. Хасхановой (Хасханова, Тарамова 2017) и др., посвященных анализу религиозной идентичности чеченских студентов, показали, что она характеризуется структурностью (Хасханова, Тарамова 2017, 257). Исследователи показали, что студенты Чечни в первую очередь идентифицируют себя с представителями религии, т. е. мусульманами, и религия для них является определяющей образ жизни ценностью, а затем

уже определяют себя как представителей чеченского народа. При этом наибольшим весом в структуре религиозной идентичности чеченских студентов обладает показатель удовлетворенности членством в группе, выраженность ингрупповой идентичности и сплоченность / приверженность к группе (Павлова, Миназова, Хухлаев 2016, 96).

Результаты пилотажного исследования, проведенного нами ранее на базе Чеченского государственного педагогического университета в 2017 году, согласуются с результатами вышеуказанных исследований (Хасханова, Тарамова 2017). Мы выявили, что влияние религии на студенческую молодежь Чечни является очень сильным, что сопровождается выраженными тенденциями религиозных ориентаций и религиозной идентичности среди чеченских студентов.

Анализ результатов вышеупомянутых исследований позволил сформулировать гипотезу о том, что у чеченских студентов будет низкая степень позитивности и определенности этнической идентичности при повышении этноиндифферентных тенденций.

Цель исследования — определить характеристики и типы этнической идентичности чеченских студентов.

Организация и методы исследования

Объект исследования — чеченские студенты. Предмет исследования — этническая идентичность чеченских студентов.

Для изучения характеристик этнической идентичности чеченских студентов, составивших выборку исследования (360 студентов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный) в возрасте от 17 до 28 лет, среди них 225 девушек и 134 юноши), мы использовали следующие психодиагностические методики:

1) блок анкеты Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко, направленный на выявление валентности и определенности этнической идентичности, а также готовности к межэтническим контактам (Татарко, Лебедева 2011);

2) методику Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой «Типы этнической идентичности», выявляющую выраженность этнонигилизма, этноиндифферентности, позитивной этноидентичности, этноэгоизма, этноизоляции, национального фанатизма (Емельянова 2015).

Математическую обработку данных исследования осуществляли с помощью стандартных

пакетов обработки данных Microsoft Excel XP и SPSS for Windows v.13.0.

Результаты и их обсуждение

Анализ результатов исследования валентности и определенности этнической идентичности чеченских студентов с помощью анкеты А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой показал, что 19,3% выборки характеризуются низким уровнем позитивности этнической идентичности, что отражает угасание стремления сохранять культуру, историю своего народа и сопровождается отрицанием его положительного образа.

17,3% обладают средним уровнем позитивности этнической идентичности, что выступает вполне нормальной формой идентичности, которую человек стремится сохранить или восстановить в связи с тем, что она дает ему ощущение психологической безопасности и стабильности: образ собственного народа воспринимается как положительный, что сопровождается благоприятным отношением к его культуре и истории.

58,1% респондентов имеют высокий уровень позитивности этнической идентичности, что, согласно авторам методики, представляет собой доминирующую этническую идентичность в иерархии социальных идентичностей индивида (Татарко, Лебедева 2011), обусловленную выраженной потребностью в идентификации со своей этнической группой, консолидированностью с ней, в сочетании с этноцентристскими предубеждениями и стереотипами в отношении к другим этническим группам, сопровождается уклонением от тесного взаимодействия с ними и проявлением интолерантности в межэтническом взаимодействии.

Неопределенность этнической идентичности выявлена у 10,9% выборки. Данный показатель характеризуется неустойчивостью этнической идентичности и отсутствием четкости при осознании себя членом этнической группы. 83,8% респондентам свойственна четкая и устойчивая этническая идентичность.

Результаты по шкале общероссийской идентичности показали, что 51,4% выборки имеют низкую степень ее выраженности, что говорит о слабой значимости для этих респондентов российской принадлежности. 36,7% респондентов — с умеренной степенью выраженности общероссийской идентичности, когда она является актуальной, а 6,6% — с высокой выраженностью общероссийской идентичности, которая выступает значимой и доминирующей в структуре идентификационной матрицы социальной идентичности личности.

С низким уровнем оптимизма относительно будущего межэтнических отношений выявлено 34,3% выборки. Эти респонденты не верят в прекращение конфликтов между народами, в доверие между ними и установление взаимопонимания, считая, что в будущем межнациональная напряженность сохранится. 49,4% респондентов имеют средний уровень оптимизма, построенный на положении о том, что доверие и взаимопонимание между народами в будущем достижимо, а конфликты и межнациональная напряженность, возможно, будут проявляться в меньшей мере. Высоким уровнем оптимизма относительно будущего межэтнических отношений обладают 11% опрошенных, которые твердо верят в прекращение конфликтов между народами и искоренение межнациональной напряженности, в построение межэтнических отношений на основе доверия и взаимопонимания.

Результаты по методике Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой показали, что большая часть выборки (79,1%) характеризуется преобладанием позитивной этнической идентичности по типу нормы, что сопровождается позитивным образом своей этнической группы с позитивным ценностным отношением к представителям другим этнических групп. Согласно авторам методики (Емельянова 2015), такая позитивная этническая идентичность приобретает статус «нормы». Для этнической идентичности данного типа характерны высокая толерантность и готовность к межэтническим контактам, обусловленные стремлением к позитивной этнической идентичности, при которой не только осуществляется повышение своей самооценки, но и проявляется стремление повысить престиж и статус своей этнической группы.

Позитивная нормальная этническая идентичность респондентов вовсе не предполагает эмоциональной однозначности межэтнических отношений, в которые они включены. «Норма» допускает колебания в некоторых пределах. Нормальная позитивная идентичность иногда сопровождается различными гиперпозитивными этническими тенденциями. Так, например, нами выявлено 26,7% выборки с этнической идентичностью по типу «национальный фанатизм», при котором наблюдается доминирование этнических интересов и целей.

Также определились респонденты с выраженной этноиндифферентностью, что составило 22,8% выборки. Эти студенты-чеченцы характеризуются равнодушным отношением к этничности и проблеме межэтнических отношений, выделению этнических ценностей.

Они демонстрируют независимое от норм и традиций поведение, а свои жизненные поступки и поведение не определяют предписанными этнической группой нормами, отражающими этническую принадлежность. Тенденции этноиндифферентности дополняют установку на межэтническое взаимодействие, так как они выражены наряду с этнической идентичностью по типу «нормы».

Этнонигилизм выявлен у 1,9% выборки, что сопровождается отрицанием этничности и этнических ценностей. Эти данные не говорят о ценности и значимости этничности как характеристики при взаимодействии людей.

Этноизоляционизм продемонстрировали 7,5% респондентов, что характеризуется убежденностью в превосходстве своей этнической группы, согласием относительно того, что необходимо «очищение» этнической культуры, что сопровождается негативным отношением к брачным гетероэтническим союзам и ценностям «чужих» народов. Этноэгоизм свойственен

5,3% выборки, что проявляется в ощущении «природного» приоритета ценностей и интересов чеченской группы над другими этническими группами. Данная этноэгоистическая тенденция может проявляться на вербальном уровне при восприятии превосходства своего народа, иногда может сопровождаться раздражением и напряженностью в ситуации межэтнического взаимодействия или признанием за своим народом права решать собственные проблемы за «чужой» счет.

Сравнительный анализ с помощью Т-критерия показателей по юношам и девушкам позволил выявить половые различия исследуемых переменных. В результате получили данные о том, что позитивность этнической идентичности по методике Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой, как и по методике А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой, выше у женщин в сравнении с мужчинами на уровне статистической достоверности $p < 0,05$ и $p < 0,001$ соответственно (см. табл. 1).

Табл. 1. Половые различия в этнической идентичности у чеченских студентов

Шкала	Между женщинами и мужчинами	N	Среднее	Стандарт. отклонение	Т-критерий	Асимпт. знач. (2-стор.)
Позитивность этнической идентичности	женщины мужчины	219 121	24,42 23,17	4,473 6,127	2,171	0,031
Амбивалентность этнической идентичности	женщины мужчины	219 121	7,38 7,52	4,028 5,320	-0,267	0,789
Российская идентичность	женщины мужчины	219 121	14,73 14,69	4,472 4,163	0,081	0,935
Оптимизм относительно будущего межэтнических отношений	женщины мужчины	219 121	18,62 15,19	5,811 5,316	5,413	0,000
Этнонигилизм	женщины мужчины	221 134	3,56 5,49	3,740 3,526	-4,812	0,001
Этноиндифферентность	женщины мужчины	221 134	8,36 9,14	4,012 3,286	-1,908	0,057
Позитивная (в норме) этническая идентичность	женщины мужчины	221 134	16,51 15,09	3,487 4,701	3,256	0,001
Этноэгоизм	женщины мужчины	221 134	6,70 7,65	3,042 2,969	-2,872	0,004
Этноизоляционизм	женщины мужчины	221 134	6,96 8,56	2,692 2,901	-5,272	0,000
Национальный фанатизм	женщины мужчины	221 134	8,02 10,21	3,057 3,486	-6,204	0,000

При этом выявлены значимые половые различия по шкале оптимизма относительно будущего межэтнических отношений у чеченских студентов, которые выше у женщин на уровне достоверности $p < 0,001$. А вот этноцентристские тенденции в большей степени выражены у мужчин, чем у женщин. Так, проявления национального фанатизма статистически достоверно отличаются при $p < 0,001$, этноэгоизма — при $p < 0,005$, этноизоляционизма — при $p < 0,001$. Показатели по этнонигилизму также выше в мужской выборке при сравнении с женской на уровне достоверности $p < 0,001$.

Как мы видим из таблицы 2, при сравнении показателей по шкалам этнической идентичности выявлены статистически достоверные возрастные различия в группах до 22 лет и старше.

Так, у респондентов младше 22 лет более выражены такие показатели, как позитивная

этническая идентичность, при которой этническая идентичность занимает значимое место в идентификационной матрице. Это обусловлено выраженной потребностью в идентификации со своей этнической группой, консолидированностью с ней (при $p < 0,001$), что сопряжено с позитивным отношением к своей этнической группе при позитивном ценностном отношении к другим этническим группам (при $p < 0,1$), оптимизмом относительно будущего межэтнических отношений и верой в построение межэтнических отношений на основе доверия и взаимопонимания (при $p < 0,1$), что сопровождается этноэгоистическим ощущением «природного» приоритета ценностей и интересов своей этнической группы над другими и выражается в общении с представителями других этнических групп через восприятие собственной как доминирующей и эталонной, иногда приводя к напряженности и раздражению в межэтническом общении (при $p < 0,001$).

Табл. 2. Возрастные различия в показателях этнической идентичности у чеченских студентов

Шкала	Между возрастными группами	N	Среднее	Стандарт. отклонение	T-критерий	Асимпт. знч. (2-стор.)
Позитивность этнической идентичности	до 22 лет старше 23 лет	270 71	24,50 22,03	4,290 7,260	3,672	0,000
Амбивалентность этнической идентичности	до 22 лет старше 23 лет	270 71	7,60 6,75	4,565 4,312	1,418	0,157
Российская идентичность	до 22 лет старше 23 лет	270 71	14,61 15,10	4,270 4,663	-0,839	0,402
Оптимизм относительно будущего межэтнических отношений	до 22 лет старше 23 лет	270 71	17,69 16,37	6,073 4,888	1,691	0,092
Этнонигилизм	до 22 лет старше 23 лет	270 71	4,26 4,41	3,771 3,793	-0,302	0,763
Этноиндифферентность	до 22 лет старше 23 лет	270 71	8,23 10,25	3,770 3,345	-4,174	0,000
Позитивная (в норме) этническая идентичность	до 22 лет старше 23 лет	270 71	16,18 15,22	3,924 4,404	1,818	0,070
Этноэгоизм	до 22 лет старше 23 лет	270 71	7,41 5,74	3,097 2,450	4,283	0,000
Этноизоляционизм	до 22 лет старше 23 лет	270 71	7,64 7,32	2,996 2,362	0,859	0,391
Национальный фанатизм	до 22 лет старше 23 лет	270 71	8,64 9,68	3,329 3,523	-2,363	0,019

Респонденты старше 23 лет отличаются от более молодого поколения, с одной стороны, этноиндифферентными тенденциями (при $p < 0,001$), проявляющимися в равнодушном отношении к проблеме собственной этничности и межэтнических отношений, в демонстрации независимости от норм и традиций своей этнической группы, когда свои поступки и поведение не определяются этнической принадлежностью или этничностью других людей, а с другой, этноцентрическими тенденциями и тенденциями национального фанатизма с доминированием этнических интересов и целей (при $p < 0,05$).

Полученные результаты исследования согласуются в определенной степени с данными исследований О. С. Павловой, В. М. Миназовой, О. Е. Хухлаева (Павлова, Миназова, Хухлаев 2016), демонстрирующими, что в идентификационной матрице чеченских студентов этническая идентичность не стоит на первом месте. Но, согласно нашему исследованию, это присутствует только пятой части выборки. Что касается преобладающего большинства студентов, то оно характеризуется высокой степенью позитивности и определенности этнической идентичности, что не подтвердило нашу гипотезу. Действительно, у современных студентов Чечни имеет место повышение этноиндифферентных тенденций, что составляет более пятой части выборки, но при этом выявлены этноцентрические тенденции с доминированием этнических интересов и целей, которые с увеличением возраста усиливаются. Данные результаты обращают на себя внимание в аспекте повышения эффективности межкультурного и межэтнического взаимодействия.

Выводы

Таким образом, в результате проведенного исследования выявлены особенности этнической

идентичности чеченских студентов, которые заключаются в доминировании и значимости позитивной этнической идентичности, являющейся определенной и устойчивой, что связано с выраженной потребностью в идентификации со своей этнической группой, консолидированностью с ней, сопровождается этноцентрическими тенденциями с доминированием этнических интересов и целей. Такое сочетание показателей этнической идентичности, вероятно, выступает отражением стремления чеченской этнической группы к доминированию на своей этнической территории. Выявленная высокая степень ассоциированности со своей этнической группой отражает актуальность и значимость для представителей чеченской студенческой молодежи этнической идентичности в сравнении с общероссийской идентичностью. Наряду с этноцентристскими проявлениями выявлены и этноиндифферентные тенденции с равнодушным отношением к определяющей роли этничности в межэтническом взаимодействии. Перспектива дальнейшего изучения этнической идентичности представителей чеченского этноса заключается в расширении возрастного диапазона выборки и разработке программ по сохранению этнической чеченской культуры и повышению позитивности этнической идентичности ее представителей.

Прикладная значимость проведенного исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при разработке программ, направленных на повышение позитивности этнической идентичности, оптимизацию межэтнических взаимоотношений и профилактику этнического экстремизма, а также при подготовке лекционных курсов и семинарских занятий по социальной психологии, психологии личности, психологии современной молодежи, при подготовке и повышении квалификации педагогов и психологов.

Литература

- Верещагина, М. В. (2012) *Этническая идентичность и толерантность в условиях поликультурной общности*. Владикавказ: СОГПИ, 234 с.
- Галиева, Г. И. (2016) Потенциал молодежи в сохранении этноконфессиональных традиций: опыт фокус-группового исследования. В кн.: Е. И. Аринин (ред.). *Академическое исследование и концептуализация религии в XXI веке: традиции и новые вызовы: сборник материалов Третьего конгресса российских исследователей религии. 7–9 октября 2016 года, Владимир*. В 6 т. Т. 3. Владимир: Аркаим, с. 228–237.
- Дреев, О. И. (ред.). (2016) *Факторы риска внутриличностного конфликта в условиях поликультурного социума (на материалах Республики Северная Осетия — Алания)*. Владикавказ: СОГПИ, 134 с.
- Дробижева, Л. М. (2002) Российская, этническая и региональная идентичность: противостояние или совместимость. В кн.: Л. М. Дробижева (ред.). *Россия реформирующаяся*. М.: Academia, с. 213–244.
- Емельянова, Е. В. (2015) *Практикум по этнической психологии*. Иркутск: ИГУ, 158 с.
- Павлова, О. С., Миназова, В. М., Хухлаев, О. Е. (2016) Религиозная идентичность студентов-мусульман (на материале изучения молодежи, проживающей в Чеченской республике). *Культурно-историческая психология*, т. 12, № 4, с. 90–99. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120409>

- Почебут, Л. Г. (2005) *Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности*. СПб.: СПбГУ, 279 с.
- Стефаненко, Т. Г. (2009) *Этнопсихология*. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 368 с.
- Татарко, А. Н., Лебедева, Н. М. (2011) *Методы этнической и кросскультурной психологии*. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 236 с.
- Хасханова, М. Т., Тарамова, А. Х. (2017) Религиозная идентичность современной молодежи. В кн.: В. Ю. Гадаев, М. И. Лечиева (ред.). *Личность и культура в глобализирующемся мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 23 ноября 2017 года, Грозный*. Махачкала: АЛЕФ, с. 254–258.
- Хотинец, В. Ю. (2002) *Этническая идентичность и толерантность*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 121 с.
- Höijer, B. (2011) Social Representations Theory. A new theory for media research. *Nordicom Review*, vol. 32, no. 2, pp. 3–16. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0109>

References

- Dreev, O. I. (ed.). (2016) *Faktory riska vnutrilichnostnogo konflikta v usloviyakh polikul'turnogo sotsiuma (na materialakh Respubliki Severnaya Osetiya-Alaniya) [Risk factors of intrapersonal conflict in a multicultural society (based on the materials of the Republic of North Ossetia — Alania)]*. Vladikavkaz: SOGPI Publ., 134 p. (In Russian)
- Drobizheva, L. M. (2002) Rossijskaya, etnicheskaya i regional'naya identichnost': protivostoyanie ili sovместимость [Russian, ethnic and regional identity: Confrontation or compatibility]. In: L. M. Drobizheva (ed.). *Rossija reformiruushchayasya [Russia Reforming]*. Moscow: Academia Publ., pp. 213–244. (In Russian)
- Emel'yanova, E. V. (2015) *Praktikum po etnicheskoy psikhologii*. Irkutsk: Irkutsk State University Publ., 158 p. (In Russian)
- Galieva, G. I. (2016) Potentsial molodezhi v sokhranении etnokonfessional'nykh traditsij: opyt fokus-grupпового issledovaniya [The potential of youth in preserving ethno-confessional traditions: The experience of focus group research]. In: E. I. Arinin (ed.). *Akademicheskoe issledovanie i kontseptualizatsiya religii v XXI veke: traditsii i novye vyzovy: sbornik materialov Tre'tego kongressa rossijskikh issledovatelej religii, 7–9 okt. 2016 g., Vladimir [Academic research and conceptualization of religion in the XXI century: Traditions and new challenges: Materials of the 3rd Congress of Russian researchers of religion, 7–9 October 2016]*. In 6 vols. Vol. 3. Vladimir: Arkaim Publ., p. 228–237. (In Russian)
- Höijer, B. (2011) Social Representations Theory. A new theory for media research. *Nordicom Review*, vol. 32, no. 2, pp. 3–16. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0109> (In English)
- Khaskhanova, M. T., Taramova, A. H. (2017) Religioznaya identichnost' sovremennoj molodezhi [Religious identity of modern youth]. In: V. Yu. Gadaev, M. I. Lechieva (eds.). *Lichnost' i kul'tura v globaliziruyushchemsya mire: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem), 23 noyabrya 2017 g., Groznyj [Personality and culture in a globalizing world: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference (with international participation), 23 November 2017, Groznyj]*. Makhachkala: ALEF Publ., pp. 254–258. (In Russian)
- Khotinets, V. Yu. (2002) *Etnicheskaya identichnost' i tolerantnost' [Ethnic identity and tolerance]*. Ekaterinburg: Ural Federal University Publ., 121 p. (In Russian)
- Pavlova, O. S., Minazova, V. M., Khuhlaev, O. E. (2016) Religioznaya identichnost' studentov-musul'man (na materiale izucheniya molodezhi, prozhivayushchej v Chechenskoj respublike) [Religious identity of Muslim students (based on the study of young people living in the Chechen Republic)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya — Cultural-Historical Psychology*, vol. 12, no. 4, pp. 90–99. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120409> (In Russian)
- Pochebut, L. G. (2005) *Vzaimoponimanie kul'tur. Metodologiya i metody etnicheskoy i kross-kul'turnoj psikhologii. Psikhologiya mezhetnicheskoy tolerantnosti [Mutual understanding of cultures. Methodology and methods of ethnic and cross-cultural psychology. Psychology of interethnic tolerance]*. Saint Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 279 p. (In Russian)
- Stefanenko, T. G. (2009) *Etnopsikhologiya [Ethnopsychology]*. 4th ed., correct. and compl. Moscow: Aspekt Press Publ., 368 p. (In Russian)
- Tatarko, A. N., Lebedeva, N. M. (2011) *Metody etnicheskoy i krosskul'turnoj psikhologii [Methods of ethnic and cross-cultural psychology]*. Moscow: HSE Publishing House, 236 p. (In Russian)
- Vereshchagina, M. V. (2012) *Etnicheskaya identichnost' i tolerantnost' v usloviyakh polikul'turnoj obshchnosti [Ethnic identity and tolerance in a multicultural community]*. Vladikavkaz: SOGPI Publ., 234 p. (In Russian)



УДК 159.99

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-95-105>

Опыт реализации дистанционной программы ранней помощи детям с нарушениями развития

М. А. Коргожа^{✉1}, О. С. Воробьева², Т. С. Кусакина²,
В. И. Ковалева², Е. А. Романова², Т. З. Солонинчик²

¹ Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России, 194100, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2

² Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Калининского района Санкт-Петербурга, 195252, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Карпинского, д. 38, корп. 4

Сведения об авторах:

Мария Александровна Коргожа,
SPIN-код: 1547-7742,
ResearcherID: AAW-1882-2020,
ORCID: 0000-0001-8422-1772,
e-mail: korgozha_m.a@mail.ru

Ольга Сергеевна Воробьева,
e-mail: orv-pochta@mail.ru

Татьяна Сергеевна Кусакина,
e-mail: orv-pochta@mail.ru

Вера Ильинична Ковалева,
e-mail: orv-pochta@mail.ru

Екатерина Алексеевна Романова,
e-mail: orv-pochta@mail.ru

Татьяна Замировна Солонинчик,
e-mail: orv-pochta@mail.ru

Для цитирования:

Коргожа, М. А., Воробьева, О. С.,
Кусакина, Т. С. и др.
(2021) Опыт реализации
дистанционной программы
ранней помощи детям
с нарушениями развития.
*Психология человека
в образовании*, т. 3, № 1, с. 95–105.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-95-105>

Получена 17 сентября 2020;
прошла рецензирование
23 октября 2020; принята
23 октября 2020.

Права: © Авторы (2021).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье представлены результаты дистанционного формата программы ранней помощи детям с различными нарушениями в развитии, реализованного в условиях продолжительного применения мер самоизоляции в связи с пандемией COVID-19. В исследовании приняли участие 30 детей с различными нарушениями развития в возрасте от 2 до 3 лет и их матери, с которыми в течение пяти месяцев специалистами ранней помощи проводились дистанционные коррекционно-развивающие занятия в рамках социальной реабилитации. Модули программы были направлены на содействие оптимальному развитию у ребенка двигательной, социально-эмоциональной и коммуникативной компетентности, а также развитию навыков самообслуживания и социально-бытовой адаптации с учетом его особенностей в психофизическом развитии. Дистанционная программа включала в себя еженедельные онлайн-занятия по видеосвязи со специалистами, выполнение индивидуальных домашних заданий, просмотр видеороликов педагогов с обучающим материалом в форме игр и самостоятельное их выполнение в паре «мама — ребенок». Результаты данного формата оценивались через анализ динамики в развитии детей по окончании дистанционных занятий и степени удовлетворенности матерей программой ранней помощи. По завершении программы была выявлена выраженная положительная динамика по большинству показателей (тонкая моторика, когнитивная, коммуникативная, социальная и двигательная сферы) у детей вне зависимости от особенностей и тяжести нарушений в психофизическом развитии. Наиболее выраженная положительная динамика была выявлена по показателям развития тонкой моторики и речи. Наименьшая положительная динамика в развитии была достигнута в сфере формирования навыков самообслуживания и социально-бытовой адаптации. Выявленная положительная динамика в социальной сфере развития детей связана с меньшим количеством дней, проведенных семьей в самоизоляции. Наиболее высокая степень удовлетворенности процессом и результатами дистанционных занятий с детьми была выявлена у матерей детей с задержкой психомоторного и речевого развития. В целом 63% матерей хотели бы повторить дистанционный формат программы ранней помощи их детям.

Ключевые слова: ранняя помощь, раннее вмешательство, социальная реабилитация, дети с нарушениями развития, дистанционное обучение.

Results of the implementation of a distant early care programme for children with developmental disorders

M. A. Korgozha^{✉1}, O. S. Vorobeva², T. S. Kusakina²,
V. I. Kovaleva², E. A. Romanova², T. Z. Soloninchik²

¹ Saint Petersburg State Pediatric Medical University, 2 Litovskaya Str., Saint Petersburg 194100, Russia

² Center of Social Rehabilitation of Disabled Persons & Disabled Children,
Kalininsky Dist., 38 Karpinskogo Str., Unit 4, Saint Petersburg 195252, Russia

Authors:

Maria A. Korgozha,
SPIN: [1547-7742](#),
ResearcherID: [AAW-1882-2020](#),
ORCID: [0000-0001-8422-1772](#),
e-mail: korgozha_ma@mail.ru

Olga S. Vorobeva,
e-mail: orv-pochta@mail.ru

Tatiana S. Kusakina,
e-mail: orv-pochta@mail.ru

Vera I. Kovaleva,
e-mail: orv-pochta@mail.ru

Ekaterina A. Romanova,
e-mail: orv-pochta@mail.ru

Tatiana Z. Soloninchik,
e-mail: orv-pochta@mail.ru

For citation:

Korgozha, M. A., Vorobeva, O. S.,
Kusakina, T. S. et al. (2021) Results
of the implementation of a distant
early care programme for children
with developmental disorders.
Psychology in Education, vol. 3, no. 1,
pp. 95–105.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-95-105>

Received 17 September 2020;
reviewed 23 October 2020;
accepted 23 October 2020.

Copyright: © The Authors (2021).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](#)
[License 4.0](#).

Abstract. The article presents the results of the implementation of a distant early care programme for children with various developmental disorders. The study involved 30 children with various developmental disorders aged 2 to 3 and their mothers. They took part in a five-month programme of social rehabilitation with early care specialists who conducted distant remedial and developmental classes. The programme modules were aimed at promoting the optimal development of children's motor, emotional and communicative competence, development of self-service skills and social adaptation. The programme took into account individual psychophysical characteristics of children. It included weekly online video sessions with specialists, individual homework, watching game-based videos of teachers and playing games as part of homework for mother and child. The effectiveness of this format was evaluated by analyzing the dynamics in the development of children at the end of distance learning and the degree of satisfaction of mothers with the early care programme. At the end of the programme, there was pronounced positive dynamics in most indicators (fine motor skills, cognitive, communicative, social and motor spheres) in children, regardless of the characteristics and severity of disorders in psychophysical development. The most pronounced positive dynamics was revealed in fine motor skills and speech development. The least positive dynamics in children's development was found in self-service skills and social adaptation. The pronounced positive dynamics in the social sphere of children's development is associated with fewer days spent by the family in self-isolation. The highest degree of satisfaction with the process and results of distance learning with children was found in mothers of children with delayed psychomotor and speech development. Overall, 63% of mothers would like to repeat the remote programme of early care for their children.

Keywords: early care, early intervention, social rehabilitation, children with developmental disorders, distance education.

Введение

Эффективность современных программ ранней помощи для детей раннего возраста с нарушениями развития и ограниченными возможностями здоровья определяется соблюдением их основополагающих принципов: своевременности и доступности для нуждающейся семьи. В условиях продолжительного применения мер самоизоляции в связи с пандемией COVID-19 принципиально важным является непрерывное оказание ранней помощи детям целевой группы и поиск альтернативных способов реализации услуг социальной реабилитации. Единого мнения о целесообразности,

состоятельности и эффективности применения дистанционных форм оказания ранней помощи детям в возрасте до трех лет не существует. Также качественных и лонгитюдных научных исследований использования информационных мультимедийных средств для образовательных и реабилитационных целей с детьми раннего возраста с нарушениями развития не проводилось. Современные требования адаптации программы ранней помощи для детей ставят новые задачи перед специалистами систем социальной реабилитации и дошкольного образования в контексте разработки дистанционных форм проведения коррекционно-развивающих занятий при соблюдении принципа непосред-

ственного взаимодействия педагога с ребенком. Для решения поставленных задач наиболее актуальным является индивидуально-дифференцированный подход в выборе способов представления обучающих материалов для родителей детей раннего возраста, которые являются ключевым партнером специалиста ранней помощи в ситуации дистанционного взаимодействия педагога с ребенком.

Анализ результатов пробной дистанционной формы программы ранней помощи детям с нарушениями в развитии имеет большое значение для понимания состоятельности и пользы такого формата в проведении коррекционно-развивающих занятий с детьми раннего возраста.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Применение дистанционных форм обучения детей подразумевает использование цифровых мультимедийных устройств и требует качественной сформированности навыков цифровой коммуникации у участников данного процесса. Существует большое количество исследований эффективности использования дистанционных форм предоставления обучающих материалов для образовательных и реабилитационных целей детям школьного возраста (Шатуновский 2020; Сунагатуллина, Пустовойтова, Яковлева 2020). Полученные данные легли в основу разработки программ онлайн-обучения школьников в актуальной ситуации продолжительного применения мер самоизоляции в связи с пандемией (Маликова, Новикова, Пирогов и др. 2020). Дискуссионным также остается вопрос потенциала дистанционных форм обучения детей с особыми потребностями. Большинство исследователей сходятся во мнении о целесообразности использования прогрессивных информационно-коммуникативных технологий с детьми-инвалидами в качестве дополнительной формы предоставления образовательных услуг с соблюдением требования разработки универсальной стандартизированной модели организации такого обучения (Брицкая 2014; Окунева, Завалишина 2014). Открытым остается вопрос об эффективности использования данного вида технологий для образовательных и коррекционно-развивающих целей детей раннего и дошкольного возраста.

Влияние раннего опыта цифровой социализации ребенка на его психофизическое развитие изучено слабо, а единичные научные исследования показывают противоречивые данные о пользе и вреде такого опыта для детей

(Крежевская, Михайлова 2019; Ступникова 2016). Позитивные результаты получили исследователи, которые показали, что ранний цифровой опыт полезен для когнитивного развития ребенка раннего возраста, но может иметь потенциально негативное воздействие на социально-эмоциональное развитие ввиду задержки развития нормативных возрастных навыков социального взаимодействия (Qaiser 2020; Radesky, Kistin, Zuckerman и др. 2014). Подавляющее большинство исследований показали, что наибольшее значение имеет то, каким образом организована окружающая цифровая среда, которую родители создают для своего ребенка в раннем детстве (Crisostomo, Reinertsen 2020; Оробинская 2016; Литвинова 2020). Вынужденная ситуация применения мер самоизоляции в связи с пандемией выявила острую необходимость разработки дистанционных программ ранней помощи детям и анализа их пользы и эффективности для детей раннего возраста с различными нарушениями в развитии с целью решения образовательных и социально-реабилитационных задач.

Организация и методы исследования

В соответствии с постановлениями Правительства Санкт-Петербурга «О мерах по противодействию распространению в Санкт-Петербурге новой коронавирусной инфекции (COVID-19)» в период с апреля по сентябрь 2020 года в СПбГБУСОН «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Калининского района» осуществление услуг социальной реабилитации в полустационарной форме обслуживания детей раннего возраста реализовывалось с применением дистанционных технологий. Участие в дистанционной форме программы ранней помощи было предложено 84 семьям с детьми в возрасте до трех лет, имеющими различные нарушения развития и получавшими социальные услуги в отделении раннего вмешательства центра с начала 2020 года.

Целью программы ранней помощи является проведение коррекционно-развивающих занятий, способствующих эмоциональному, физическому, социальному, личностному, речевому и когнитивному развитию ребенка. Основными задачами программы являются организация обучающей, развивающей среды и игрового пространства для межличностного взаимодействия ребенка и матери, создание условий для наблюдения за другими детьми и взрослыми в процессе взаимодействия друг с другом и получение опыта первичной

социализации (Коргожа, Романова 2018). Важной психологической задачей программы является повышение родительской компетентности и помощь родителям в организации развивающего пространства в домашних условиях, а также в выборе игровых приемов в соответствии с психофизическими возможностями ребенка раннего возраста, имеющего различные нарушения развития. Годовая программа занятий с педагогами (логопедом, педагогом-психологом, социальным педагогом, учителем-дефектологом и инструктором по адаптивной физической культуре) включает в себя модули, направленные на содействие оптимальному развитию у ребенка в возрасте до трех лет двигательной, социально-эмоциональной и коммуникативной компетентности, а также развитию навыков самообслуживания и социально-бытовой адаптации.

Родителям было предложено на выбор три варианта дистанционного формата программы ранней помощи. Основной формой дистанционной работы являлось проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий специалистов с ребенком при участии матери и семьи в целом посредством видеосвязи через приложения-мессенджеры WhatsApp, Viber, Skype, а также платформу онлайн-конференций Zoom. Данная форма предусматривала организацию и проведение 30-, 40- или 50-минутных онлайн-занятий с педагогом, который руководил процессом организации развивающей среды и обучающего взаимодействия матери и ребенка в течение занятия. В зависимости от возраста ребенка и сформированности навыков цифровой коммуникации педагог с разной степенью вовлекал ребенка в процесс прямого взаимодействия с ним посредством видеосвязи. Таким образом, в наиболее полном объеме обучающие материалы программы ранней помощи были усвоены 52 детьми в возрасте от 1,5 до 3 лет. Результаты данного дистанционного формата занятий представлены далее.

Второй формой дистанционной программы ранней помощи являлись подготовка индивидуального комплекса заданий на развитие когнитивной, социально-эмоциональной, речевой и двигательной сфер ребенка и консультирование матери по телефону по вопросам особенностей их выполнения, обсуждение с педагогами промежуточных итогов и коррекция программы с учетом окружающей домашней среды ребенка. Такая форма работы была наиболее подходящей для семей с детьми в возрасте до 2-х лет и для тех, кто находился

в условиях ограниченности или отсутствия доступа к сети Интернет.

Третьей формой дистанционной программы ранней помощи являлась ежедневная публикация обучающих материалов в форме видеороликов с участием специалистов службы ранней помощи в профилях социальных сетей («ВКонтакте», приложение Instagram, видеохостинг YouTube). Данная форма позволяла родителям просматривать материалы и демонстрировать их детям через удобные цифровые мультимедийные устройства (планшетные компьютеры, широкоформатные мониторы и телевизоры). Свободный доступ к обучающим материалам позволял также любой заинтересованной семье с ребенком дошкольного возраста просматривать все публикации службы.

Таким образом, 76 семей выбрали для себя тот или иной формат программы, который был наиболее подходящим для их детей. Всего 8 семей не присоединились к дистанционной работе. Среди причин отказов от участия в онлайн-формате занятий с педагогами, в том числе посредством видеосвязи, было убеждение родителей, что данная форма обучения не подходит их ребенку из-за значительных нарушений развития, проблем с концентрацией внимания или склонности ребенка к гиперактивному поведению. Такая позиция родителей детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития являлась целесообразной и оправданной с учетом ограничений использования данной формы обучения для детей раннего возраста (Александрова, Дерманова 2019). Таким образом, для этих семей был разработан индивидуальный социально-реабилитационный маршрут, включающий в себя регулярный психологический патронаж педагога-психолога службы ранней помощи.

Важной задачей анализа эффективности дистанционного формата программы ранней помощи являлась оценка динамики в различных областях развития ребенка и степени удовлетворенности родителей данной формой коррекционно-развивающих занятий. С этой целью по завершении периода действия дистанционной формы программы осуществлялась оценка уровня сформированности основополагающих функциональных областей развития каждого конкретного ребенка. Использовалась методика оценки уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев RCDI-2000 (Шапиро, Чистович 2000). Данная методика представляет собой опросник, составленный по результатам анализа разнообразных типичных форм поведения детей первых лет жизни. Уровень

развития ребенка в сравнении с его биологическим возрастом анализируется по нескольким сферам психофизического развития: понимание языка (когнитивная сфера), крупная моторика (двигательная сфера), тонкая моторика, речь (коммуникативная сфера), самообслуживание, социальная сфера. Полученные данные сравнивались с результатами диагностики детей до начала применения мер самоизоляции (февраль-март 2020 года).

Для выявления оценки удовлетворенности родителями дистанционной формой занятий была разработана специальная авторская анкета. Все родители, которые совместно с детьми участвовали в новом формате программы, дали письменное согласие на участие их детей в занятиях с применением дистанционных технологий. При статистической обработке данных использовались методы описательной статистики, критерий Вилкоксона (Т) для оценки динамики в развитии детей, критерий Манна — Уитни (U) для выявления различий в показателях развития детей-инвалидов и детей без установленной инвалидности, коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r) для анализа взаимосвязи показателей, расчет которых производился с помощью пакета прикладных программ «Statistica 12.0».

Результаты и их обсуждение

В исследовании результатов дистанционного формата программы ранней помощи приняли участие 30 детей с различными нарушениями развития в возрасте от 2 до 3 лет и их матери. Методику RCDI-2000 и авторскую анкету предлагалось заполнить матерям по завершении периода дистанционных занятий. Выборку составили дети в среднем в возрасте $30,4 \pm 4,6$ месяцев, всего 17 мальчиков и 13 девочек, имеющих различные нарушения развития. Всего у 14 детей была установлена инвалидность в связи с устойчивыми нарушениями психофизического здоровья: патология слуха, нарушения опорно-двигательного аппарата (ДЦП, мышечная гипотония), расстройство аутистического спектра, тяжелые и множественные нарушения развития, в том числе генетически обусловленные. Остальные 16 детей имели выраженную задержку психомоторного и речевого развития, в том числе на резидуальном фоне, без установления инвалидности.

В течение 5 месяцев все дети со своими матерями участвовали в дистанционной форме программы ранней помощи, которая включала в себя:

- 1) онлайн-занятия по видеосвязи со специалистами службы ранней помощи с регулярностью 1–2 раза в неделю (по возможностям и запросу матери);
- 2) выполнение индивидуальных домашних заданий;
- 3) просмотр видеороликов педагогов с обучающим материалом в форме игр и самостоятельное их выполнение в паре «мама — ребенок».

В дополнительных образовательных и коррекционно-развивающих программах других учреждений дети не участвовали.

При анализе данных о соблюдении семьями режима самоизоляции и ограничения социальных контактов в период дистанционного формата занятий были получены следующие результаты. Средний срок нахождения семьи в самоизоляции составил $40,9 \pm 28,8$ дней; с учетом большого разброса данных необходимо отметить, что 12 семей находились в режиме самоизоляции до 30 дней, 9 семей — до 60 дней, 6 семей — более 60 дней. Наиболее длительный период пребывания семьи в самоизоляции составил 120 дней. Всего 3 семьи отметили, что отказались от режима самоизоляции. В период принятых мер ограничения социальных контактов 21 семья находилась в самоизоляции в квартирах города, 8 семей — в загородных домах и дачах, одна семья уехала в другой регион. В период ограничительных мер с 60% детей находились оба родителя, 16,5% детей находились только с матерью, остальные 23,5% детей находились с родителями и другими родственниками. Из всех семей только в шести есть старшие дети школьного и дошкольного возраста, причем все дети дошкольного возраста также принимали участие в онлайн-занятиях вместе с младшими братьями и сестрами.

До того как матери были ознакомлены с индивидуальными результатами развития их детей по диагностической шкале RCDI, им было предложено высказать свое мнение о том, в каких областях удалось развить навыки и умения ребенка, пока они занимались дистанционно. Все 30 матерей отметили, что в той или иной степени положительной динамики в развитии их детей удалось достичь в:

- 1) познавательной сфере («ребенок стал больше понимать, выполнять более сложные задания и инструкции») — 60% детей;
- 2) двигательной сфере («улучшилась координация, ловкость, появились новые движения») — 43% детей;

- 3) коммуникативной сфере («увеличился словарный запас, появились новые слова и звуки») — 36,6% детей;
- 4) социальной сфере («ребенок стал лучше понимать речь, охотнее вступать в коммуникацию») — 33% детей;
- 5) эмоциональной сфере («наладилась эмоциональная регуляция, уменьшилось количество истерических реакций») — 23% детей;
- 6) сфере самообслуживания («появились новые социально-бытовые навыки, развились навыки опрятности») — 20%.

При анализе динамики развития детей по данным методики RCDI были выявлены значимые различия по всем сферам развития (см. табл. 1). В среднем наиболее выраженная положительная динамика была выявлена по показателям речевого развития ($4,74, p \leq 0,0001$) и тонкой моторики ($4,64, p \leq 0,0001$). Наименее выраженная положительная динамика была установлена по показателю развития навыков самообслуживания ($3,6, p \leq 0,001$).

Для качественного анализа произошедших изменений в различных областях развития детей, участвовавших в дистанционном формате программы ранней помощи, необходимо более подробно рассмотреть динамику показателей. Следует отметить, что методика RCDI позволяет оценить уровень развития навыков и умений ребенка в той или иной области в сравнении с возрастной нормой. Шкалы методики указывают в месяцах на тот возраст, какому уровню развития соответствует ребенок по исследуе-

мому показателю. Таким образом, в среднем наиболее выраженная положительная динамика была выявлена по показателю тонкой моторики. Средний прирост в развитии детей по данной области развития составил $7,6 \pm 5,3$ месяцев. Наименьший разброс данных выборки по этому показателю ($V = 69,5$) указывает в целом на то, что при реализации дистанционного формата программы ранней помощи специалистам удалось подобрать максимально эффективные методы, подходящие для развития тонкой моторики детей с различными нарушениями в психофизическом здоровье. Полученные положительные результаты также являются следствием активного участия в игровом взаимодействии со своими детьми матерей, которые дополнительно уделяли внимание организации развивающей среды для ребенка в домашних условиях: выделение и обустройство особого пространства для проведения занятий с ребенком, насыщение домашней среды сенсорными стимулами и др.

Необходимо также отметить, что выраженная положительная динамика была выявлена по показателю развития речи. Средний прирост в развитии детей по данной области развития составил $6,8 \pm 5,3$ месяцев, коэффициент вариации также отражает более низкий разброс данных в сравнении с другими показателями развития ($V = 77,5$). При сопоставлении данных динамики двух лидирующих областей особое значение имеет анализ их соответствия возрастным нормам. Так, по результатам диагностики уровня развития тонкой моторики детей

Табл. 1. Динамика в различных сферах развития детей раннего возраста по завершении дистанционного формата программы

Сферы развития (шкалы RCDI)	Показатели динамики				
	Средний показатель выборки, кол-во месяцев	T-критерий / p	Коэфф. вариации (V)	Соответ. возрастной норме до программы, % выборки	Соответ. возрастной норме после программы, % выборки
Социальная сфера	$6,1 \pm 4,9$	4,54/0,00	79,9	10%	33%
Самообслуживание	$4,1 \pm 5,1$	3,6/0,001	124,3	20%	37%
Крупная моторика	$5,6 \pm 4,2$	4,48/0,00	75,1	13%	33%
Тонкая моторика	$7,6 \pm 5,3$	4,64/0,00	69,5	30%	50%
Речь	$6,8 \pm 5,3$	4,74/0,00	77,5	0%	20%
Понимание	$6,1 \pm 5$	4,48/0,00	81,9	3%	23%

до начала дистанционного формата программы всего у 30% детей навыки соответствовали возрастной норме. По завершении дистанционных коррекционно-развивающих занятий 50% детей соответствовали возрастной норме сформированности навыков тонкой моторики. Несомненно, это является показателем успеха реализации программного материала в дистанционной форме, однако наибольшее значение имеет другой результат — качественный прирост в развитии речи детей. Важно отметить, что до начала дистанционного формата программы ни у одного ребенка речевое развитие не соответствовало возрастной норме. В результате применения нового формата программы ранней помощи у 6 детей не было выявлено задержки речевого развития. Полученные данные согласуются с результатами опроса матерей, которые отметили в развитии своих детей улучшения коммуникативных навыков и способности понимать речь родителей.

Интересно отметить, что в среднем наименее выраженный прирост в развитии детей ($4,1 \pm 5,1$ месяцев) и наибольший разброс данных выборки ($V = 124,3$) был выявлен в сфере формирования навыков самообслуживания и социально-бытовой адаптации. По мнению матерей, в данной сфере в наименьшей степени удалось достичь качественного улучшения навыков их детей. Только по данному показателю в шести случаях была выявлена отрицательная динамика (максимальное ухудшение показателей — на 5 месяцев) в развитии детей раннего возраста. При тщательном анализе каждого случая в отдельности было установлено, что в период самоизоляции матери находились со своим ребенком в течение длительного времени в ограниченных условиях домашней среды, бытовые функции ухода и гигиены полностью брали на себя, в некоторых случаях не давая возможность детям проявлять навыки самостоятельности. Таким образом, для данных семей были проведены дополнительные занятия и консультации с педагогом-психологом и социальным педагогом по вопросу организации условий максимального содействия развитию навыков самообслуживания у детей.

В результате корреляционного анализа взаимосвязей показателей динамики в развитии детей и особенностями течения периода ограничения социальных контактов было выявлено, что наиболее выраженная положительная динамика в социальной сфере развития детей связана с меньшим количеством дней, которые семья провела в самоизоляции ($-0,47, p \leq 0,05$), и в большинстве случаев относилась к детям,

семьи которых в течение этого периода находились в более свободных жилищных условиях. Социальная сфера детей раннего возраста развивалась в более интенсивном темпе при нахождении семьи на даче или в загородном доме ($0,51, p \leq 0,05$). Полученный результат является логичным и закономерным с учетом прямого влияния на качество коммуникации ребенка с другими людьми, наличия более широкого круга общения и разнообразности условий окружающего пространства.

Результаты сравнения динамики в развитии между детьми без установленной инвалидности и детьми-инвалидами показали, что значимых различий по всем сферам развития выявлено не было ($p \leq 0,05$). Полученные данные указывают на то, что качественного прироста по областям развития детей удалось достичь вне зависимости от тяжести заболеваний и особенностей нарушений психофизического здоровья детей. Различия между группами были выявлены только по показателю общей удовлетворенности матерей дистанционным форматом программы ранней помощи. Установлено, что матери детей с задержкой психомоторного и речевого развития были в большей степени довольны процессом и результатами дистанционной работы с их детьми ($2,09, p \leq 0,05$) в сравнении с матерями детей-инвалидов. Для тщательного анализа полученного результата необходимо более подробно рассмотреть критерии, из которых складывалась удовлетворенность матерей. Именно для этих целей использовалась авторская анкета для родителей. Так, общая удовлетворенность матерей складывалась из критериев полезности материалов, их удобства представления и наглядности, а также степени вызванного интереса у их детей. Общий уровень удовлетворенности данным форматом программы оценивался по 10-балльной шкале, где 0 — «совершенно не удовлетворена», 10 — «абсолютно удовлетворена». В среднем уровень удовлетворенности составил $9,1 \pm 1,27$ баллов, что оценивается нами как высокий уровень. Всего 23 матери (76,6% участников) указали свою оценку дистанционного формата программы ранней помощи их детям на уровне 9 из 10 баллов, что является для нас важным качественным показателем пользы и эффективности программы. Пятибалльная оценка уровня удовлетворенности дистанционным форматом программы у одной из матерей являлась максимально низким показателем по данной шкале, что указывает на необходимость дальнейшего совершенствования форм дистанционных занятий с детьми раннего возраста.

При анализе данных удовлетворенности матерей различными формами представления обучающих материалов, которые применялись для коррекционно-развивающих задач с их детьми, использовались 5-балльные шкалы (см. табл. 2).

Полученные данные указывают на то, что матери детей раннего возраста с нарушениями в развитии считают наиболее интересной, полезной и удобной для их детей формой представления обучающих материалов видеоролики с участием педагогов и онлайн-занятия по видеосвязи.

По мнению матерей, в процессе участия в дистанционном формате программы наиболее полезными для их детей являлись возможности:

- участия в индивидуальных занятиях с педагогами (70,0% участников);
- просмотра видеороликов, которые наглядно демонстрировали выполнение заданий (56,6% участников);
- просмотра регулярных заданий, опубликованных в социальной сети «ВКонтакте» (43,3% участников);
- обсуждения с педагогом условий организации развивающей среды в домашних условиях (40,0% участников);
- заниматься дома и не тратить время на сборы и дорогу до Центра (36,7% участников);
- обсуждения собственных переживаний в ситуации нахождения с ребенком в самоизоляции (30,0% участников);

- показать педагогу обычное поведение ребенка в домашних условиях (26,6% участников).

Наиболее удобным сервисом для просмотра обучающих материалов являлась социальная сеть «ВКонтакте» (94,7% участников дистанционной формы). В дополнение родители также пользовались другими информационными источниками: приложением Instagram (42,1% участников) и видеохостингом YouTube (36,7% участников). По мнению матерей, наиболее удобным средством связи и платформой для онлайн-занятий являлась видеосвязь через мессенджер WhatsApp (70% участников).

Анкета также содержала вопрос об улучшении дистанционной формы занятий с детьми. Всего 28 матерей высказали полную удовлетворенность данным форматом и отсутствием каких-либо предложений по улучшению работы педагогов. В качестве предложений двумя матерями было указано пожелание добавлять к рекомендациям специалистов перечень литературы для самостоятельного изучения. В целом 63,0% матерей отметили, что когда-нибудь хотели бы повторить дистанционный формат программы ранней помощи их детям. По их мнению, такой формат программы может быть полезен для их детей в следующих ситуациях: ограничения физических контактов ребенка по назначению лечащего врача (53,3% участников); в отпуске или отъезде (33,3% участников); госпитализации, санаторно-курортном лечении и др. (13,7% участников).

Табл. 2. Уровень удовлетворенности матерей различными формами представления обучающих материалов для детей

Форма представления обучающих материалов	Уровень удовлетворенности матерей, % от участников				
	Не удовлетворена	Скорее не удовлетворена	Средне удовлетворена	Удовлетворена	Абсолютно удовлетворена
Задания в письменной форме	3%	0%	10%	20%	67%
Видеоролики с участием педагогов	0%	0%	3%	13%	84%
Онлайн-занятия по видеосвязи	0%	0%	0%	23%	77%
Публикации в соцсетях и приложениях	3%	10%	46%	16%	25%

Выводы

Таким образом, опыт реализации дистанционной программы ранней помощи детям с нарушениями развития показал свою эффективность в период продолжительного применения мер самоизоляции в связи с пандемией. Анализ результатов комплексной диагностики различных сфер развития детей раннего возраста, участвовавших в дистанционном формате коррекционно-развивающих занятий, показал выраженную положительную динамику по большинству показателей у детей вне зависимости от особенностей и тяжести нарушений в психофизическом развитии. Наиболее выраженная положительная динамика была выявлена по показателю развития тонкой моторики, по которому половина участвующих в исследовании детей достигла уровня возрастной нормы.

До начала дистанционного формата программы ни у одного ребенка, участвующего в исследовании, речевое развитие не соответствовало возрастной норме. По завершении дистанционных занятий с педагогами у 20% детей не было выявлено задержки речевого развития. Полученные данные согласуются с результатами опроса матерей, которые отметили в развитии своих детей улучшения коммуникативных навыков и способности понимать речь родителей.

Наименьшая положительная динамика в развитии была достигнута в сфере формирования навыков самообслуживания и социально-бытовой адаптации. При анализе ее причин было выявлено, что в период самоизоляции матери

находились со своим ребенком в течение длительного времени в ограниченных условиях домашней среды, бытовые функции ухода и гигиены полностью брали на себя, в некоторых случаях не давая возможность детям проявлять навыки самостоятельности. Таким образом, полученные данные необходимо учитывать для разработки программы психолого-педагогического сопровождения родителей специалистами ранней помощи в период реализации дистанционных форм предоставления социальных услуг.

В результате исследования установлены различные степени общей удовлетворенности матерей дистанционным форматом программой ранней помощи в зависимости от наличия у их детей инвалидизирующих заболеваний, что указывает на необходимость индивидуально-дифференцированного подхода в организации дистанционных коррекционно-развивающих занятий для детей-инвалидов. Матери детей раннего возраста с нарушениями в развитии считают наиболее интересной, полезной и удобной для их детей формой представления обучающих материалов — видеоролики с участием педагогов и онлайн-занятия по видеосвязи. В целом 63% матерей отметили, что когда-нибудь хотели бы повторить дистанционный формат программы ранней помощи их детям.

Таким образом, проведенное исследование показало актуальность и допустимость использования дистанционной программы ранней помощи для осуществления социально-реабилитационных целей у детей раннего возраста с нарушениями в развитии.

Литература

- Александрова, О. В., Дерманова, И. Б. (2019) Отношение взрослых родственников к тяжелобольному ребенку и оценка ими трудной жизненной ситуации в связи с характером его заболевания. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 1, с. 82–90. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-1-82-90>
- Брицкая, Е. О. (2014) Сопровождение профессиональной деятельности педагогов дистанционного обучения детей с особыми потребностями как метод преодоления профессиональных затруднений. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, № 1 (2), с. 110–113.
- Коргожа, М. А., Романова, Е. А. (2018) Опыт оказания психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с множественными нарушениями развития. В кн.: О. В. Костейчук, В. Л. Рыскина (ред.). *Семья с ребенком раннего возраста в фокусе социальной работы*. СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», с. 83–89.
- Крежевская, О. В., Михайлова, О. И. (2019) Цифровые технологии в дошкольном образовании: пути к демократизации. *Педагогическое образование в России*, № 9, с. 60–70. <https://doi.org/10.26170/po19-09-08>
- Литвинова, С. Н. (2020) Феномен игровой детской субкультуры современного дошкольника. *Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология*, № 56, с. 106–116.
- Маликова, Т. В., Новикова, Т. О., Пирогов, Д. Г., Мурза-Дер, Г. А. (2020) Отчет по результатам опроса «Социокультурные представления о коронавирусной инфекции (COVID-19)». *Психология человека в образовании*, т. 2, № 1, с. 119–122. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-1-119-122>

- Окунева, Н. С., Завалишина, О. В. (2014) Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях обучения с применением дистанционных образовательных технологий. *Педагогический поиск*, № 3, с. 8–10.
- Оробинская, А. Н. (2016) Мультимедиа-технологии и их использование в системе дошкольного обучения. *Таврический научный обозреватель*, № 1 (6), ч. 3, с. 52–56.
- Сунагатуллина, И. И., Пушкарева, А. А., Пустовойтова, О. В., Яковлева, Л. А. (2020) Возможности дистанционного обучения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. *Современное педагогическое образование*, № 6, с. 136–141.
- Ступикова, Л. Г. (2016) Исследование информационной культуры родителей дошкольников, получающих образование в дошкольной образовательной организации. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 5, № 2 (15), с. 147–150.
- Шапиро, Я., Чистович, И. (2000) *Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года и 2 месяцев до 3 лет и 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000*. СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 62 с.
- Шатуновский, В. Л. (2020) Еще раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения). *Вестник науки и образования*, № 9-1 (87), с. 53–56.
- Crisostomo, A. T., Reinertsen, A. B. (2020) Technology and sustainability for/in early childhood education and care. *Policy Futures in Education*, vol. 18, no. 4, pp. 545–555. <https://doi.org/10.1177/2F1478210320921691>
- Kaiser, Z. (2020) Early childhood education and care and the use of digital media in informal environments. *Berkeley Review of Education*, vol. 9, no. 2. [Online]. <https://doi.org/10.5070/B89242103>
- Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B. et al. (2014) Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics*, vol. 133, no. 4, pp. e843–849. PMID: 24616357. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3703>

References

- Aleksandrova, O. V., Dermanova, I. B. (2019) Otnoshenie vzroslykh rodstvennikov k tyazhelobol'nomu rebenku i otsenka imi trudnoj zhiznennoj situatsii v svyazi s kharakterom ego zabolevaniya [The attitude of adult relatives towards a severely ill child and their assessment of the difficult life situation with regard to the type of the child's illness]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 1, no. 1, pp. 82–90. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-1-82-90> (In Russian)
- Britskaya, E. O. (2014) Soprovozhdenie professional'noj deyatel'nosti pedagogov distantsionnogo obucheniya detej s osobymi potrebnyami kak metod preodoleniya professional'nykh zatrudnenij [Supporting professional activity of teachers of distance learning for children with special needs as a method of overcoming professional difficulties]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya — Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*, no. 1 (2), pp. 110–113. (In Russian)
- Crisostomo, A. T., Reinertsen, A. B. (2020) Technology and sustainability for/in early childhood education and care. *Policy Futures in Education*, vol. 18, no. 4, pp. 545–555. <https://doi.org/10.1177/2F1478210320921691> (In English)
- Korgozha, M. A., Romanova, E. A. (2018) Opyt okazaniya psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam rannego vozrasta s mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Experience in rendering psychological and pedagogical aid to infants with multiple disabilities]. In: O. V. Kosteichuk, V. L. Ryskina (eds.). *Sem'ya s rebenkom rannego vozrasta v fokuse sotsial'noj raboty [Families with early-age children in the focus of social work]*. Saint Petersburg: SPb GBU “Gorodskoj informatsionno-metodicheskij tsentr “Sem’ya” Publ., pp. 83–89. (Nauchno-metodicheskij sbornik “Sotsial’noe obsluzhivanie semej i detej” [Scientific and methodological collection: Social services to families and children]. Iss. 14). (In Russian)
- Krezhevskaya, O. V., Mihajlova, O. I. (2019) Tsifrovye tekhnologii v doskol'nom obrazovanii: puti k demokratizatsii [Digital technologies in preschool education: On the way to democratization]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Teacher Education in Russia*, vol. 9, pp. 60–70. <https://doi.org/10.26170/po19-09-08> (In Russian)
- Litvinova, S. N. (2020) Fenomen igrovoj detskoj subkul'tury sovremennogo doskol'nika [Phenomenon of present-day preschoolers' game subculture]. *Vestnik PSTGU. Seriya: Pedagogika, Psikhologiya — St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, vol. 56, pp. 106–116. (In Russian)
- Malikova, T. V., Novikova, T. O., Pirogov, D. G., Murza-Der, G. A. (2020) Otchet po rezul'tatam oprosa “Sotsiokul'turnye predstavleniya o koronavirusnoj infektsii (COVID-19)” [Report on the results of the survey “Sociocultural preconceptions about the coronavirus infection (COVID-19)”]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 2, no. 1, pp. 119–122. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-1-119-122> (In Russian)
- Okuneva, N. S., Zavalishina, O. V. (2014) Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s OVZ v usloviyakh obucheniya s primeneniem distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologij [Psychological and pedagogical support of children with disabilities in conditions learning using distance learning technologies]. *Pedagogicheskij poisk — Pedagogical Search*, vol. 3, pp. 8–10. (In Russian)

- Orobinskaya, A. N. (2016) Mul'timedia-tekhnologii i ikh ispol'zovanie v sisteme doshkol'nogo obucheniya [Multimedia technologies and their use in preschool education]. *Tavrisheskij nauchnyj obozrevatel' — Tavrichesky Scientific Reviewer*, vol. 1 (6), pt 3, pp. 52–56. (In Russian)
- Qaiser, Z. (2020) Early childhood education and care and the use of digital media in informal environments. *Berkeley Review of Education*, vol. 9, no. 2. [Online]. <https://doi.org/10.5070/B89242103> (In English)
- Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B. et al. (2014) Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics*, vol. 133, no. 4, pp. e843–849. PMID: 24616357. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3703> (In English)
- Shapiro, Ya., Chistovich, I. (2000) *Rukovodstvo po otsenke urovnya razvitiya detej ot 1 goda i 2 mesyatsev do 3 let i 6 mesyatsev po rusifitsirovannoj shkale RCDI-2000 [RCDI-2000 guide for assessing the level of development of children from 1 year and 2 months to 3 years and 6 months on a Russian scale]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg Early Intervention Institute Publ., 62 p. (In Russian)
- Shatunovskij, V. L. (2020) Eshche raz o distantsionnom obuchenii (organizatsiya i obespechenie distantsionnogo obucheniya) [Once again about distance learning (organization and provision of services for distance learning)]. *Vestnik nauki i obrazovaniya — Bulletin of Science and Education*, vol. 9-1, no. 87, pp. 53–56. (In Russian)
- Stupikova, L. G. (2016) Issledovanie informatsionnoj kul'tury roditelej doshkol'nikov, poluchayushchikh obrazovanie v doshkol'noj obrazovatel'noj organizatsii [Study of the information culture of parents of preschoolers receiving education in preschool educational organizations]. *Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 5, no. 2 (15), pp. 147–150. (In Russian)
- Sunagatullina, I. I., Pushkareva, A. A., Pustovojtova, O. V., Yakovleva, L. A. (2020) Vozmozhnosti distantsionnogo obucheniya v rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Distance learning opportunities for working with children with disabilities]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie — Modern Teacher Education*, no. 6, pp. 136–141. (In Russian)