



**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.
СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

2021 Том 18 № 4

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogy>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61178 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В РОССИИ И МИРЕ

- Бермус А.Г., Сериков В.В., Алтыникова Н.В.** Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития 667
- Гурьянова М.П., Селиванова Е.И.** Актуальные проблемы профилактики агрессивного поведения в образовательной среде: на примере трех школ российской глубинки 692
- Бадиев И.В.** Агрессивность участников образовательных отношений и психологическая безопасность школьной среды 708
- Пшеничник Д.В.** Опыт формирования общекультурных компетенций у студентов в рамках освоения курса «Педагогика и психология» 731
- Баянова Л.Ф., Бухаленкова Д.А., Долгих А.Г., Чичина Е.А.** Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте: обзор исследований 751

ЛИЧНОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ИЗМЕРЕНИИ

- Tkáčová H., Králik R.** Communication in a multicultural virtual environment for modern Slovak students (Современные словацкие студенты об общении в мультикультурной виртуальной среде) 770
- Kytina N.I., Khamraeva E.A.** The current state of the teaching the Russian language in the multicultural Russian school (Актуальные проблемы преподавания русского языка в поликультурной российской школе) 785
- Новикова И.А., Новиков А.Л., Шляхта Д.А.** «Шкала аккультурации к России» для китайских студентов: адаптация и психометрическая проверка 801

ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕСТВО: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

- Бовина И.Б., Рябова Т.В., Конкин В.Ю.** Помнить нельзя забыть: особенности социальных представлений о политических репрессиях в двух поколениях потомков репрессированных 825
- Ожиганова Г.В.** Ценностно-смысловые составляющие морального компонента духовных способностей: исследование взаимосвязи на выборке российской студенческой молодежи 849

ЛИЧНОСТЬ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ:

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВРАЧЕЙ И ПАЦИЕНТОВ

- Щелкова О.Ю., Усманова Е.Б., Яковлева М.В., Матвеев В.Б., Халмурзаев О.А., Яцевич А.А.** Психологические особенности и качество жизни пациентов с опухолями урогенитальной сферы: результаты пилотажного исследования на российской выборке 869
- Слабинский В.Ю., Воищева Н.М., Кабиева А.А., Левадняя М.О.** Оценка эффективности «Тренинга проактивного поведения» при формировании приверженности врача профилактической работе 893

НАУЧНАЯ ХРОНИКА

- Mikhailova O.V., Khairova Z.R., Bashkin E.B.** Mental health as a priority of modern society: results of the International Scientific and Practical Conference on Commitment to Mental Health (Ментальное здоровье как приоритет современного общества: итоги международной научно-практической конференции «Приверженность вопросам психического здоровья») 915

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Куриленко Виктория Борисовна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка Медицинского института РУДН, Москва, Россия

Почетный редактор

Григоренко Елена Леонидовна, доктор психологических наук, Ph.D., выдающийся профессор департамента психологии Хьюстонского университета, профессор-исследователь департамента педиатрии, молекулярной генетики и генетики человека Бейлорского медицинского колледжа, Хьюстон, США; профессор Центра детских исследований Йельского университета, старший научный сотрудник лаборатории Хаскинс, Йель, США

Ответственный секретарь

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой социальной и дифференциальной психологии РУДН, член-корреспондент МАНПО, Москва, Россия

Члены редакционной коллегии

Барбот Баптисте, Ph.D., профессор Института психологических исследований Лувенского католического университета, Лувен-ла-Нев, Бельгия

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия

Джарвин Линда, Ph.D., профессор психологии Парижского колледжа искусств, Париж, Франция

Кючуков Христо, доктор педагогических наук, Ph.D., профессор Университета Силезии в Катовице, Катовице, Польша

Нью Вилльям, Ph.D., профессор, профессор и глава департамента образования и исследований молодежи Колледжа Белойта, Белойт, США

Оздорска-Мазур Ева, Ph.D. in Education, профессор, профессор факультета этнологии и образовательных наук Университета Силезии в Катовице, Катовице, Польша

Раицкая Лилия Климентовна, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, советник ректора МГИМО МИД России, профессор кафедры педагогики и психологии МГИМО МИД России, Москва, Россия

Рич Грант, Ph.D., профессор психологии, психотерапевт, Джуно, Аляска, США

Стошич Лазар, Ph.D., профессор Колледжа академических исследований «Досидеж», Белград, Сербия

Такушьян Гарольд, Ph.D., профессор психологии и руководитель программы по организационной психологии Университета Фордхэм, Нью-Йорк, США

Тарноу Юджин, Ph.D., научный сотрудник «Авалон Бизнес Систем», Фэйр Лоун, Нью-Джерси, США

Хархурин Анатолий Владимирович, Ph.D., доцент департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Шейнов Виктор Павлович, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы, Минск, Беларусь

Редактор Ю.А. Заикина

Редактор англоязычных текстов Ю.Н. Бирюкова

Компьютерная верстка Ю.А. Заикиной

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 778-38-07 (доб. 12-67); e-mail: psyj@rudn.ru

Подписано в печать 23.12.2021. Выход в свет 30.12.2021. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 23,10. Тираж 500 экз. Заказ № 1145. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов»

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru



RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

2021 VOLUME 18 NUMBER 4

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

CONTENTS

PERSONALITY IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN RUSSIA AND IN THE WORLD

- Aleksandr G. Bermus, Vladislav V. Serikov, Natalya V. Altynikova.** Content of Pedagogical Education in the Modern World: Meanings, Problems, Practices and Development Prospects 667
- Marina P. Guryanova, Elena I. Selivanova.** Current Problems of Preventing Aggressive Behavior in the Educational Environment: A Case Study of Three Schools in the Russian Countryside 692
- Igor V. Badiev.** Aggressiveness of Participants in Educational Relations and Psychological Safety of School Environment 708
- Diana V. Pshenichnyuk.** Developing General Cultural Competences: A Case Study of Students Taking a Course in Pedagogy and Psychology 731
- Larisa F. Bayanova, Daria A. Bukhalenkova, Alexandra G. Dolgikh, Elena A. Chichinina.** The Impact of Music Training on the Cognitive Development of Preschool and Junior School Children: A Review of Research 751

PERSONALITY AND EDUCATION IN MULTICULTURAL DIMENSION

- Hedviga Tkáčová, Roman Králík.** Communication in a Multicultural Virtual Environment for Modern Slovak Students 770
- Natalia I. Kytina, Elizaveta A. Khamraeva.** The Current State of the Teaching the Russian Language in the Multicultural Russian School 785
- Irina A. Novikova, Alexey A. Novikov, Dmitriy A. Shlyakhta.** Acculturation Scale to Russia for Chinese Students: Development and Psychometric Verification 801

PERSONALITY AND SOCIETY: PAST, PRESENT, AND FUTURE

- Inna B. Bovina, Tatiana V. Ryabova, Vladislav Y. Konkin.** To Remember or to Forget: Political Repression in the Collective Memory of Descendants 825
- Galina V. Ozhiganova.** Value and Life Meaning Aspects of the Moral Component of Spiritual Capacities: The Relationship in Russian Students Sample 849

PERSONALITY AND QUALITY OF LIFE:

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DOCTORS AND PATIENTS

- Olga Yu. Shchelkova, Ekaterina B. Usmanova, Maria V. Iakovleva, Vsevolod B. Matveev, Oybek A. Khalmurzaev, Alexandra A. Yacevich.** Psychological Characteristics and Quality of Life of Patients with Penile Cancer: Pilot Study on a Russian Sample 869
- Vladimir Yu. Slabinsky, Nadezhda M. Voishcheva, Angela A. Kabieva, Maya O. Levadnaya.** Estimating the Efficiency of the "Proactive Behavior Training" in the Formation of the Doctor's Adherence to Preventive Work 893

SCIENTIFIC CHRONICLE

- Olga B. Mikhailova, Zulfira R. Khairova, Evgeniy B. Bashkin.** Mental Health as a Priority of Modern Society: Results of the International Scientific and Practical Conference on Commitment to Mental Health 915

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Viktoriya B. Kurilenko, D.Sc. in Education, Head of Department of Russian Language at the Institute of Medicine, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

Honorary Editor

Elena L. Grigorenko, Ph.D. in Psychology, D.Sc. in Psychology, Hugh Roy and Lillie Cranz Cullen Distinguished Professor, Department of Psychology, University of Houston, Houston, USA, Research Certified Adjunct Professor, Departments of Pediatrics and Molecular and Human Genetics, Baylor College of Medicine, Houston, USA, Adjunct Professor of Child Study Center and Senior Scientist of Haskins Laboratories, Yale University, Yale, USA

Assistant to the Editor-in-Chief

Irina A. Novikova, Ph.D. in Psychology (Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Social and Differential Psychology Chair, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

Members of the Editorial Board

Baptiste Barbot, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychological Sciences Research Institute, University of Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium

Inna B. Bovina, D.Sc. in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor of Department of Clinical and Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

Linda Jarvin, Ph.D. in Psychology, Dean of Paris College of Art, Paris College of Art, Paris, France

Anatoliy V. Kharkhurin, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of School of Psychology, HSE University, Moscow, Russia

Hristo Kyuchukov, Ph.D. in Education, Professor of Intercultural Education, Silesian University in Katowice, Poland

William S. New, Ph.D. in Education and Psychology, Professor and Chair, Department of Education and Youth Studies, Beloit College, Beloit, USA

Ewa Ogrodzka-Mazur, Ph.D. in Education, Prof. hab., Professor of Institute of Education, Faculty of Ethnology and Educational Science, University of Silesia in Katowice, Poland

Lilia K. Raitskaya, D.Sc. in Education, Ph.D. in Economics, Rector's Adviser and Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations at the Ministry for Foreign Relations of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russia

Grant J. Rich, Ph.D. in Psychology, Fellow, American Psychological Association, Juneau, Alaska, USA

Harold Takooshian, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology & Urban Studies at Fordham University, Director of the Fordham Program in Organizational Leadership, Past-President and Representative to APA Council, Fordham University, New York, USA

Eugen Tarnow, Ph.D. in Physics, researcher, Avalon Business Systems, Inc., Fair Lawn, NJ, USA

Viktor P. Sheinov, D.Sc. in Sociology (Doctor of Sociological Sciences), Professor, Professor of the Psychology and Pedagogical Mastery Chair, Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus

Lazar Stosic, Ph.D. in Computer Science, Professor, College of Academic Studies "Dositej", Belgrade, Serbia

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*
English Texts' Editor *Yu.N. Biryukova*
Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial office:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board of RUDN Journal of Psychology and Pedagogics:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 778-38-07 (ext. 12-67); e-mail: psyj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House
3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru

О ЖУРНАЛЕ

Ежеквартальный научно-практический рецензируемый журнал по проблемам психологии, педагогики и образования «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» издается Российским университетом дружбы народов с 2003 г. Редколлегия журнала строго придерживается международных стандартов публикационной этики, сформулированных в документе COPE (Committee on Publication Ethics): <http://publicationethics.org>

Цель журнала – публикация результатов фундаментальных и прикладных научных исследований российских и зарубежных ученых по актуальным проблемам современной психологии и педагогики в виде научных статей, научных обзоров, исторических справок, посвященных деятелям российской и зарубежной науки, научно-информационных сообщений.

Журнал адресован научным работникам, исследователям, преподавателям в сфере психологии и педагогики, практическим психологам, педагогам и учителям, а также аспирантам и студентам, обучающимся по психолого-педагогическим и смежным специальностям.

Статьи публикуются на русском и английском языках.

«Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» включен в обновленный Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук и доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки);

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки);

19.00.02 – Психофизиология (психологические науки);

19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки);

19.00.04 – Медицинская психология (психологические науки);

19.00.05 – Социальная психология (психологические науки);

19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки);

19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки).

С 2017 г. журнал включен для индексации в базу данных PsycINFO (Американская психологическая ассоциация): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>, с 2020 г. – в базу RSCI на платформе WoS, а также индексируется в РИНЦ (ядро РИНЦ), DOAJ, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, East View, Cyberleninka, Dimensions и др.

Функционирует электронный сайт журнала на Портале научных журналов РУДН: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>, который содержит полные сведения о журнале, редакционной политике и этике, требованиях к подготовке и публикации статей, полнотекстовые выпуски журнала с 2008 г. и другую информацию.

В базе данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) представлены полнотекстовые версии статей с 2003 г.: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>

По всем вопросам, связанным с публикацией статей в журнале, можно связаться с редколлекцией по электронному адресу: psyj@rudn.ru

ABOUT OUR JOURNAL

“RUDN Journal of Psychology and Pedagogics” is a quarterly scientific peer-reviewed journal on the current problems of psychology, pedagogy and education. The journal has been issued since 2003. Until December 2016 the Journal was titled “Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics”.

The founder and publisher of the Journal is Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN University). Editorial Board strictly adheres to the international standards of publication ethics of the COPE: <http://publicationethics.org>

The purpose of the Journal is publishing the results of the fundamental and applied scientific research of the Russian and international scientists on the current trends of psychology and education in the form of the scientific articles, scientific survey materials, scientific reports, reviews, historical background information devoted to the prominent figures of the Russian and international science. The articles are published in Russian and English.

The Journal is addressed to scientists, researchers, teachers in the field of psychology and pedagogy, practical psychologists, educators and teachers, as well as graduate and undergraduate students.

Since 2017 the Journal has been officially accepted for coverage in PsycINFO (American Psychological Association): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>

The Journal is also indexed in RSCI (WoS), Russian Index of Science Citation (Core Collection), DOAJ, Google Scholar, Ulrich’s Periodicals Directory, WorldCat, East View, Cyberleninka, Dimensions.

The main thematic rubrics of the Journal are:

- Theoretical, Methodological and Polemic Problems of Modern Psychology and Pedagogy;
- Current Problems of Personality Psychology;
- Contemporary Social Psychological Research;
- Cross-Cultural and Ethnopsychological Research;
- Current Trends of Modern Health Psychology and Psychophysiology;
- Theoretical and Methodological Problems of Modern Education;
- Psychological and Pedagogical Research of Higher and Secondary Education;
- Cross-National Scientific Cooperation;
- International Conferences on Psychology and Education.

Rubrics are constantly updated and reflect the current trends in the development of modern psychology and education.

The Journal website operates on the Portal of RUDN University scientific journals: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>. The website contains full information about the Journal, editorial policy and ethics, requirements for the preparation and publication of the articles, etc., as well as full-text issues of the Journal since 2008.

The database of the Russian Science Citation Index on the platform of the Scientific Electronic Library provides full-text versions of the Journal articles published since 2003: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>

For all matters relating to the publication of articles in the Journal you can contact with the Editorial Board by e-mail: psyj@rudn.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691

УДК 371.13

Обзорная статья

Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития

А.Г. Бермус¹, В.В. Сериков², Н.В. Алтыникова³

¹Южный федеральный университет,
Российская Федерация, 344006, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105/42

²Институт стратегии развития образования РАО,
Российская Федерация, 101000, Москва, ул. Жуковского, д. 16

³Группа компаний «Просвещение»,
Российская Федерация, 127473, Москва, ул. Краснопролетарская, д. 16, стр. 3

✉ bermous@sfedu.ru

Аннотация. Рассматриваются современные представления о природе педагогической деятельности, проводится критический анализ состояния практики и научных исследований по проблематике педагогического образования, реконструируется совокупность методологических идей, концептов и схем, относящихся к представлениям о содержании и формах педагогического образования. Приведены подходы к решению таких проблем, как современное понимание сущности педагогической деятельности и тенденций ее трансформации в связи с изменением образовательного пространства, новые функции педагога в цифровой образовательной среде; кризисные явления в педагогическом образовании и пути их преодоления; концепция педагогического образования как обоснование его целей, принципов отбора содержания, психологических условий освоения педагогической деятельности, критериев эффективности профессиональной подготовки педагога; показана диалектика психолого-педагогического и предметного компонентов в структуре профессиональной компетентности; среда педагогического вуза охарактеризована как источник педагогического опыта и «событий», обеспечивающих развитие личностно-профессиональных качеств педагога. Материалы статьи могут быть интересны исследователям и организаторам сферы педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональная социализация педагога, новые функции педагога, цифровая образовательная среда, проектирование педагогического образования

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 20-113-50444 Экспансия «Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития»).

© Бермус А.Г., Сериков В.В., Алтыникова Н.В., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Состояние педагогического образования в меняющемся обществе

О востребованности педагога и, соответственно, качественного педагогического образования свидетельствует огромный интерес российской общественности к данной проблеме, активность, которую проявляют в этой сфере не только государственные структуры, признанные заниматься политикой в сфере образования, но и крупные финансово-промышленные корпорации (Роснефть, Сбербанк и др.).

В последние годы проблемы обновления отечественного педагогического образования обсуждаются со все возрастающей интенсивностью на самых разных площадках. За прошедшие 18 лет с момента утверждения «Программы модернизации педагогического образования» (приказ Минобрнауки РФ от 1 апреля 2003 г. № 1313) невозможно найти ни одного года, когда не принимались бы новые программы; модернизировались или утверждались новые регламенты.

В этих условиях возникает естественный сдвиг фокуса внимания – от оценки результативности отдельных управленческих решений – к выявлению фундаментальных теоретико-методологических оснований, на которых строятся возможные попытки реформ и изменений в этой области. По сути, основной проблемой оказывается понимание системных закономерностей, свойственных отечественному педагогическому образованию, обуславливающих его и сильные и слабые стороны, а также – позволяющие увидеть возможности дальнейших реформ. Об этом говорится и в обзорных статьях (Лубков, 2019), в методологических рефлексиях (Актуальные проблемы..., 2020; Сериков, 2018) педагогической науки, в попытках многоаспектного анализа состояния и перспектив развития педагогического образования (Педагогическое образование..., 2020).

При этом, однако, ощущается дефицит исследований, посвященных смысловой природе содержания педагогического образования, и, шире того, современного педагогического мировоззрения. В этой связи, мы предлагаем к обсуждению *проблему* оснований и моделей содержания педагогического образования, реализованных в России в конце XX – начале XXI века, понимая при этом миссию педагога как ключевого «игрока» в механизме воспроизводства самого общества (Актуальные проблемы методологии..., 2020; Асадуллин, 2019).

В условиях, когда искусственный интеллект обуславливает радикальное изменение многих сфер профессиональной деятельности и даже вытеснение человека из производственного процесса, невольно возникает вопрос: существуют ли перспективы замены педагога каким-то информационно-программным устройством, способным выполнить ту же миссию в социализации формирующегося человека? Существующие по этому поводу мифы можно считать бесплодными: создать человека без участия самого человека невозможно.

Однако надо заметить, что стремительное изменение социальной реальности, к которой педагог приобщает воспитанника, неизбежно приводит к изменению содержания и форм, целей и инструментария педагогической

деятельности, ее смыслов и критериев эффективности (Алтыникова, Герасёв, 2013; Баранов, 2016; Бермус, 2015; Зеер и др., 2016).

В той мере, в которой эта проблема представляется крайне сложной и многоаспектной, мы выделили в ней несколько тематических фокусов: философско-методологические проблемы педагогической профессии в современном мире, механизмы овладения педагогической деятельностью. В этом аспекте мы обратились к вопросам происхождения и трансформации педагогической профессии в современном мире; соотношениям различных ценностей и субкультур в профессиональном педагогическом сообществе; перспективам и рискам цифровизации педагогической профессии. Социокультурный подход предполагает рассмотрение педагогической профессии в контексте стратегий профессиональной социализации педагога, востребованных компетенций. Деятельностный подход к педагогической профессии и образованию открывает механизмы и инструментарий достижения педагогических целей, раскрывает различные виды и подвиды профессиональной педагогической деятельности (преподавательская, социально-педагогическая, научно-методическая, диагностическая, научно-педагогическая (университетская), научно-исследовательская и т. д.). Личностный подход к содержанию педагогического образования ориентирует на включение в это содержание опыта создания личностно-развивающих сред и ситуаций в образовательном процессе. Теоретико-методологические основания современной концепции содержания педагогического образования ориентируют на синтез предметной и психолого-педагогической подготовки, научного и деятельностного компонентов, профессионального и личностного развития педагога и др.

Говоря о профессиональной педагогической деятельности, прежде всего, хочется отметить расширение сферы ее приложения, востребованности в различных социальных практиках – образовательных, управленческих, коммуникативных, социально-педагогических; при создании различных образовательных Интернет-сообществ. То, что учебно-воспитательный компонент включается во все сферы социальной реальности – это естественный процесс для общества знания, если оно действительно претендует быть таковым. Непрерывное и повсеместное образование и самообразование осуществляется в этом обществе в различных формах по образному выражению А. Макаренко «на каждом квадратном метре земли», превращается в ведущий тотально-универсальный вид деятельности, интегрированный с наукой, политикой, производством, бизнесом, повседневными сетевыми коммуникациями человека. Сегодня педагогическая деятельность представлена широким спектром педагогических и психолого-педагогических специальностей, которые привязаны не только к образованию: владение теоретическими основами и технологиями педагогической деятельности необходимо для всех, кто занят «работой с людьми», влияет на их сознание и поведение (Брызгалова, Прохода, 2014; Грузков, 2014).

Любые изменения в обществе – в политике и экономике, в технологиях производства и коммуникаций практически неизбежно отражаются и на учителе. Не случайно история учит, что и войны, и соревнования в науке и технологиях, в конечном счете, «выигрывают учителя». Политические стратегии это всегда понимали, поэтому учитель выступал и «опорой индустриа-

лизации», и «солдатом партии», и «проводником ее политики», и стоял «на фронте идеологической борьбы», «учил демократии», «поведению в цифровом пространстве», словом, выносил «все, что Господь не пошлет» как писал Н.А. Некрасов. Правда, поднять его на «недосягаемую высоту», о чем говорили лозунги, пока что не удавалось. Проводимые реформы всегда приносили ему трудности, а подчас и болезненно отражались на его состоянии, как это было у нас в памятные 90-е годы. Происходящее сегодня неслыханное по содержанию и темпам изменение мира не может не отразиться на педагоге и его деятельности (Данилова и др., 2019; Дроботенко, 2016; Илалтинова, Аксёнов, 2016).

В данной статье мы хотели бы изложить свою позицию и представить результаты исследования по нескольким проблемам:

- современное понимание сущности педагогической деятельности и тенденций ее трансформации в связи с изменением образовательного пространства, новые функции педагога в цифровой образовательной среде;
- кризисные явления в педагогическом образовании и пути их преодоления;
- концепция педагогического образования и модель процесса профессиональной социализации педагога;
- содержание, технологии и критерии эффективности профессиональной подготовки педагога.

Современная педагогическая деятельность и тенденции ее развития

Чтобы понять сущность педагогической деятельности, нужно представить ее место в многостороннем механизме социализации человека и попытаться ответить на вопросы о специфической функции этой деятельности в воспроизведении человека как носителя культуры, о предмете деятельности педагога и об «орудиях» его труда (Кандаурова, 2015; Ледовская и др., 2019).

Если попытаться представить картину педагогической деятельности в наиболее общем виде, то есть отвлекаясь от традиционно понимаемых функциональных обязанностей педагога, то в первую очередь нужно будет увидеть в педагоге носителя (исполнителя) воспроизводящей (генетической) функции общества: общество посредством педагога воспроизводит самого себя, создает носителей культуры и социальности. Правда, педагог не бездушный «винтик» в этом механизме. Он включается в этот процесс как активный субъект, носитель определенных смыслов. И указанный механизм работает тем эффективнее, чем полнее человеко-производящая миссия общества становится его личностным смыслом. Этот смысл реализуется педагогом посредством определенных профессиональных практик: 1) ценностно-целевого проектирования своей деятельности; 2) отбор и трансформации культуры в различные виды опыта, которые могут быть усвоены посредством включения воспитанников в адекватную им деятельность; 3) создание условий для усвоения этого содержания – перевода его в деятельностно-коммуникативные формы, то есть в формы совместного с педагогом создания культурного продукта, благодаря чему этот опыт только и может быть усвоен; 4) применение образовательных технологий – научно обоснованных

способов включения обучающихся в указанные деятельностно-коммуникативные ситуации и процессы, сопровождение их в процессе перехода их через «зону ближайшего развития», т.е. от совместного выполнения действия к автономному; 5) измерение и оценка образовательных результатов обучающихся (Вавилов, 2012; Курнешова, Дыдзинская, 2016).

Разумеется, это – очень абстрактная характеристика, так сказать, модель педагогической деятельности. В действительности мы имеем дело с полисубъектной, «распределенной» деятельностью, различные компоненты которой могут выполняться разными людьми. Так, разработкой содержания занимаются специальные институты, а процесс обучения имеет обширное управленческое и методическое сопровождение. К развитию ценностно-смысловой сферы и образовательного пространства ребенка помимо учителя, подключены и многие другие субъекты. Однако для понимания сути педагогической реальности и дальнейшего анализа поставленной проблемы эта модель вполне годится (Николаева, 2017; Педагогическое образование..., 2020; Федорова, 2017).

Фундаментальный вопрос, задающий весь спектр возможных решений в отношении педагогической профессии и деятельности, и, тем более, педагогического образования, это – вопрос о связи образовательного уклада (в том числе, эталонных моделей учительства) и окружающего социально-экономического и политического контекста, существующего в нем образа школы, учительской профессии и, в конечном счете, ценностей образования.

Именно здесь мы сталкиваемся с первым, и очень серьезным внутренним противоречием. С одной стороны, большинство религиозных и гуманитарных традиций отводят учителю роль «хранителя народной судьбы» (М. Хайдеггер), носителя «генетической матрицы общества» и ключевого условия его воспроизводства. С другой стороны, социально-экономические характеристики педагогического сообщества, статус педагогической профессии среди других профессий и сфер занятости, свидетельствует о противоположных тенденциях: на протяжении всего XX века политические декларации о важности педагогической профессии крайне редко сопровождались реальным повышением социально-экономического статуса учителя.

Уникальность педагогической деятельности состоит в том, что ее цели не могут быть достигнуты педагогом «непосредственно», их достижение опосредовано активностью другого субъекта – обучающегося, воспитанника. Педагог, образно говоря, должен вложить свои цели и инструменты в сознание и поведение Другого, актуализировать такие его действия и переживания, которые приведут к достижению педагогических целей – требуемым новообразованиям в его личности. В этой способности «заполнить» ценностно-смысловые дефициты в сознании растущего человека, вооружить его «недостающим» ему опытом, бережно поддержать его в критической зоне – «зоне ближайшего развития», сделать субъектом проектирования своей жизни и реализации индивидуальных проектов проявляется сущностное начало педагогической профессии.

Современное цифровое общество породило новую образовательную реальность, для которой характерны вовлечение в образовательный процесс новых субъектов, новая конструкция содержания образования и форм его

предъявления, возрастание удельного веса компонента «самоорганизация» в учебной деятельности, более высокий уровень индивидуализации и возможностей самореализации, актуализация субъектно-личностных ресурсов ребенка (Гагиева, 2019).

Вместе с тем возрастание «открытости» и доступности образовательных ресурсов порождает тенденцию к деинституционализации образовательного пространства. Складывается новая конкурентная среда для учителя, дающая повод для сомнения в его востребованности. Здесь есть определенный парадокс: сама деятельность учителя устремлена к тому, чтобы для каждого воспитанника сделать учителя «не нужным», чтобы обеспечить автономность его учения, но для этого, как ни парадоксально, и нужно высокое качество учителя, его способность сформировать у ученика готовность самостоятельно распорядиться своей образовательной свободой (Назарова, 2015).

Рассматривая эти же тенденции с субъектно-личностной точки зрения (Сериков, 2017), следует отметить некоторые фундаментальные тенденции развития педагогической профессии и педагогического образования в современных условиях, а именно: переход к непрерывному образованию, охватывающему все этапы и аспекты человеческой жизни; превращение образовательной деятельности в «метадеятельность», определяющую специфику и смысл профессионального и человеческого развития; возрастание роли и значимости личностных компонентов в образовании (опыт творческой деятельности, глобальные компетенции); увеличение степени открытости и вариативности образования при одновременном усилении стандартизации, что выступает как две стороны единого процесса и др. (Бордонская и др., 2017; Груздев, Тарханова, 2019; Николаева, 2017).

Важнейшей функцией учителя, работающего в цифровой образовательной среде, является предотвращение рисков цифровизации, к которым относят угрозы социализации технократического типа, замены реальности на виртуальность в сознании ребенка, иллюзии «свободы» целеполагания и выбора, неравенства доступа к цифровым ресурсам («цифровое неравенство»), снижения ответственности и эмоционального интеллекта, дисфункции памяти – «передачи» ее техническому носителю, деградации реальных коммуникаций вследствие культа сетевой псевдо-дружбы, утраты индивидуальности в процессе сетевого общения, снижения отдельных видов функциональной грамотности (познавательной, коммуникативной, математической, а также физической культуры), снижения потребности в генерации знания в силу доступности информации и попытки подменить знание информацией «из хранилища» и др. (Роберт, 2021)

Кризисные явления и парадоксы в современном педагогическом образовании как импульсы к его реконструкции

Различные научные школы задают собственную оптику в описании и интерпретации педагогической профессии и образования. Реализация социокультурного подхода предполагает сосредоточение на изменениях, которые производят социальные, культурные и политические процессы в образе учителя и, напротив, как учительство оказывает влияние на общество в целом,

его настоящее и будущее. В качестве наиболее известных метафор, касающихся этого положения дел, можно вспомнить и о том, что «битву при Садовой выиграл прусский учитель», и более поздние представления что учитель – «боец идеологического фронта» и т. д. Отдельная история, происходящая на наших глазах, это влияние цифровизации общества на трансформацию педагогической профессии и деятельности (Ходырев и др., 2020).

Вопрос о ценностях представляет собой «болевого нерв» любых социальных трансформаций, поскольку именно в нем сочетаются как объективированные в социальных нормах и правилах человеческой цивилизации, при этом, именно ценности находятся в основании большинства индивидуальных человеческих поступков. Цифровизация педагогической профессии – есть не столько внешнее, технологическое усовершенствование, но ценностный вызов, обращенный к учителям в отношении к ценностям учащихся (так называемый ценностный разрыв), рискам цифрового взаимодействия и др.

Готово ли педагогическое образование к обеспечению становления учителя, отвечающего запросам современной социальной ситуации? Анализ состояния системы подготовки педагогических кадров указывает на множество проблем, противоречий и, в известной мере, парадоксов в системе (процессе) педагогического образования (Манжос и др., 2015).

В первую необходимо указать на то, что механический перенос в сферу педагогического образования болонской «ступенчатой» системы подготовки кадров далеко не во всем соответствует закономерностями профессионального генезиса учителя, не ясны критерии, по которым можно выстроить «этапность» педагогического образования. Отсюда многочисленные нарекания в адрес профессиональной готовности учителей-бакалавров, неясностей в разделении их функционала с педагогами-магистрами (Трубина, 2017; Ходырев и др., 2020).

Проектирование современного содержания и технологий педагогического образования слабо опирается на фундаментальные исследования в этой области. К примеру, «компетенции», представленные в образовательных стандартах и программах педагогического образования, явно недостаточно исследованы в некоторых случаях на предмет возможностей их формирования у овладевающих профессией и, соответственно, диагностики их сформированности. Это создает условия для формализма в «прохождении» программ, в оценке профессиональной готовности выпускников. К тому же для определения самого набора компетенций и состава каждой из них нужна основательная теория, определяющая состав профессиональных действий педагога, индикаторы их эффективности. К примеру, в каком случае педагог действительно выполняет воспитательную функцию, а не имитирует ее реализацию в виде выполнения «плана воспитательной работы»?

Новый «цифровой» контекст педагогической профессии связан с новой конфигурацией «стейкхолдеров» (значимых партнеров и интересантов нового типа образования) и требует в первую очередь новой системы практик (Груздев, Тарханова, 2019). В отличие от традиционных представлений о практике как нормативном этапе апробации теоретических представлений, нынешняя целевая функция практик связана с формированием готовности к инновационной деятельности в образовании; особенно, в информационно-

образовательных средах; трансформации позиции педагога из носителя фиксированного объема знаний – к социальному субъекту, обладающему способностью и готовностью к моделированию новых социальных отношений и систем.

Интересно и то, что ценностный набор современных студентов педагогических направлений может существенно отличаться от аналогичного набора, свойственного студентам непедагогических направлений. Как свидетельствует исследование (Ледовская и др., 2019), к числу специфических педагогических ценностей и ценностных установок относятся: ценности демократизации, коллективизма, гуманизма, альтруизма и «служения»; уважения/любви к детям, развития; толерантности, доброты/доброжелательности, любви к профессии; понимания детей, воспитанности, организаторских способностей, индивидуального подхода.

Не вызывает сомнения, что социокультурные трансформации оказывают непосредственное влияние и на содержание вузовской подготовки будущих учителей (Дроботенко, 2016) в единстве противоположных тенденций: технизации и фундаментализации; одновременного усиления значимости общекультурной подготовки и личностно-ценностных ориентаций будущих педагогов, актуализации гуманистических ориентаций в условиях «менеджериализации» и «маркетизации». При этом сама профессионально-образовательная траектория педагога теряет черты линейности и последовательности, а процессы формирования профессиональной идентичности связываются с феноменами коммерциализации продуктов труда, построения и участия в деятельности различных профессиональных сетей и сообществ. Все это приводит к изменениям основных социальных характеристик педагогической профессии: образного ряда, престижа, представлений о миссии, самовосприятия и др.

Так, анализируя динамику образа учителя в контексте социокультурных трансформаций, О.С. Бобренко отмечает, что по данным отечественных социологических исследований, только каждый третий респондент (34 %) считает выполняемую учителем работу удовлетворительной, а 42 % опрошенных высказывают тот или иной уровень неудовлетворенности работой учителей (Бобренко, 2010).

В качестве положительных черт отмечаются «высокая образованность» (10 %) и «ум» (5 %); «знание своего дела» (7 %); «требовательность» (2 %); «добросовестность» (2 %) и «трудолюбие» (2 %), при этом 3 % отмечают «малограмотность» учителей.

На 6 % опрошенных, которые считают современного учителя порядочным человеком, приходится 4 % тех, кто считает, что учителя «больше стараются получить с родителей, чем учить детей», «вымогают деньги». А 5 % респондентов, считающих учителя добрым по отношению к детям, приходится 4 % считающих его невнимательным к ученикам. На вопрос, заданный ученикам: «Есть ли среди Ваших учителей тот(та), на кого Вы хотели быть похожими?», 42,3 % учащихся ответили отрицательно; 42,3 % – не задумывались об этом и только 15,4 % видят в своем учителе образец для подражания. Около 75,1 % детей оценивают уровень преподавания скорее как средний, чем высокий, 19,5 % – считают его высоким, 1,3 % – низким, а 4,1 % –

скорее низким, чем средним. Как отмечалось по результатам проведенного еще в 2005 году «Центром социологических исследований МГУ» (Парабучев, 2005): это приводит к неоднозначности в самовосприятии разных поколений учителей. Если для учителей старшего возраста их статусные идентификаторы, связанные с учительской профессией, преобладают над ситуативным недовольством своим положением, то для молодых учителей вопрос карьерных возможностей оказывается базовым по отношению к профессиональной идентичности и они в большей степени готовы к смене профессии и рода занятий.

Сложная полисубъектная природа педагогической реальности, диалектика «науки» и «искусства» в бытийности педагога не позволяет сделать его подготовку «чисто научной», сугубо рациональной. Готовность к самостоятельным решениям, к действию при отсутствии «предписаний», к трансдисциплинарному мышлению должны быть, вероятно, представлены как особые компетенции в структуре содержания педагогического образования.

Очевидным недостатком построения содержания педагогического образования является «комплексный» (говоря более определенно, «перечислительный») подход к компетенциям учителя и, соответственно, структуре профессиональной компетентности (Козырева, 2009). Это порождает необходимость удержания сложных синхронических «спектров» профессиональных компетенций и еще более сложной «полифонии» процессов формирования их структурно-функциональных компонентов (Добудько, Бурцев, 2013; Карапетян, Коваленко, 2016). При этом одни и те же компетенции могут по-разному формироваться и включаться в различные виды практик, в результате чего вопрос об их структурировании никогда не может быть решен однозначно. Сложность формируемых качеств и свойств накладывается на многообразие образовательных дисциплин и модулей, что, в конечном счете, приводит к снижению управляемости и эффективности столь сложной образовательной системы.

Учитывая сказанное, можно выделить некоторые «вызовы», которые определяют направления трансформации современного педагогического образования:

- невозможность сохранения «модели» и, соответственно, образа учителя как субъекта, работающего «в классе» с постоянным составом известных ему учеников, поскольку ему придется строить свою деятельность, соотнося ее с открытыми индивидуальными образовательными пространствами, в которых непрерывно развиваются его ученики;

- приоритетность человеко-утверждающей, личностно-развивающей функций учителя, в то время как роль «источника и хранилища информации» будет элиминироваться;

- необходимость подготовки учителя к предотвращению таких интенций в развитии детей как «социализация технократического типа», риски которой обусловлены усиливающимся влиянием цифровой среды и «искусственного интеллекта» на образ мышления представителей подрастающего поколения;

- востребованность профессиональной стабильности учителя, сохранения им собственной эффективности в меняющихся условиях деятельности, самоорганизации в условиях неопределенности и смены «функционала».

Изменение образовательной среды предполагает наряду с традиционными (изучение социализирующей среды, отбор содержания и трансформация его в деятельностную форму, создание «ситуации развития ребенка») появление и новых функций учителя, среди которых – координация движения обучающегося в сложном полисубъектном образовательном пространстве, принятие его как многоролевой (сетевой) личности, способность адаптироваться к ситуации непрерывной изменчивости содержательных и организационно-технологических характеристик обучения (Гриншкун, 2020; Роберт, 2021; Сериков, 2020).

Возрастание роли междисциплинарных, «ризомоподобных» компонентов в содержании образования и, соответственно, сетевых, проектных, контекстных методов обучения приводит к тому, что и педагогическая деятельность все более обретает коллективно-распределенный характер, эффективный современный учитель работает в профессиональной педагогической команде.

Построение концепции педагогического образования

Для обновления концепции педагогического образования, необходимо, вероятно, вначале понять суть действующей ныне концепции, смыслы, на которых базируется сегодняшняя подготовка учителя. Особенность того «багажа», с которым выпускник сегодняшнего педагогического вуза или колледжа выходит в «профессиональную жизнь», составляют общие представления о содержании предмета, который ему предстоит преподавать, о внеучебной воспитательной работе и т. п. Как правило, конкретная ориентировка в современных «школьных процессах», многообразии инструктивно-методических требований к работе учителя и специфике образовательных сегодняшних образовательных организаций, а главное – опыт педагогической деятельности, навыки коммуникаций с участниками образовательного пространства у него развиты, по оценкам экспертов (Колесникова, 2017), явно недостаточно и образ учителя и решаемых им задач, который у выпускника складывается в вузе (Сластенин и др., 2013), мягко говоря, не будет соответствовать многим реалиям педагогической практики.

Существующая модель подготовки учителя предполагает несколько структурных компонентов его образования – общепедагогическую подготовку (Абдуллина, 1989), дидактико-методическую и подготовку к воспитательной деятельности (Коротяев, 2013). Баланс этих компонентов поныне является спорным вопросом, хотя неоднократно предлагались подходы к построению «целостного процесса» подготовки педагога (Ильин, 1984). В разное время в зависимости от социально-политических и экономических запросов на первое место выдвигались различные функциональные направления подготовки педагогов (Кузьмина, 1990; Щербаков, 1967; Ямбург, 2004). Среди таковых в разные периоды выступали в качестве приоритетов: ориентация учителя на связь обучения с трудом, подготовка его к реализации развивающей (Давыдов, 1996) и воспитательной (З.И. Васильева) функций обучения; ориентация на культурологический (Краевский, 1977) и личностно-развивающий подходы к обучению (Бондаревская, 2010; Сергеев, Сериков, 2013); на овладение педагогической проектной логикой (Щедровицкий и др., 1993), инно-

вационными практиками (Лазарев, 2011), готовностью к конструированию авторских систем обучения (Белозерцев, 2000), к работе в «цифровой» образовательной среде (В.В. Гриншкун, 2020; И.В. Роберт, 2021) и др.

Отсутствие целостной картины условий и механизмов профессионального образования педагога порождает своего рода «клубок» противоречий, в котором обнаруживается несогласованность теоретических моделей, реального процесса педагогического образования, реализуемого многочисленными образовательными организациями, занимающимися подготовкой педагога, и ожиданиями общества от педагогического образования. Так, несмотря на всеобщее признание «незаменимости» педагога, доминирующей роли в социализации подрастающего поколения, мы имеем большой массив педагогических исследований «с исключенным педагогом», с не выявленным субъектом их реализации и ответственности за последствия, если эти идеи вдруг удастся реализовать. Как правило, в таких исследованиях излагаются абстрактные «псевдо-системные», «теоретические» конструкции, которые не выполняют опережающую и прогностическую роль в отношении перспектив практической деятельности учителя; в большинстве исследований рассматривается традиционный «классно-урочный» учитель, хотя уже ситуация с пандемией показала, что востребован учитель с более гибким и мобильным опытом и мышлением! Разрыв между устоявшимися представлениями о «функционале» педагога и теми изменениями, которые происходят в образовательном пространстве, идет так стремительно, что обновление стандартов педагогического образования за ними не поспевает, сколько бы «плюсов» не добавлялось в названия стандартов и других нормативных документов о подготовке педагогов (Педагогическое образование..., 2020).

Непрерывное расширение круга «обязанностей» педагога и, соответственно, требуемой от него «отчетности» создает риск утраты ценного «ядра», раскрывающего сущность педагогической деятельности и, соответственно, наиболее значимые концептуальные признаки готовности к ней. Признавая специфику и даже «уникальность» педагогической деятельности, мы продолжаем строить педагогическое образование в виде традиционной конструкции с набором учебных курсов и практик, которые, как отмечают эксперты, не обеспечивают в сознании будущего учителя целостной картины его профессиональной сферы. А представленный в действующем стандарте набор компетенций не имеет однозначной интерпретации, понимания и необходимого методического и диагностического обеспечения, а это важное требование к стандарту (Власова, Закирова, 2012; Монахова, Федотова, 2019; Педагогическое образование..., 2020; Сергиенко, 2016; Трубина, 2017; Colley et al., 2003).

Целью педагогического образования должна, вероятно, выступать не просто профессиональная готовность педагога, а его *целостная личность* как «главного игрока», ключевого субъекта в пространстве социокультурного прогресса. Признаками этой «целостности», как можно предположить, являются освоение будущим учителем педагогического образа жизни, деятельности, поведения, мысли. В чем это выражается? В направленности на утверждение другого человека, гуманитарной (духовной, возвышенной) мо-

тивация к любой деятельности; реализации в своей жизнедеятельности норм-образцов; в любви к ребенку, понимании механизмов развивающих новообразований в его личности (актуализация нового мотива и опыта его реализации). Важнейшим «целостным» качеством педагога является также *чувство меры* – меры педагогической целесообразности своих решений и действий.

Признаком целостности личности педагога является также представленный в его сознании целостный образ педагогической реальности. Педагогическая реальность – это мир (среда, пространство), в котором целенаправленно создаются условия для развития человека. Что включает в себя адекватный образ этого пространства («мира»), который должен быть сформирован у профессионального педагога? К его составляющим можно отнести:

- адекватное представление о назначении педагогической деятельности, образ этой деятельности в сознании будущего педагога в виде определенных личностных смыслов – призвание, потребность в педагогической деятельности, любовь к детям и т. п.;
- владение на уровне компетентного применения современными концепциями обучения и воспитания;
- понимание сущности, функций важнейших профессиональных действий педагога и владение ими;
- представление о современном ребенке, его типичных возрастных особенностях, новообразованиях, порожденных «цифровым миром»;
- владение опытом поведения в сетевом образовательном пространстве;
- эффективное поведение в «ближайшей сети» – образовательной организации, управлении ею, педагогическом коллективе.

Становление целостности личности педагога нельзя обеспечить «чисто дидактическими» средствами. *Личностные новообразования* могут быть обеспечены, если педагог в процессе своей подготовки сможет *пережить и осмыслить* ключевые профессионально-событийные ситуации, то есть вынести из них требуемые смыслы, овладеть триединством видов опыта – опыта профессионально ориентированного смыслообразования, опыта принятия и осознания теоретических оснований своей профессии, опыта придания материалу своего предмета задачно-деятельностной интерактивной формы, то есть той формы в которой только и возможно его усвоение.

С учетом сказанного можно выделить некие приоритеты в трансформации педагогического образования:

- определение с учетом современных реалий «рабочего пространства педагога», уточнение того, что сохраняет свою стабильность и инвариантность в его деятельности, а к чему он должен относиться к заведомо переменчивому, требующему инициативы и собственных решений;
- обоснование специфики содержания педагогического образования как набора видов деятельности, которыми должен овладеть будущий педагог, включающего опыт взаимодействия с информационным пространством как источником и новой событийной средой социализации ребенка, приемами саморегуляции своего профессионального генезиса и предупреждения кризисов развития;

– построение логики (ступеней, этапов) профессиональной социализации педагога, отражающей закономерности овладения смысловым пространством педагога, регулятивами решения педагогических задач, опытом ориентировки в различных профессиональных ситуациях.

Учитывая данные приоритеты в развитии педагогического образования, можно выделить методологические подходы к построению концепции данного образования. Концепция призвана задать, своего рода, ориентировочную основу построения образовательного процесса, «на выходе» которого был бы специалист, владеющий педагогической деятельностью (компетентностью). Как можно предположить, для этого концепция должна раскрывать ключевые характеристики данного процесса: последовательность этапов формирования педагога и, соответственно, целей, достигаемых на каждом этапе, а также индикаторов, по которым можно судить об их достижении.

Важнейший компонент концепции – принципы построения содержания педагогического образования. Наиболее значимый среди таковых состоит, на наш взгляд, в том, что данное содержание должно обеспечить идентификацию выпускника с профессиональным педагогическим сообществом, систему смыслов, знание теоретических основ и владение опытом постановки и решения педагогических задач, требующих соответственно, диагностических, целеполагающих, проектировочных, организаторских, коммуникативных, рефлексивных и др. действий. Интегративная функция содержания педагогического образования – обеспечить целостную картину педагогической реальности, способность постоянно удерживать в сознании представление о миссии педагога – обеспечение развития целостной личности воспитанника, ее способности быть субъектом культуротворчества. При этом собственно предметный компонент содержания осваивается педагогом как «инструмент» личностно-формирующего процесса, который учителю предстоит создавать в будущем (Асадуллин, 2019; Бермус, 2015; Бондаревская, 2010; Грузков, 2014; Педагогическое образование..., 2020).

Следующий компонент концепции – представление об условиях овладения педагогической деятельностью и адекватным ей профессиональным мышлением педагога. В современной педагогической теории и практике данные условия относятся к разряду мало разработанных понятий. Пока что мы располагаем некоторыми представлениями о механизмах развития мотивации выбора педагогической профессии, о способах усвоения некоторых педагогических методик. В целом же система условий профессиональной социализации педагога как целостная научная картина его генезиса на сегодняшний день не разработана (Пазенко, 2019; Сергеев, Сериков, 2013).

Несмотря на отсутствие «доказательных» представлений об условиях становления педагога, в исследованиях описывается значительный арсенал успешных практик подготовки педагогов в вузах и колледжах. Отсутствие системной модели условий развития педагога не позволяет, однако, с полной уверенностью говорить о том, какие именно факторы обеспечивают успешную подготовку специалиста-педагога (Зеер и др., 2016; Кузьмина, Виноградов, 2003). Вместе с тем разработка технологического аспекта концепции педагогического образования весьма важна, поскольку, как показы-

вает практика, педагог воспроизводит в своей работе те технологии обучения, которые «испытал на себе».

Наконец, необходимый компонент концепции – это критерии профессиональной готовности выпускника педагогического вуза или колледжа, основанные на понимании природы и специфики педагогической деятельности (Борытко, 2001; Брызгалина, Прохода, 2014; Курнешова, Дыдзинская, 2016; Ляшевская, Маврина, 2020) и представлены в форме индикаторов владения этой деятельностью.

Заключение

Итак, в настоящее время мы имеем, по сути, «парад концепций» педагогического образования. Таковые представлены ведущими педагогическими вузами и классическими университетами, реализующими подготовку педагогических кадров, поэтому налицо необходимость разработку критериев экспертизы и отбора самих концепций. Эффективная концепция, как нам представляется, должна содержать инструментарий доказательности того, что построенный в соответствии с данной концепцией процесс действительно обеспечивает подготовку специалиста, который *хочет и может быть педагогом*.

Как можно предположить, вероятность того, что мы «на выходе получим педагога», возрастает, если уже в процессе обучения будущий учитель осваивал и демонстрировал опыт выполнения тех действий, которые ему в будущем предстоит выполнять в образовательной организации: участвовал в конструировании содержания и методов обучения, к примеру, в рамках собственного индивидуального маршрута; вступал в дискуссии о смысле и ценностях профессии педагога в современном мире; создавал проект своей «авторской школы»; проходил практики, в которых требовалось трансформировать содержание образования в различные виды деятельности обучаемых – проектную, исследовательскую, игровую и т.п.; овладевал опытом педагогического взаимодействия в том числе в дистанционной или сетевой форме; проявлял умения реализовывать усвоение обучаемыми различных элементов содержания – предметных и метапредметных, когнитивных и эмоционально-ценностных, репродуктивных и проектно-творческих; демонстрировал способность к быстрому усвоению навыков выполнения образовательных функций в быстро меняющейся цифровой среде и др.; проверял свои способности к стимулированию смыслообразования у учащихся, актуализации их субъектной позиции в отношении собственного образования (Бондаревская, 2010; Емельянова, 2020; Serikov et al., 2017). Словом, педагогическая деятельность во всем ее многообразии должна открыться студенту-педагогу еще в стенах педагогического университета.

Таким образом, анализ состояния отечественного педагогического образования позволил выявить «проблемные вопросы», связанные с отставанием содержательных и процессуальных компонентов этого образования от вызовов, порождаемых динамикой изменений профессиональных функций педагога. С учетом этого авторы предложили проект концепции педагогического образования, которая задает векторы его реконструкции в направле-

нии создания условий для овладения современной педагогической деятельностью, предполагающей готовность будущего педагога к эффективному решению профессиональных задач в быстро меняющейся открытой (цифровой) образовательной среде.

Список литературы

- Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: М.: Просвещение, 1989. 139 с.
- Актуальные проблемы методологии научно-педагогических исследований: монография / И.В. Роберт, В.В. Сериков, Ю.Б. Дроботенко, Е.В. Лопанова, Н.В. Савина, Е.А. Носков, Т.Ш. Шихнабиева, С.В. Шмачилина-Цибенко, О.Л. Осадчук, Т.С. Котлярова. Омск: Изд-во ОмГА, 2020. 192 с.
- Алтыникова Н.В., Герасёв А.Д. Стратегические приоритеты развития современного педагогического вуза (из опыта Новосибирского государственного педагогического университета) // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 26–30.
- Андрусьякова И.П., Сирота Н.Ю., Карпова И.Н., Маслова И.В., Мартынова И.Ю. Педагогическая деятельность, ее аспекты и структура // Вопросы науки и образования. 2018. № 21 (33). С. 61–65.
- Асадуллин Р.М. Об инновационном содержании субъектно-ориентированного педагогического образования // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 106–117. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-106-117>
- Барабас А.А. Отбор содержания повышения квалификации педагогов общеобразовательной организации по вопросам проектирования и использования результатов внутренней системы оценки качества образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. Т. 40. № 3. С. 31–42.
- Баранов А.Е. Стратегические ориентиры профессионального воспитания будущего педагога // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. Т. 42. № 3. С. 21–25.
- Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Волгоград: Перемена, 2000. 139 с.
- Бермус А.Г. Введение в педагогическую деятельность: учебник. М.: Директ-Медиа, 2013. 112 с.
- Бермус А.Г. Концептуальные проблемы современного этапа модернизации педагогического образования в России // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Т. 10. № 2 С. 9–30. <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2015.2804>
- Бермус А.Г. Репрезентация стандартизации педагогического образования в полевом подходе // Непрерывное образование: XXI век. Т. 27. 2019. № 3. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2019.4944>
- Бобренко О.С. Образ учителя в контексте социокультурных смыслов и ценностей современного общества // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2010. № 8. С. 335–337.
- Бондаревская Е.В. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета // Известия ВГПУ. 2010. № 7. С. 43–51.
- Бордонская Л.А., Игумнова Е.А., Ладыгина И.В. Ценностные аспекты овладения будущими педагогами современными информационно-коммуникационными технологиями // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. № 6. С. 6–12.
- Боровикова А.В., Васильева Е.В. Компетентностная модель профессионального развития педагога // Вестник ЮУрГГПУ. 2014. № 7. С. 41–53.
- Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 180 с.
- Брызгалова Е.В., Прохода В.А. О критериях оценки педагогической деятельности преподавателя в контексте управления качеством образования // Экономика образования. 2014. № 1. С. 65–72.
- Вавилов Ю.П. О психологической структуре педагогической деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 1. С. 270–273.

- Ваганова О.И. Технология разработки содержания профессионально-педагогического образования // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2014. № 8 (40). С. 40–49. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2014-8-5>
- Власова В.К., Закирова В.Г. Обновление содержания педагогического образования в современных условиях // *Вестник ТГГПУ*. 2012. № 3. С. 243–247.
- Гагиева З.А. Способность к саморегуляции как условие успешной педагогической деятельности // *Хуманитарни Балкански изследвания*. 2019. № 3 (5). С. 11–13. <https://doi.org/10.34671/SCH.NBR.2019.0303.0003>
- Грачева В.Г. Основные концепции педагогического образования в странах Западной Европы // *Известия ВГПУ*. 2007. № 1. С. 129–133.
- Гребенев И.В., Кузнецов А.А. Подготовка педагогов для будущей школы. Перспективы и риски реформы педагогического образования // *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2014. Т. 35. № 3. С. 146–155.
- Гриншкун В.В. Необходимость удаленного обучения – стимул для формирования и развития цифровой среды образовательной организации // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования*. 2020. № 2 (52). С. 8–15. <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2020.52.2.01>
- Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации. *Ярославский педагогический вестник*. 2019. № 3. С. 47–53. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10415>
- Грузков В.Н. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: концептуальный аспект // *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки*. 2014. № 5 (183). С. 89–95.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. 541 с.
- Данилов А.А. Структура информационно-методической компетенции учителей общеобразовательных организаций // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2020. № 1 (64). С. 28–36. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2020.64.1.012>
- Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э., Ходырев А.М. Ценности педагогического образования: сущность и генезис // *Ценности и смыслы*. 2019. № 4 (62). С. 6–22. <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2019-00033>
- Добудько Т.В., Бурцев Н.П. Профессиональная компетентность учителя в условиях информатизации образования: структурно-функциональная модель // *Теория и практика общественного развития*. 2013. № 8. С. 159–161.
- Дроботенко Ю.Б. Тенденции изменений в вузовской профессиональной подготовке будущих учителей (на основе анализа работ по философии, социологии, культурологии и экономике образования) // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2016. № 1. С. 1–20.
- Емельянова Т.В. Практико-ориентированное обучение будущих педагогов: зарубежный опыт // *МНИЖ*. 2020. № 9–2 (99). С. 110–116.
- Зеер Э.Ф., Лебедева Е.В., Зиннатова М.В. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании // *Образование и наука*. 2016. № 7 (136). С. 40–56.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 448 с.
- Илалтдинова Е.Ю., Аксёнов С.И. Исторический контекст модернизации педагогического образования // *Вестник Мининского университета*. 2016. № 2 (15). С. 15.
- Ильин В.С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение // *Целостный подход к учебно-воспитательному процессу: сб. науч. тр.* Волгоград: ВГПИ, 1984. С. 5–23.
- Кандаурова А.В. Проблемные поля социального взаимодействия в педагогической деятельности, обусловленные социальными изменениями // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2015. № 1 (19). С. 96–102.
- Карапетян В.С., Коваленко Л.В. Сравнительный анализ моделей формирования профессиональных педагогических компетенций // *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*. 2016. № 17. С. 38–46.

- Козырева О.А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия // Вестник ТГПУ. 2009. № 2. С. 17–23.
- Колесникова И.А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя // Непрерывное образование: 21-й век. 2017. № 1. С. 22–32.
- Копытова Н.Е., Макарова Л.Н. Профессиональные стандарты и их роль при проектировании основных образовательных программ подготовки педагогов // Вестник ТГУ. 2017. № 2 (166). С. 55–62.
- Коротяев Б.И. Взгляд в будущее высшего педагогического образования с позиций теории педагогической философии. Луганск, 2013. 260 с.
- Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М.: Педагогика, 1977. 264 с.
- Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 117 с.
- Кузьмина Н.В., Виноградова Н.И. Закономерности акмеолого-ориентированного становления профессионализма учителя // Акмеология. 2003. № 4. С. 50–54.
- Курнешова Л.Е., Дыдзинская Д.В. Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов // Наука и школа. 2016. № 6. С. 68–80.
- Лазарев В.С. Инноватика в школе: учебное пособие для системы высшего педагогического образования и повышения квалификации работников образования. Екатеринбург; Сургут: Гуманитарный ун-т, 2011. 159 с.
- Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э., Ходырев А.М. Ценностные «вызовы» современного педагогического образования: существуют ли «ответы»? // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4. С. 54–61. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10452>
- Лепин П.В. Стратегия развития высшего педагогического образования в Сибирском федеральном округе // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 2. С. 8–13.
- Лубков А.В. Педагогическое образование России: современное состояние, опыт, проблемы и перспективы // Наука и школа. 2019. № 5. С. 41–49.
- Ляшевская Н.В., Маврина И.А. Критериально-уровневое оценивание готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 2 (43). С. 64–71.
- Манжос Л.В., Хазова С.А., Хатит Ф.Р. Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. № 3 (162). С. 83–89. https://doi.org/10.24412/Fg6VtMt_u_kURL
- Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308
- Маршева Т.В., Переточкина С.М., Шакирзянова Р.М. Профессиональная социализация педагога в современных условиях // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2–2 (115). С. 260–264.
- Монахова Л.Ю., Федотова В.С. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // Образование и наука. 2017. № 4. С. 9–38. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-9-38>
- Назарова С.И. Оценка качества педагогической деятельности работников общего и профессионального образования: инструментарий и технологии // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 3 (19). С. 15–26.
- Николаева Е.М. Организация образовательного процесса в условиях новомедийного пространства // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. № 2. С. 162–166. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2017-17-2-162-166>
- Носкова Т.Н., Павлова Т.Б. Учебная задача в цифровой среде личностно ориентированного обучения // Вестник ТГПУ. 2020. № 1 (207). С. 94–103.
- Пазенко Е.А. Цели педагогического образования в США и России: точки сближения // Преподаватель XXI век. 2019. № 1–1. С. 28–37.
- Парабучев А.И. Учитель в эпоху общественных трансформаций – к автопортрету профессии // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 246–259.

- Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. М.; Ростов н/Д.; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2020. 736 с.
- Плакшина Н.В. Сущность и содержание высшего педагогического образования в странах Западной Европы в конце XX века // Ученые записки. 2015. № 2 (34). С. 154–159.
- Поваренков Ю.П. Психологическая концепция непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 1997. № 2. С. 11.
- Повешедная Ф.В., Лебедева О.В. Профессиональная культура и профессиональная компетентность будущего учителя // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. № 2 (34). С. 148–156.
- Реброва Т.С. Современные интерпретации индивидуального стиля деятельности педагога // Вестник ЮУрГГПУ. 2014. № 6. С. 113–124.
- Роберт И.В. Развитие образования в условиях цифровой парадигмы в контексте аксиологического подхода // Мир психологии. 2021. № 1–2 (105). С. 89–103.
- Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. М.: Логос, 2013. 256 с.
- Сергиенко А.Ю. Проектирование фундаментального ядра содержания педагогического образования на основе деятельностного подход // ЧиО. 2016. № 3 (48). С. 36–41.
- Сериков В.В. Непрерывное саморазвитие как профессиональная функция педагога // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы второго этапа 15-й Международной научно-практической конференции. Ярославль: Ярославский гос. пед. университет имени К.Д. Ушинского, 2017. С. 21–25.
- Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2013. 576 с.
- Слободчиков В.И. Психология становления и развития человека в образовании: доклад // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2016. № 1. С. 100–108.
- Соколова И.И. Готовность молодых педагогов к профессиональной деятельности в контексте современных исследований // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3 (80). С. 359–364.
- Соломин В.П., Рабош В.А., Гогоберидзе А.Г. Новая модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 141–145.
- Стародубцев В.А. Открытая педагогика в информационном обществе // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 145–150.
- Трубина Л.А. О концептуальных основах разработки учебных планов подготовки педагогов: опора на традиции, ориентация на перспективные потребности // Наука и школа. 2017. № 2. С. 37–45.
- Тутолмин А.В. Психология успешности профессионального развития педагога // International Scientific Review. 2016. № 1 (11). С. 129–132.
- Уткин А.В. Социальная миссия учителя: взгляд из прошлого в будущее // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 5 (66). С. 128–135.
- Федорова Е.Н. Профессиональная педагогическая деятельность в аспекте вызовов образования XXI века // История и педагогика естествознания. 2017. № 2. С. 18–20.
- Федотова В.С. Развитие компетентностной модели педагогического образования в контексте содержания новых ФГОС // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 4 (91). С. 226–235.
- Ходырев А.М., Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Сольнин Н.Э. Проблема системогенеза ценностей педагогической деятельности в условиях цифровизации общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 4. С. 5–13. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-5-13>
- Чекалева Н.В., Макарова Н.С., Дроботенко Ю.Б. Интеграция психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущих педагогов в вузе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 3 (33). С. 144–150.

- Шушунова Е.В., Богатырева Ю.И. Проблема профессионального становления учителя в условиях современного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. № 4 (10). С. 63–69. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2016-2-4-63-69>
- Щедровицкий Г.П., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика: сборник. М.: Касталь, 1993. 412 с.
- Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л.: Просвещение, 1967. 268 с.
- Ямбург Е.А. Школа для всех // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 3. С. 9–18
- Ярмакеев И.Э. Интеграция педагогического и классического университетского образования как средство повышения качества подготовки педагогических кадров // Вестник ТГГПУ. 2012. № 1. С. 278–282.
- Akomaning E., Voogt J.M., Pieters J.M. Internship in vocational education and training: stakeholders' perceptions of its organization // Journal of Vocational Education & Training. 2011. Vol. 63. No 4. Pp. 575–592. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2011.590222>
- Blasková M., Blasková R., Kucharíková A. Competences and competence model of university teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 159. Pp. 457–467.
- Colley H., James D., Diment K., Tedder M. Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus // Journal of Vocational Education & Training. 2003. Vol. 55. No 4. Pp. 471–498. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820300200240>
- Moodie G. Identifying vocational education and training // Journal of Vocational Education & Training. 2002. Vol. 54. No 2. Pp. 249–266. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820200200197>
- Serikov V., Pichugina V., Saurenko N. Project approach as the methodology of constructing the content and technology of university education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 214. Pp. 399–406.
- Serikov V., Mikhailova N., Scherbakova M. Teacher professional growth resources in the age of education informatization // Education Environment for the Information Age (EEIA-2017): International Conference Moscow: EEIA, 2017. Pp. 430–438. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.51>

История статьи:

Поступила в редакцию 28 июля 2021 г.

Принята к печати 31 августа 2021 г.

Для цитирования:

Бермус А.Г., Сериков В.В., Алтыникова Н.В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 667–691. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691>

Сведения об авторах:

Бермус Александр Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук, Южный федеральный университет. ORCID: 0000-0002-9342-6339. E-mail: bermous@sfned.ru

Сериков Владислав Владиславович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования. ORCID: 0000-0003-3748-3037, Scopus ID: 57200973032. E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

Алтыникова Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент МАНПО, директор по развитию ГК «Просвещение». ORCID: 0000-0001-6926-0263. E-mail: altynikova@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691

Review article

Content of Pedagogical Education in the Modern World: Meanings, Problems, Practices and Development Prospects

Aleksandr G. Bermus¹✉, Vladislav V. Serikov², Natalya V. Altnikova³

¹*Southern Federal University,*

105/42 Bolshaya Sadovaya St, Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation

²*Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education,
16 Zhukovskogo St, Moscow, 101000, Russian Federation*

³*“Prosveshchenie” Company Group,*

16 Krasnoproletarskaya St, bldg 3, Moscow, 127473, Russian Federation

✉ bermous@sfedu.ru

Abstract. The article examines modern ideas about the nature of pedagogical activity, providing a critical analysis of the state of practice and scientific research on the problems of pedagogical education and reconstructing a set of methodological ideas, concepts and schemes related to ideas about the content and forms of pedagogical education. The authors present approaches to solving such problems as the modern understanding of the essence of pedagogical activity and the trends of its transformation in connection with the changed educational space, new functions of the teacher in the digital educational environment; crisis phenomena in pedagogical education and ways to overcome them. In this vein, the authors consider the concept of pedagogical education, substantiating its goals, content options and psychological mechanisms for mastering pedagogical activity. The proposed model of the process of professional socialization of teachers reveals the content, technologies and criteria for their effective professional training, dialectics of psychological, pedagogical and subject components in the structure of professional competence. Consideration is also given to the environment of a pedagogical university as a source of development of pedagogical experience and personal and professional qualities of teachers. The article may be of interest to researchers and organizers in the field of pedagogical education.

Key words: pedagogical activity, professional socialization of a teacher, new functions of a teacher, digital educational environment, paradoxes in teacher education

Acknowledgements and Funding. The research was carried out with the support of the Russian Foundation for Basic Research (Grant No. 20-113-50444 Expansion “The content of pedagogical education in the modern world: meanings, problems, practices and development prospects”).

References

- Abdullina, O.A. (1989) *Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Akomaning, E., Voogt, J.M., & Pieters, J.M. (2011). Internship in vocational education and training: Stakeholders’ perceptions of its organization. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 575–592. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2011.590222>
- Altnikova, N.V., & Gerasov, A.D. (2013). Strategic priorities of development of modern pedagogical higher education institution (from experience of Novosibirsk State Pedagogical University). *Siberian Pedagogical Journal*, (5), 26–30. (In Russ.)

- Asadullin, R.M. (2019). About innovative content of subject-oriented pedagogical education. *Higher Education in Russia*, 28(10), 106–117. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-106-117>
- Barabas, A.A. (2019). Content selection of the advanced training of the general education organization teachers on the design and use of the results of the internal system of education quality assessment. *Scientific Support of a System of Advanced Training. Scientific and Theoretical Journal*, (3), 31–42. (In Russ.)
- Baranov, A.E. (2016). Strategical reference points of the vocational training of the future educational specialist. *St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, (3), 21–25. (In Russ.) <https://doi.org/10.15382/sturIV201642.45-50>
- Belozertsev, E.P. (2000). *Obraz i smysl russkoi shkoly*. Volgograd: Peremena Publ. (In Russ.)
- Bermous, A.G. (2013). *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*. Moscow: Direktmedia Publ. (In Russ.)
- Bermous, A.G. (2015). Conceptual problems at the modern phase of teacher education modernization in Russia. *Lifelong Education: The XXI Century*, (2), 9–30. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2015.2804>
- Bermous, A.G. (2019). Representation of standardization of pedagogical education in field approach. *Lifelong Education: The XXI Century*, (3(27)), 2-17. (In Russ.) <https://doi.org/10.15393/j5.art.2019.4944>
- Blašková, M., Blaško, R., & Kucharčíková, A. (2014). Competences and competence model of university teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 159, 457–467. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>
- Bobrenko, O.S. (2010). Obraz uchitelya v kontekste sotsiokul'turnykh smyslov i tsennosti so-vremennogo obshchestva. *Obrazovanie Cherez Vsyu Zhizn': Nepreryvnoe Obrazovanie v Interesakh Ustoichivogo Razvitiya*, (8), 335–337. (In Russ.)
- Bondarevskaya, E.V. (2010). Modernization of pedagogical education in innovative space of the federal university. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, (7), 43–51. (In Russ.)
- Bordonskaya, L.A., Igunnova, E.A., & Ladygina, I.V. (2017). Value aspects of mastering modern information and communication technologies by future pedagogues. *Scholarly Notes of Transbaikalian State University Scientific Journal Series Vocational Education, Theory and Methods of Education*, (6), 6–12. (In Russ.)
- Borovikova, T.V., & Vasileva, E.V. (2014). The competence model of the teacher professional learning. *The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*, (7), 41–53. (In Russ.)
- Bryzgalina, E.V., & Prokhoda, V.A. (2014). On criteria for evaluation of teacher's activity in the context of management of education quality. *Ekonomika Obrazovaniya*, (1), 65–72. (In Russ.)
- Chekaleva, N.V., Makarova, N.S., & Drobotenko, Yu.B. (2018). The integration of psychological, pedagogical, methodic and subject-based training of future teachers at university. *The Science of Person: Humanitarian Researches*, (3), 144–150. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2018.33.144> (In Russ.)
- Colley, H., James, D., Diment, K., & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(4), 471–498. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820300200240>
- Danilov, A.A. (2020). Structure of information and methodological competence of teachers of educational organizations. *The Surgut State Pedagogical University Bulletin*, (1), 28–36. (In Russ.) <https://doi.org/10.26105/SSPU.2020.64.1.012>
- Danilova, L.N., Ledovskaya, T.V., Solynin, N.E., & Khodyrev, A.M. (2019). Values of teacher education: Nature and genesis. *Tsennosti i Smysly (Values and Meanings)*, (4), 6–22. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2019-00033>
- Davydov, V.V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. Moscow: INTOR Publ. (In Russ.)

- Dobudko, T.V., & Burtsev, N.P. (2013). Vocational competence of the teacher in the conditions of education informatization: Structural and functional model. *Theory and Practice of Social Development*, (8), 159–161. (In Russ.)
- Drobotenko, Yu.B. (2016). The tendencies of changes in future teachers' professional training at university. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 4(1), 1–20. (In Russ.)
- Emelianova, T.V. (2020). Practice oriented training of future teachers: Foreign experience. *International Research Journal*, (9–2), 110–116. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/TRJ.2020.99.9.059>
- Fedorova, E.N. (2017). Professional pedagogical activity in the aspect of the challenges of education in the XXI century. *History and Pedagogy of Natural Science*, (2), 18–20. (In Russ.)
- Fedotova, V.S. (2019). Development of the pedagogical education competency model within the framework of new Federal State Educational Standards. *Cherepovets State University Bulletin*, (4), 226–235. (In Russ.) <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2019-4-91-22>
- Gagieva, Z.A. (2019). Ability for self-regulation as a condition of successful pedagogical activity. *Humanitarian Balkan Research*, 3(3), 11–13. (In Russ.) <https://doi.org/10.34671/SCH.HBR.2019.0303.0003>
- Gracheva, V.G. (2007). Osnovnye kontseptsii pedagogicheskogo obrazovaniya v stranakh Zapadnoi Evropy. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, (1), 129–133. (In Russ.)
- Grebenev, I.V., & Kuznetsov, A.A. (2014) Training of teachers for the future school. Outlook and risks for the teacher education reform. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, (3), 146–155. (In Russ.)
- Grinshkun, V.V. (2020). Remote learning as incentive for creation and development of educational organization digital environment. *Vestnik of Moscow City University. Series: Informatics and Informatization of Education*, (2), 8–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2020.52.2.01>
- Gruzdev, M.V., & Tarkhanova, I.Yu. (2019). Development of pedagogical education “New Didactics” in conditions of global technological updating and digitalization. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (3), 47–53. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10415>
- Gruzkov, V.N. (2014). Anthropological paradigm of teachers training in the system of higher education: The conceptual aspect. *University news. North-Caucasian Region. Social Sciences Series*, (5), 89–95. (In Russ.)
- Ilaltdinova, E.Y., & Aksonov, S.I. (2016). Historical context of modernization training of the teacher in Russia. *Vestnik of Minin University*, (2), 1–10. (In Russ.)
- Ilin, V.S. (1984). Tselostnyi protsess formirovaniya vsestoronne razvitoi garmonichnoi lichnosti, ego stroenie. *Tselostnyi podkhod k uchebno-vospitatel'nomu protsessu* (pp. 5–23). Volgograd: VSPi Publ. (In Russ.)
- Kandaurova, A.V. (2015). Problem fields of social interaction in teaching activities, due to social change. *The Science of Person: Humanitarian Researches*, (1), 96–102. (In Russ.)
- Karapetyan, V.S., & Kovalenko, L.V. (2016). Comparative analysis of professional pedagogical competence models development. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, (17), 38–46. (In Russ.)
- Khodyrev, A.M., Danilova, L.N., Ledovskaya, T.V., & Solynin, N.E. (2020). Systemogenesis of values of pedagogic activity within digitalisation of society. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, (4), 5–13. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-5-13>
- Kopytova, N.E., & Makarova, L.N. (2017). Professional standards and their role at projection of basic educational programs of teachers' preparation. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 22(2), 55–62. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-2\(166\)-55-62](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-2(166)-55-62)
- Korotyayev, B.I. (2013). *Vzglyad v budushchee vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya s pozitsii teorii pedagogicheskoi filosofii*. Lugansk.

- Kozyreva, O.A. (2009). Professional'naya pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya: Fenomenologiya ponyatiya. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, (2), 17–23. (In Russ.)
- Kraevskii, V.V. (1977). *Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya: Metodologicheskii analiz*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Kurneshova, L.E., & Dydzinskaya, D.V. (2016). Diagnostic of teachers' professional competencies in accordance with professional standard: Overview of practice, methods, tools. *Science and School*, (6), 68–80. (In Russ.)
- Kuzmina, N.V. (1990). Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. Moscow: Vysshaya Shkola Publ. (In Russ.)
- Kuzmina, N.V., & Vinogradova, N.I. (2003). Laws acmeology oriented formation of professionalism of the teacher. *Akmeologiya*, (4), 50–54. (In Russ.)
- Lazarev, V.S. (2011). *Innovatika v shkole*. Ekaterinburg, Surgut: Humanitarian University Publ. (In Russ.)
- Ledovskaya, T.V., Solynin, N.E., & Khodyrev, A.M. (2019). Value “challenges” of modern pedagogical education: Are there “answers”? *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (4), 54–61. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10452>
- Lepin, P.V. (2012). Strategy of development of the higher pedagogical education in the Siberian federal district. *Siberian Pedagogical Journal*, (2), 8–13. (In Russ.)
- Lubkov, A.V. (2019). Pedagogical education of Russia: Current state, experience, problems and prospects. *Science and School*, (5), 41–49. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2019-5-41-49>
- Lyashevskaya, N.V., & Mavrina, I.A. (2020). Criteria-level assessment of the readiness of young teachers for professional activities. *Scientific Support of a System of Advanced Training. Scientific and Theoretical Journal*, (2), 64–71. (In Russ.)
- Manzhos, L.V., Khazova, S.A., & Khatit, F.R. (2015). Features of professional self-realization of teachers in modern conditions. *The Bulletin of the Adyge State University. Series: Pedagogy and Psychology*, (3), 83–89. (In Russ.) https://doi.org/10.24412/Fg6VtMt_u_kURL
- Markova, A.K. (1996). *Psikhologiya professionalizma* Moscow: Znanie Publ. (In Russ.)
- Marsheva, T.V., Peretochkina, S.M., & Shakirzyanova, R.M. (2016). Professional socialization of a teacher and education for citizenship. *Kazan Pedagogical Journal*, 2(2), 260–264. (In Russ.)
- Monakhova, L.Yu., & Fedotova, V.S. (2017). Praxiocentrism in the professional standard of the teacher. *The Education and Science Journal*, 19(5), 9–38. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-9-38>
- Moodie, G. (2002). Identifying vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 54(2), 249–266. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820200200197>
- Nazarova, S.I. (2015). Assessment of quality of pedagogical activity of workers of general and professional education: Tools and technology. *Education Management Review*, (3), 15–26. (In Russ.)
- Nikolaeva, E.M. (2017). The organization of educational process in the conditions of new media environment. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 17(2), 162–166. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2017-17-2-162-166>
- Noskova, T.N., & Pavlova, T.B. (2020). Learning task in the digital environment of personality-oriented education. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, (1), 94–103. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-1-94-103>
- Parabuchev, A.I. (2005). Uchitel' v epokhu obshchestvennykh transformatsii – k avtoportretu professii. *Educational Studies*, (4), 246–259. (In Russ.)
- Pazenko, E.A. (2019). Goals of teacher education in the USA and Russia: Convergence points. *Prepodavatel XXI vek*, (1–1), 28–37. (In Russ.)
- Plaksina, N.V. (2015). Sushchnost' i sodержanie vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v stranakh Zapadnoi Evropy v kontse XX veka. *Uchyonye Zapiski*, (2), 154–159. (In Russ.)

- Povarenkov, Yu.P. (1997). Psikhologicheskaya kontseptsiya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (2), 51–56. (In Russ.)
- Povshednaya, F.V., & Lebedeva, O.V. (2015). Professional culture and professional competence of future teachers. *University Proceedings. Volga Region. Humanities*, (2), 148–156. (In Russ.)
- Rebrova, T.S. (2014). Modern interpretations of individual style of teacher's activity. *Herald SUrSHPU*, (6), 113–124. (In Russ.)
- Robert, I.V. (2021). Development of Education in a digital paradigm in the context of the axiological approach. *Mir Psikhologii*, (1–2), 89–103. (In Russ.)
- Robert, I.V., Serikov, V.V., Drobotenko, Yu.B., Lopanova, E.V., Savina, N.V., Noskov, E.A., Shikhnabieva, T.Sh., Shmachilina-Tsibenko, S.V., Osadchuk, O.L., & Kotlyarova, T.S. (2020). *Aktual'nye problemy metodologii nauchno-pedagogicheskikh issledovaniy*. Omsk: OmGA Publ. (In Russ.)
- Sergeev, N.K., & Serikov, V.V. (2013). *Pedagogicheskaya deyatelnost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovatsionnom obshchestve*. Moscow: Logos Publ. (In Russ.)
- Sergienko, A.Yu. (2016). Projecting fundamental core of teacher education content based on the activity approach. *Chelovek i Obrazovanie*, (3), 36–41. (In Russ.)
- Serikov, V., Mikhailova, N., & Scherbakova, M. (2017). Teacher professional growth resources in the age of education informatization. *Education Environment for the Information Age (EEIA-2017): Proceeding of the International Conference* (pp. 430–438). The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.51>
- Serikov, V., Pichugina, V., & Saurenko, N. (2015). Project approach as the methodology of constructing the content and technology of university education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214, 399–406. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.686>
- Serikov, V.V. (2017). Nepreryvnoe samorazvitiye kak professional'naya funktsiya pedagoga. *Obrazovanie Cherez Vsyu Zhizn': Nepreryvnoe Obrazovanie v Interesakh Ustoichivogo Razvitiya: Conference Proceedings* (pp. 21–25). Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky Publ. (In Russ.)
- Shchedrovitskii, G., Rozin, V., Alekseev, N., & Nepomnyashchaya, N. (1993). *Pedagogika i logika*. Moscow: Kastal Publ. (In Russ.)
- Shcherbakov, A.I. (1967). *Psikhologicheskie osnovy formirovaniya lichnosti sovetskogo uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Leningrad: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Shushunova, E.V., & Bogatyreva, J.I. (2016). The problem of professional development of teachers in modern education. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2(4), 63–69. (In Russ.) <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2016-2-4-63-69>
- Slastenin, V.A., Isaev, I.F., & Shiyanov, E.N. (2013). *Pedagogika*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)
- Slobodtchikov, V.I. (2016). Psychology of human formation and development. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika*, (1), 100–108. (In Russ.)
- Sokolova, I.I. (2018). Work readiness of young teachers in the context of recent research. *Scientific Notes of Orel State University. Pedagogical Sciences*, (3), 359–364. (In Russ.)
- Solomin, V.P., Rabosh, V.A., & Gogoberidze, A.G. (2015). New model of practice-oriented teacher training in accordance with the requirements of the professional and educational standard. *Pedagogical Education in Russia*, (12), 141–145. (In Russ.)
- Starodubtsev, V.A. (2017). Open pedagogy in the information society. *Pedagogical Education in Russia*, (6), 145–150. (In Russ.)
- Trubina, L.A. (2017). Conceptual foundations for the development of curricula for teacher training: Reliance on tradition, orientation to future needs. *Science and School*, (2), 37–45. (In Russ.)
- Tutolmin, A.V. (2016). Psychology of success professional development of the teacher. *International Scientific Review*, (1), 129–132. (In Russ.)
- Utkin, A.V. (2015). Sotsial'naya missiya uchitelya: Vzglyad iz proshlogo v budushchee. *Cherepovets State University Bulletin*, (5), 128–135. (In Russ.)

- Trubina, L.A. (2017). Conceptual foundations for the development of curricula for teacher training: Reliance on tradition, orientation to future needs. *Science and School*, (2), 37–45. (In Russ.)
- Tutolmin, A.V. (2016). Psychology of success professional development of the teacher. *International Scientific Review*, (1), 129–132. (In Russ.)
- Utkin, A.V. (2015). Sotsial'naya missiya uchitelya: Vzgl'yad iz proshlogo v budushchee. *Cherepovets State University Bulletin*, (5), 128–135. (In Russ.)
- Vaganova, O.I. (2014). The technology of professional-pedagogical education. *Russian Journal of Education and Psychology*, (8), 40–49. (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2014-8-5>
- Vavilov, Ju.P. (2012). About a psychological structure of the pedagogical activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(1), 270–273. (In Russ.)
- Vlasova, V.K., & Zakirova, V.G. (2012). Updating the content of pedagogical education under modern conditions. *TSHPU Bulletin. Philology and Culture*, (3), 243–247. (In Russ.)
- Yamburg, E.A. (2004). Shkola dlya vsekh. *Vospitanie i Obuchenie Detei s Narusheniyami Razvitiya*, (3), 9–18. (In Russ.)
- Yarmakeyev, I.E. (2012). On improving the quality of training pedagogical personnel through the integration of pedagogical and academic university education. *TSHPU Bulletin. Philology and Culture*, (1), 278–282. (In Russ.)
- Zeer, E.F., Lebedeva, E.V., & Zinnatova, M.V. (2016). Methodological bases of the implementation of the process and project approaches in vocational education. *The Education and Science Journal*, (7), 40–56. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-7-40-56>
- Zimnaya, I.A. (2010). *Pedagogicheskaya psikhologiya*: Moscow: MPSI Publ., Voronezh: MODEK Publ. (In Russ.)
- Zinchenko, Yu.P. (Ed.). (2020). *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoi Rossii: Strategicheskie orientiry razvitiya*. Rostov-on-Don; Taganrog: SFedU Publ. (In Russ.)

Article history:

Received 28 July 2021

Revised 25 August 2021

Accepted 31 August 2021

For citation:

Bermus, A.G., Serikov, V.V., & Altynikova, N.V. (2021). Content of pedagogical education in the modern world: Meanings, problems, practices and development prospects. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 667–691. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691>

Bio notes:

Aleksandr G. Bermus, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, is Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). ORCID: 0000-0002-9342-6339. E-mail: bermous@sfedu.ru

Vladislav V. Serikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, is Chief Researcher of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education, Institute of Education Development Strategy, Russian Academy of Education. ORCID: 0000-0003-3748-3037, Scopus ID: 57200973032. E-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

Natalya V. Altynikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, is Development Director of the “Prosveshchenie” Company Group. ORCID: 0000-0001-6926-0263. E-mail: altynikova@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-692-707

УДК 37.0

Исследовательская статья

Актуальные проблемы профилактики агрессивного поведения в образовательной среде: на примере трех школ российской глубинки

М.П. Гурьянова¹  , Е.И. Селиванова ^{1,2}¹Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО,*Российская Федерация, 121069, Москва, Трубниковский пер, д. 15, стр. 1*²Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,*Российская Федерация, 119571, Москва, пр-кт Вернадского, д. 82* guryanowamp@yandex.ru

Аннотация. В числе острых социально-педагогических проблем, стоящих перед современной российской школой, – рост числа агрессивных проявлений в образовательной среде. Данная ситуация актуализирует потребность школы в профилактике и коррекции агрессивного поведения. В статье приведены результаты социально-педагогического исследования, нацеленного на выявление видов и форм агрессивного поведения в образовательной среде, изучение состояния работы образовательных организаций по их профилактике. Исследование проведено Институтом изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования в июле 2021 года в форме анкетного опроса директоров образовательных организаций – пилотных и инновационных школ Министерства просвещения РФ. Методология социально-педагогического исследования предполагала социально-педагогический анализ ситуаций агрессивных проявлений обучающихся, педагогов, родителей; изучение социальных, средовых, семейных и личностных факторов агрессивного поведения; выявление механизмов профилактики агрессивного поведения в образовательной среде. Результаты представлены в формате социально-психологических портретов трех школ, расположенных в отдаленных территориальных образованиях Хабаровского края, Калужской и Ростовской областей и являющихся яркими представителями наиболее типичных видов школ, характерных для сельского социума России. В кейсах трех школ зафиксированы виды агрессивного поведения, состояние работы школ по их профилактике. По каждой из школ даны выводы как рекомендации по совершенствованию работы по профилактике агрессивного поведения. В числе основных выводов исследования значимы следующие: а) в современной школе профилактическая работа становится самостоятельным видом педагогической работы; б) сверхактуальной для образовательных организаций сегодня является проблема киберагрессии, активно проявившаяся в период дистанционного обучения и требующая комплексной профилактической работы с обучающимися, педагогами, родителями; в) разработка и реализация программ профилактики и коррекции агрессивного поведения остро стоит на повестке дня сегодняшней школы. Идеи, изложенные в статье, могут быть использованы в практике работы образовательных организаций разных типов.

Ключевые слова: агрессия, профилактика агрессивного поведения, виды агрессивного поведения, формы агрессивного поведения, буллинг, кибербуллинг, киберагрессия, социально-психологическая служба, обучающиеся, педагоги, родители

© Гурьянова М.П., Селиванова Е.И., 2021

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Благодарности и финансирование. Исследование проведено в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» № 073-00015-21-03.

Введение

Во многих странах мира, в том числе и в России, агрессивные проявления, издевательства в школах (вербальная и физическая агрессия, буллинг, киберагрессия, моббинг) являются крайне актуальной в связи со своим динамическим характером проблемой (Андрианова, 2020; Бочавер и др., 2021; Хломов и др., 2019; Файнштейн, 2010; Wang et al., 2019 и др.). В этой связи профилактика агрессивного поведения в образовательной среде, в которой интенсивно идет процесс взросления и воспитания растущей личности, становится средством недопущения распространения такого негативного явления как психологическое насилие, а также средством сдерживания будущего антиобщественного и преступного поведения (Гурьянова, 2021; Гурьянова, Дементьева, 2020; Konstantinov, Mali, 2020; Zych et al., 2017). Проблема профилактики агрессивного поведения актуальна потому, что такое поведение детей и подростков является мощным фактором риска асоциального развития личности в целом, фактором, отрицательно влияющим на их дальнейшую жизнь (Реан, 2018).

Новизна социально-педагогического исследования, проведенного проектной группой ФГБНУ «ИИДСВ РАО», заключается в разработке нового инструментария исследования, в опросе значительного числа руководителей образовательных организаций, в проведении исследования на широкой базе, включающей охват опросом директоров 81 образовательной организации из 40 регионов РФ, в получении данных о ситуациях агрессивного поведения, видах вербальной, физической, поведенческой агрессии, механизмах их профилактики в образовательной среде из 40 регионов России.

Представим краткий обзор исследований, проведенных зарубежными и отечественными специалистами, изучавшими различные аспекты проблемы профилактики агрессивного поведения.

Изменения, произошедшие во всех сферах российского общества, обусловленные рыночными, информационными, сетевыми отношениями, миграционными и культурными потоками, порождают различные девиации, которые находят свое отражение в образовательной среде. Одной из таких девиаций является детская агрессия (Гурьянова, 2020). Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей (Семенюк, 2005).

Важную роль в прекращении агрессивного поведения в образовательных организациях могут играть педагоги школы. Связано это с тем, что отношение к общественным правилам и нормам у ребенка развивается через оценочное отношение к нему значимого взрослого. Учитель является тем самым значимым взрослым, воспитательной задачей которого становится создание и поддержание положительных образцов взаимодействия с людьми

(Фомиченко, 2014). По мнению Y. Hajdaraj, важно понять, как именно учителя реализуют политику борьбы с издевательствами. Отношение учителей и культура, которую они воспитывают, будут влиять на то, какие стратегии борьбы с издевательствами они будут использовать, что может принести пользу школе (Hajdaraj, 2017).

По мнению К.Д. Хломова, Д.Г. Давыдова, А.А. Бочавер, одной из важных особенностей агрессивного поведения в школах становится рост случаев проявления киберагрессии, под которым понимается любой вид преднамеренного преследования с намерением причинить вред другим, осуществляемого с помощью смартфонов, Интернета и цифровых технологий. В настоящее время киберагрессия и кибербуллинг становятся все более частотным и опасным явлением (Хломов и др., 2019). В кибербуллинге, по мнению К. Razjouyan, в отличие от традиционного буллинга, уровень эмоционального интеллекта не связан с выполнением различных ролей в кибербуллинге (жертвы, хулигана и случайных свидетелей) (Razjouyan et al., 2018). D. Aizenkot отмечает, что среди учеников имеются различия в выражениях кибербуллинга в зависимости от учебного звена (начальная школа, средняя школа и средняя школа) (Aizenkot, 2018).

Буллинг – это широко распространенная проблема, которая затрагивает детей в школах, вовлеченных и в качестве «преступников», и в качестве жертв, а также свидетелей (Nickerson, 2019). Вовлеченность в ситуацию буллинга, по мнению А.А. Бочавер, негативно отражается в перспективе на физическом и психическом здоровье, реализуемой образовательной траектории и вовлеченности в учебу, дружеских и супружеских отношениях, успешности трудоустройства, финансовом благополучии выросших школьников (Бочавер, 2021). В связи с широтой возможных негативных последствий проектирование антибуллинговых программ и программ профилактики должно строиться с особой осторожностью и тщательностью.

Важным фактором при планировании профилактической работы также становятся копинг-стратегии и образовательная среда подростков. В частности, в зависимости от более или менее высокого положения школы в рейтинге Департамента образования города Москвы ученики демонстрировали различные копинг-стратегии. В школах третьей группы чаще используются такие стратегии, как «планирование решения проблемы», «позитивная переоценка», «принятие ответственности», «самоконтроль». В образовательных организациях первой группы – «конфронтация» (среди младших подростков) (Хломов и др., 2020).

Для разработки эффективной профилактической программы ключевым будет являться понимание и учет защитных факторов (protective factors). С социально-экологической точки зрения существует несколько факторов индивидуального уровня (например, когнитивные установки, эмоциональный интеллект и другие), которые защищают людей от негативного воздействия буллинга. Также особую роль играют учителя, родители, друзья, а также вовлеченность школы (администрации и учителей) (Nickerson, Ostrov, 2021). В частности, как показывают исследования, мощными факторами защиты будут являться хорошая успеваемость, а также социальные компетенции уча-

щегося. Позитивное взаимодействие со сверстниками было самым сильным защитным фактором против того, чтобы стать хулиганом или жертвой (Zuch et al., 2019). Также существует несколько интересных направлений междисциплинарных усилий по профилактике буллинга и вмешательству, направленных на использование коммуникационных технологий, например, использование видео и компьютерных игр, обмен текстовыми сообщениями (Nickerson et al., 2017; Ybarra et al., 2016). Полученные сведения и их интеграция в профилактическую работу отвечают одному из ключевых условий профилактики агрессивного поведения – это наполнение психолого-педагогических методик и программ воспитания средствами индивидуализации воспитательного процесса, обращения к внутреннему миру ребенка, его самости, личностным смыслам (Шемшурин, 2020).

Таким образом, в рамках профилактики агрессивного поведения необходима комплексная работа по диагностике с целью получения данных, необходимых для выявления предпосылок, внешних ситуационных факторов, динамики агрессивности детей подросткового возраста (Заостровцева, 2003).

Целью проведенного нами исследования стало выявление видов и форм агрессивного поведения в образовательной среде, изучение состояния работы образовательных организаций по их профилактике. В качестве основной **гипотезы** исследования было выдвинуто предположение о том, что образовательные организации как часть социальной среды одинаково уязвимы к разным рискам, что интегрированность воспитательной и профилактической деятельности есть тенденция сегодняшнего дня, что воспитание человека культуры следует рассматривать как стратегическое направление деятельности школы по профилактике агрессивного поведения.

Процедура и методика исследования

Основным методом исследования стал анкетный опрос руководителей образовательных организаций, входящих в состав пилотных и инновационных школ Министерства просвещения РФ, участвующих в проекте «Профилактика агрессии» ФГБНУ «ИИДСВ РАО». Был опрошен 81 директор образовательной организации. Проведение анкетного опроса происходило в дистанционном формате через Интернет-платформу Института изучения детства, семьи и воспитания РАО. Анкета, разработанная участниками проектной группы, включала такие параметры профилактической работы образовательной организации, как кадровое обеспечение профилактической деятельности; наличие школьной социально-психологической службы, ее функции; инфраструктурные условия в школе для профилактической работы; статистика правонарушений обучающихся за последние 3 года, виды правонарушений обучающихся, причины постановки обучающихся на внутришкольный учет, на учет в КПН и ЗП; адресаты агрессии; виды и формы агрессивного поведения обучающихся, частота их проявления, виды вербальной, физической агрессии среди школьников; виды и формы киберагрессии, буллинга; меры воспитательного характера к тем, кто проявляет агрессию, формы и методы профилактической работы в образовательной организации;

факторы влияния на снижение агрессивного поведения; агрессивные проявления в поведении учителей, родителей; наличие разработанной программы профилактики и коррекции агрессивного поведения; оценка уровня эффективности профилактической работы с обучающимися, родителями.

В числе методов и средств исследования – регулярные онлайн-встречи с руководителями трех пилотных школ, работающих под нашим научным руководством, посещение одной из образовательных организаций, в процессе которого проведено интервьюирование участников трех фокус-групп: учащихся младших классов, среднего звена, старшеклассников; педагогов в лице классных руководителей начального, среднего, старшего звена; родителей с целью изучения и выявления механизмов профилактики агрессивного поведения в школе.

Результаты исследования

Результаты исследования представим в виде социально-психологических портретов трех школ (малого города, поселка, села), расположенных в отдаленных территориальных образованиях и являющихся типичными видами школ для российской провинции, где условия жизнедеятельности людей и социально-экономическое положение семей с детьми остаются наиболее сложными.

Социально-психологический портрет школы, расположенной в малом городе N-й области. Школа имеет 100-летнюю историю своего развития, свои традиции. В школе обучается и воспитывается 572 ученика. Родители обучающихся имеют в основном рабочие профессии.

В составе социально-психологической службы школы (далее – служба) – заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, педагоги-психологи (все работают на половине ставки), закрепленный за школой инспектор подразделения по делам несовершеннолетних (ПДН). За последний год два педагогических работника прошли повышение квалификации по проблеме профилактики агрессии.

Периодически (примерно раз в месяц) сотрудники службы фиксируют случаи проявления некоторыми педагогами вербальной агрессии, которая направлена на обучающихся. Ее наиболее распространенными формами являются: враждебное замечание, неодобрительный либо обидный отзыв, унижающий достоинство ученика в глазах окружающих, пренебрежительная оценка возможностей ученика, угроза, в том числе скрытая, напоминание о неприятном.

Отношения у школы с родителями в целом доброжелательные, многие из родителей являются выпускниками школы. Родители участвуют в организации совместной с детьми деятельности (походы, экскурсии, праздники в классе и т. д.). Для родителей проводятся мероприятия по психолого-педагогическому просвещению, а также осуществляется консультирование родителей по вопросам воспитания. Педагоги школы раз в год фиксируют проявления некоторыми родителями вербальной агрессии по отношению к другим детям, родителям, учителям. В числе этих проявлений – угрозы,

крик, грубость, унижения, издевательства, а также проявление агрессии в Интернете – родители оставляют негативные комментарии, оскорбляют, грубят другим пользователям, преследуют их.

Проявления обучающимися физической агрессии наблюдаются в школе 1–3 раза в год. Наиболее тревожные ее проявления характерны для обучающихся 5–9 классов. В школе распространены такие формы физической агрессии, как драки между несколькими обучающимися, драки между мальчиками, косвенная физическая агрессия (нанесение ущерба не самому человеку, а его вещам). Распространенными формами вербальной агрессии среди обучающихся являются угроза, грубое требование, высмеивание, оскорбление, нецензурные выражения. Данные агрессивные проявления характерны для младших школьников и подростков.

За последний год в семи классах были зафиксированы случаи проявления буллинга. Среди наиболее распространенных форм буллинга среди учеников встречается вербальное (психологическое) насилие (высмеивание, прозвища, оскорбления), физическая агрессия (толчки, пинки, удары, толкания, щипки), поведенческая агрессия (порча вещей, вымогательство, отбирание денег, сменной обуви, рюкзаков и т. п.), кибербуллинг (онлайн-преследование, размещение оскорбительного контента или удаление из онлайн-групп в социальных сетях и др.), использование насмешек и оскорблений в словесной форме, вымогательство (денег и вещей), угрозы, применение физической силы и избиение, сокрытие и порча имущества (личных вещей), демонстрация жеста и взглядами презрения. Риск возникновения или развития буллинга (травли) в ближайшем учебном году присутствует в 3 классах. За прошедший год были выявлены случаи проявления такого вида киберагрессии как кибербуллинг. Подобные случаи фиксируются 1–3 раза за учебный год преимущественно в начальных и средних классах.

В основе воспитательной работы с обучающимися – акцент на воспитание патриотических чувств. В школе есть кадетские классы, функционирующие под патронажем полиции. Воспитательная работа в школе строится с опорой на развитие школьного самоуправления, исследовательско-проектной деятельности обучающихся.

В школе осуществляется контроль над речевым поведением учащихся, к его осуществлению привлечены и родители. В ходе опроса педагогов не зафиксированы факты реализации школой мер профилактики физической агрессии, а также вербальной агрессии. Силами учителей-предметников, классных руководителей, педагогов-психологов, социального педагога проводится работа, но далеко не системная, по вопросам предупреждения и преодоления проявлений буллинга, киберагрессии. В целом, уровень профилактической работы с обучающимися оценивается педагогами как недостаточный. Требуется разработка программы профилактики и коррекции агрессивных проявлений.

По результатам исследования в этой школе малого города сделаны **следующие заключения:** 1) зафиксированные виды агрессивного поведения – острые социальные проблемы современных детей, требующие от педагогов школы разработки и реализации превентивно-профилактических и коррек-

ционно- профилактических мер; 2) наиболее распространенными формами агрессивного поведения обучающихся являются: физическая, вербальная агрессия, буллинг, кибербуллинг; 3) агрессивные проявления характерны для обучающихся разных возрастных групп, что требует реализации возрастного подхода в профилактике детской агрессии; 3) важно осуществлять воспитательно-профилактическую работу школы, сделать акцент на расширение включенности педагогов, обучающихся, родителей в работу по профилактике агрессивных проявлений; 4) необходимо развивать новые формы педагогического влияния школы на ближайший социум.

Социально-психологический портрет «поселковой школы» N-й области. В школе обучается 180 учеников, половина из которых воспитываются в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации. Учащиеся проживают в поселке и в трех хуторах. Состав обучающихся – многонациональный. В числе основных кадров, вовлеченных в воспитательно-профилактическую работу, – заместитель директора по воспитательной работе, педагог-психолог, закрепленный за школой инспектор ПДН. В школе имеется социально-психологическая служба как структурное подразделение, которая осуществляет мониторинг, диагностику, тестирование, индивидуальное и групповое психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, реализацию профилактических мероприятий с учениками и родителями, семейный патронаж. Сотрудники службы обеспечивают сопровождение детей «группы риска» и детей с особыми образовательными потребностями, принимают участие в родительских собраниях. За последний год три педагога прошли повышение квалификации по проблеме профилактики агрессии.

Исследование показало: со стороны педагогов отмечается отсутствие агрессивных проявлений по отношению к другим участникам образовательного процесса. Однако сами педагоги подвергаются агрессии со стороны учеников, их родителей и администрации. Имеют место проявления некоторыми родителями вербальной агрессии по отношению к другим детям, родителям, учителям (примерно раз в неделю) – угрозы, крик, грубость, унижения, издевательства); физической (примерно раз в месяц) – драки, тычки, поломка вещей. Кроме того, примерно раз в месяц со стороны родителей наблюдаются проявления агрессии по отношению к другим детям, родителям, учителям в Интернете (оставляют негативные комментарии, оскорбляют, грубят другим пользователям, преследуют их). Примерно раз в год наблюдаются различные проявления буллинга (целенаправленной травли) со стороны родителей. Также раз в год родители проявляют агрессию на почве ксенофобии. С родителями проводятся родительские собрания, консультации, психолого-педагогическое просвещение родителей.

За последний год в школе было поставлено на внутришкольный учет 2 ученика (на 2 ученика меньше, чем в предыдущем учебном году). В числе причин постановки на учет: грубость по отношению к одноклассникам и учителям, сквернословие, драки, в т. ч. приводящие к серьезным телесным повреждениям; курение и употребление алкоголя; совершение правонарушения, в результате которого несовершеннолетний был доставлен в отделение полиции. В 2020–2021 учебном году 1 ученик был поставлен на учет в

КПД И ЗП (комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав). В школе отмечены проявления следующих видов правонарушений: кражи, употребление алкоголя и/или ПАВ, мелкое хулиганство. Серьезные проявления физической агрессии наблюдаются в школе 1–3 раза в год среди обучающихся 5–9 классов. Чаще всего такими проявлениями являются драки между несколькими обучающимися, в том числе и драки между девочками. Наиболее распространенными формами вербальной агрессии среди обучающихся являются замечание, высказанное в агрессивной форме, угроза, грубое требование, высмеивание и оскорбление. Проявления вербальной агрессии встречаются во всех возрастных группах.

За последний год в шести классах у учеников были выявлены случаи буллинга. Среди его наиболее распространенных форм – кибербуллинг (онлайн-преследование, размещение оскорбительного контента или удаление из онлайн-групп в социальных сетях и др.), пассивно-враждебная форма поведения (игнорирование, слухи, сплетни, манипуляции дружбой), использование насмешек и оскорблений в словесной форме, а также угрозы. Кроме того, наблюдаются бойкот, прекращение общения и изоляция, демонстрация жестами и взглядами презрения, исключение из общего чата (блокировка), оскорбительные комментарии, призывы к бойкоту в классе. Риск возникновения или развития буллинга (травли) в ближайшем учебном году присутствует в четырех классах. За прошедший год были выявлены случаи проявления таких видов киберагрессии как диссинг (распространение онлайн-публикаций, порочащих репутацию человека, – видео, фото, скриншоты, чаще всего поддельные (фейковые), в том числе и на педагогов, исключение из онлайн-сообществ, групп. Кибергагрессия возникает в среднем 1–3 раза за полугодие преимущественно среди учеников начальных и средних классов. За последний год количество случаев проявления киберагрессии увеличилось.

Воспитательная работа строится на создании психологически комфортной среды. Особое внимание уделяется развитию туристско-краеведческой, культурно-досуговой, художественно-эстетической и творческой деятельности. В школе имеется программа профилактики агрессивных проявлений и коррекции агрессивного поведения. Педагоги осуществляют контроль над речевым поведением учащихся. С целью профилактики вербальной агрессии в школу приглашаются родители. Классные руководители посещают семьи, где воспитываются дети с отклоняющимся поведением. Педагог-психолог проводит консультации с учениками и родителями. Педагоги организуют отдельные мероприятия, направленные на профилактику физической агрессии. Ряд обучающихся стоит на внутришкольном учете, на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. Уровень эффективности профилактической работы с родителями оценивается педагогами школы как средне эффективный (3 балла из 5).

По итогам исследования в «поселковой школе» сделаны *следующие заключения*: 1) профилактическая работа является одной из центральных в деятельности педагогического коллектива школы, однако предпринимаемые педагогами меры не всегда являются эффективными; 2) можно предположить, что социальный фактор – одна из главных причин агрессивного пове-

дения обучающихся, родителей (50 % обучающихся проживают в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации); 3) зафиксированные проявления агрессии со стороны учеников, их родителей и администрации школы по отношению к ее педагогам требуют анализа причин, поиска эффективных способов их устранения; 4) быстро распространяющейся проблемой для школы становится киберагрессия, охватившая обучающихся, родителей и требующая принятия системных профилактических мер, которые на сегодняшний день в школе отсутствуют; 5) если драки между мальчиками-подростками являются естественными проявлениями периода взросления, то проблема физического насилия среди девочек – тревожный симптом неблагополучия в детской среде, предмет особого внимания педагогов; 6) агрессивное поведение родителей требует введение в штатное расписание должности социального педагога, призванного обеспечить посредническую функцию в работе школы и семьи, системную работу школы с родителями; 7) исследование уровня агрессивности обучающихся показало, что учащиеся в среднем не склонны к агрессивно-насильственному поведению, к проявлению допускаемых в обществе форм агрессии. Групповой уровень предрасположенности к экстремизму среди учащихся школы в целом находится в пределах нормы.

Социально-психологический портрет Т-й малочисленной, малокомплектной школы, расположенной в районе Крайнего Севера, недалеко от Сахалина. В школе обучается 101 ребенок, из них 41 ребенок воспитывается в семье, находящейся в трудной жизненной ситуации, 13 обучающихся – дети с особыми образовательными потребностями. В школе есть интернат для детей, проживающих в отдаленных населенных пунктах. Много детей из семей, где ребенка воспитывает один родитель. Для социума, в котором проживают дети, характерны такие социальные проблемы, как безработица, связанная с отсутствием рабочих мест, отъезд родителей на работу в другие населенные пункты, алкоголизм родителей. Много социально неблагополучных семей. В числе профессий родителей – рыбаки, рабочие артелей, продавцы.

Среди основных кадров, активно вовлеченных в воспитательно-профилактическую работу, – заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, педагог-психолог, работающие на половине ставки. Социально-психологическая служба как структурное подразделение в школе отсутствует. За последний год три педагогических работника прошли повышение квалификации по теме профилактики агрессии.

В поведении педагогических работников отмечается отсутствие агрессивных проявлений. Сами педагоги подвергаются агрессии преимущественно со стороны обучающихся, в меньшей степени – со стороны их родителей. В школе имеют место проявления (примерно раз в месяц) некоторыми родителями вербальной агрессии по отношению к другим детям, родителям, учителям – угрозы, крик, грубость, унижения, издевательства. С родителями проводятся родительские собрания. В практике работы педагогов – дистанционное общение с родителями.

За последний год в школе 4 ученика были поставлены на внутришкольный учет (меньше, чем в предыдущем учебном году). Причины: право-

нарушения, пропуск уроков без уважительной причины, агрессивное поведение. Также 2020–2021 учебном году год 2 ученика были поставлены на учет в комиссии по делам несовершеннолетних (на 2 ученика меньше, чем в предыдущем году). Среди обучающихся отмечены проявления следующих видов правонарушений: кражи, мелкое хулиганство, участие в драках с телесными повреждениями, нанесение вреда жизни и здоровью (побои, избиение и т. д.). Впервые за долгое время в 2020–2021 учебном году были зафиксированы серьезные проявления физической агрессии среди обучающихся начальных и средних классов. Чаще всего такими проявлениями являются драки между несколькими обучающимися, избиения, косвенная физическая агрессия (нанесение ущерба не самому человеку, а его вещам). Кроме того, дети кусаются, толкаются, пинаются, плюются. В числе проявлений вербальной агрессии, наиболее характерных для подростков, такие формы, как недружелюбный отказ, ирония и издевка, высмеивание, оскорбление, а также нецензурные выражения. За последний год в трех классах были зафиксированы проявления буллинга. Среди наиболее распространенных его форм встречаются: психологическое насилие (высмеивание, прозвища, оскорбления), физическая агрессия (толчки, пинки, удары, толкания, щипки, применение физической силы и избиение), косвенная агрессия (игнорирование, бойкот, слухи, сплетни, манипуляции дружбой, бойкот, прекращение общения и изоляция). Риск возникновения или развития буллинга (травли) в ближайшем учебном году присутствует во всех классах.

Воспитательная работа в школе направлена на создание сплоченного детского коллектива, строится с опорой на развитие школьного самоуправления, туристско-краеведческой, спортивно-оздоровительной деятельности. В школе осуществляется контроль над речевым поведением учащихся. В случае необходимости в школу приглашаются родители. Классные руководители или педагог-психолог посещают неблагополучные семьи. Среди сотрудников школы проводится системная работа по вопросам предупреждения и преодоления проявлений буллинга, ксенофобии. Вместе с тем в школе отсутствует разработанная программа профилактики агрессивных проявлений, но реализуются отдельные меры профилактического характера. В целом, уровень профилактической работы с обучающимися оценивается педагогами как хороший.

По результатам исследования в Т-й школе сделаны *следующие заключения*: 1) агрессивные проявления наблюдаются у обучающихся и родителей, что актуализирует проблему воспитания человека культуры, повышения уровня культурной компетентности родителей; 2) в числе видов отклоняющегося поведения особое внимание педагогам следует уделить разработке и реализации мер по преодолению физической агрессии обучающихся; 3) предметом особого педагогического внимания должна стать социально-педагогическая помощь детям, воспитывающимся в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации; 4) особую обеспокоенность вызывают такие явления, как буллинг, ксенофобия, кибербуллинг, некомпетентность педагогов в решении этих проблем; 5) тревожный фактор – подверженность педагогов агрессии преимущественно со стороны обучающихся, в меньшей степени – со стороны их родителей.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие *обобщающие выводы*.

1. Для трех образовательных организаций, расположенных в небольших по численности территориальных образованиях (малый город, поселок, отдаленное поселение), проблема профилактики агрессивного поведения обучающихся, разработки и реализации программы предупреждения и коррекции агрессивного поведения является актуальной.

2. В ходе исследования подтверждены положения гипотезы о том, что образовательные организации, несмотря на место расположения школы, численность обучающихся, профессии родителей, одинаково уязвимы к разным рискам. Подтверждено положение о том, что интегрированность воспитательной и профилактической деятельности, воспитание человека средствами культуры могут рассматриваться как стратегические направления деятельности школы по профилактике агрессивного поведения.

3. Общим в деятельности школ является одинаковая подверженность некоторым рискам. Для сельской малочисленной и поселковой школ такими рисками являются социально неблагополучные семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

4. К числу специфических особенностей школ следует отнести разные ресурсы профилактики. Малочисленная сельская и поселковая школы больше используют в работе по профилактике неформальные связи в социуме, школа в малом городе – ресурсы самой школы.

5. В числе зафиксированных правонарушений обучающихся преобладают: кражи, употребление алкоголя и (или) ПАВ, участие в драках с телесными повреждениями, мелкое хулиганство, порча чужого имущества, побои, избиения.

6. Распространенным негативным явлением в школах стал буллинг: вербальное насилие (высмеивание, прозвища, оскорбления), пассивно-враждебные формы (игнорирование, бойкот); физическая агрессия (толчки, пинки, удары), набирает силу кибербуллинг.

7. В качестве основного механизма профилактики агрессивных проявлений следует рассматривать работу социально-психологической службы школы как организующего и координирующего центра профилактической работы с детьми с отклонениями в поведении, с родителями.

8. Эффективными механизмами работы по предупреждению агрессивного поведения могут стать: создание хорошей психологической атмосферы в школе, демократический стиль руководства школьным коллективом, поддерживающий характер отношений в школе; развитие у детей эмпатии, повышение компетентности педагогов-психологов, школьных социальных педагогов, учителей-предметников.

9. Главным средством в работе педагогов с обучающимися, проявившими агрессивные действия, ставшими жертвами агрессивного поведения и наблюдателями, является понимание состояния ребенка, причин его поведения, оказание ему индивидуализированной помощи, поддержки, предостав-

ление ребенку возможности ощутить чувство защищенности со стороны значимого взрослого, сверстников; помочь ученику осмыслить его проблемы и вместе с ним, его родителями (законными представителями), по возможности, их решить.

10. Педагогическим коллективам образовательных организаций следует активизировать индивидуальную работу с родителями, особенно социально неблагополучными по профилактике агрессивного поведения детей.

11. Необходима совместная работа школы и родителей по поиску способов усиления педагогического и родительского контроля за занятиями детей в социальных сетях.

Список литературы

- Андрианова Р.А. Проявление агрессии в структуре экстремистского поведения // Социальная педагогика в России. 2020. № 2. С. 28–33.
- Бочавер А.А. Последствия школьной травли для ее участников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 2. С. 393–400. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-393-409>
- Бочавер А.А., Горлова Н.В., Хломов К.Д. Проблема буллинга в контексте образовательной среды: опрос сотрудников школ // Психологические исследования. 2021. Т. 14. № 76. С. 3–29.
- Гурьянова М.П. Проектирование превентивно-профилактической работы образовательной организации с обучающимися // Педагогика. 2021. Т. 85. № 7. С. 61–67.
- Гурьянова М.П. Социально-педагогическая профилактика агрессии // Народное образование. 2020. № 5(1482). С. 94–101.
- Гурьянова М.П., Дементьева Л.А. Комплексный анализ деятельности школьных социальных педагогов по профилактике агрессивных проявлений детей в образовательной среде // Социальная педагогика. 2020. № 2. С. 83–95.
- Заостровцева М.Н. Совместная деятельность классного воспитателя, социального педагога и педагога-психолога по коррекции агрессивного поведения подростков: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Киров, 2003. 24 с.
- Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 5. С. 3–18.
- Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2005. 96 с.
- Файнштейн Е.И. Моббинг, буллинг и способы борьбы с ними // Директор школы. 2010. № 7 (150). С. 72–76.
- Фомиченко А.С. Восприятие и понимание учителями агрессивного поведения учащихся: автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2014. 27 с.
- Хломов К.Д., Бочавер А.А., Корнеев А.А. Копинг-стратегии и образовательная среда подростков // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 2. С. 180–199. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110211>
- Хломов К.Д., Давыдов Д.Г., Бочавер А.А. Кибербуллинг в опыте российских подростков // Психология и право. 2019. Т. 9. № 2. С. 276–295. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219>
- Шемшурин А.А. Психолого-педагогические условия профилактики агрессивного поведения школьников // Журнал педагогических исследований. 2020. Т. 5. № 2. С. 10–12.
- Aizenkot D. Cyberbullying in WhatsApp classroom groups among children and adolescents: exposure and victimization // The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS). 2018. Vol. 10. Pp. 1–10.

- Haidaraj Y.* Teacher's knowledge of bullying and their anti-bullying attitude // *European Journal of Social Sciences Studies*. 2017. Vol. 2. No 2. Pp. 1–11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.344262>
- Konstantinov V.V., Mali N.A.* Adaptation of forced migrant children in general educational institutions: a case study of primary school-aged children from Ukraine // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2020. Т. 17. № 2. С. 273–287. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-2-273-287>
- Nickerson A.B.* Preventing and intervening with bullying in schools: a framework for evidence-based practice // *School Mental Health*. 2019. Vol. 11. Pp. 15–28. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9221-8>
- Nickerson A.B., Feeley T.H., Tsay-Vogel M.* Applying mass communication theory to bystander intervention in bullying // *Adolescent Research Review*. 2017. Vol. 2. Pp. 37–48. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0030-3>
- Nickerson A.B., Ostrov J.M.* Protective factors and working with students involved in bullying: commentary on the special issue and dedication to Dan Olweus // *School Mental Health*. 2021. Vol. 13. Pp. 443–451. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09471-5>
- Razjouyan K., Hirbod Mobarake A., Sadr S.S., Samimi Ardestani S.M., Yaseri M.* The relationship between emotional intelligence and the different roles in cyber bullying among high school students in Tehran // *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*. 2018. Vol. 12. No 3. e11560. <https://dx.doi.org/10.5812/ijpbs.11560>
- Wang P.-W. et al.* Associations between callous-unemotional traits and various types of involvement in school bullying among adolescents in Taiwan // *Journal of the Formosan Medical Association*. 2019. Vol. 118. No 1 (1). Pp. 50–56. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2018.01.003>
- Ybarra M.L., Prescott T.L., Espelage D.L.* Stepwise development of a text messaging-based bullying prevention program for middle school students (BullyDown) // *JMIR mHealth uHealth*. 2016. Vol. 4. No. 2. e60. <https://doi.org/10.2196/mhealth.4936>
- Zych I. et al.* Protecting children against bullying and its consequences. Cham: Springer, 2017. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>
- Zych I., Farrington D.P., Ttofi M.M.* Protective factors against bullying and cyberbullying: a systematic review of meta-analyses // *Aggression and Violent Behavior*. 2019. Vol. 45. Pp. 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

История статьи:

Поступила в редакцию 6 сентября 2021 г.

Принята к печати 5 ноября 2021 г.

Для цитирования:

Гурьянова М.П., Селиванова Е.И. Актуальные проблемы профилактики агрессивного поведения в образовательной среде: на примере трех школ российской глубинки // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2021. Т. 18. № 4. С. 692–707. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-692-707>

Сведения об авторах:

Гурьянова Марина Петровна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, Институт изучения детства, семьи и воспитания, Российская академия образования. ORCID: 0000-0001-9066-6882. E-mail: guryanowamp@yandex.ru

Селиванова Елена Игоревна, младший научный сотрудник, Институт изучения детства, семьи и воспитания, Российская академия образования; специалист, Центр перспективных социальных исследований, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. ORCID: 0000-0001-7382-8341. E-mail: selena3155@mail.ru

Current Problems of Preventing Aggressive Behavior in the Educational Environment: A Case Study of Three Schools in the Russian Countryside

Marina P. Guryanova¹  , Elena I. Selivanova^{1,2} 

¹Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education,
15 Trubnikovskiy Pereulok, bldg 1, Moscow, 121069, Russian Federation,

²Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
82 Vernadsky Prospekt, Moscow, 119571, Russian Federation

 guryanowamp@yandex.ru

Abstract. Among the most acute socio-pedagogical problems facing the modern Russian school is the increasing number of aggressive manifestations in the educational environment. This situation actualizes the school's need for the prevention and correction of aggressive behavior. The article presents the results of a socio-pedagogical research, the purpose of which was to identify the types and forms of aggressive behavior in the educational environment and to explore the current state of preventive work. The study was conducted by the Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing in July 2021 in the form of a questionnaire survey of directors of educational organizations. The methodology of the research included a socio-pedagogical analysis of situations of aggressive manifestations among students, teachers and parents; study of social, environmental, family and personal factors of aggressive behavior; and identification of mechanisms for preventing aggressive behavior in the educational environment. The results are presented in the format of socio-psychological portraits of three schools located in the countryside, which are prominent representatives of Russian rural society. The study made it possible to draw the following main conclusions: (1) preventive work becomes an independent type of pedagogical work; (2) cyber-aggression, which was actively manifested during the period of distance learning and now requires comprehensive preventive work with students, teachers, and parents, is an over-pressing problem for educational organizations; (3) today's school is faced with the urgent task of developing and implementing programs for the prevention and correction of aggressive behavior. The ideas presented in the article can be used in the practice of educational organizations of different types.

Key words: aggression, prevention of aggressive behavior, types of aggressive behavior, forms of aggressive behavior, bullying, cyber-bullying, cyber aggression, socio-psychological service, students, teachers, parents

Acknowledgements and Funding. The study was carried out within the framework of the State Assignment of the Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, No. 073-00015-21-03.

References

- Aizenkot, D. (2018). Cyberbullying in WhatsApp classroom groups among children and adolescents: Exposure and victimization. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 10, 1–10.
- Andrianova, R.A. (2020). Aggression in the structure of extremist behavior. *Sotsial'naya Pedagogika v Rossii*, (2), 28–33. (In Russ.).

- Bochaver, A.A. (2021). Consequences of school bullying for its participants. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(2), 393–409. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-393-409>
- Bochaver, A.A., Gorlova, N.V., & Khlomov, K.D. (2021). Bullying within educational environment: Survey of school staff. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 76(14), 3–29. (In Russ.)
- Fainshtein, E.I. (2010). Mobbing, bullying i sposoby bor'by s nimi. *Direktor Shkoly*, (7(150)), 72–76. (In Russ.)
- Fomichenko, A.S. (2014). *Vospriyatie i ponimanie uchitelyami agressivnogo povedeniya uhashchikhsya*. Ph.D. in Psychology Thesis abstract. Moscow: Institute of Psychological Problems of Childhood of Russian Academy of Education. (In Russ.)
- Guryanova, M.P. (2020). Socio-pedagogical prevention of aggression. *Narodnoe Obrazovanie*, (5(1482)), 94–101. (In Russ.)
- Guryanova, M.P. (2021). Design of preventive and preventive work of an educational organization with students. *Pedagogika*, 85(7), 61–67. (In Russ.)
- Guryanova, M.P., & Dementyeva, L.A. (2020). Kompleksnyi analiz deyatelnosti shkol'nykh sotsial'nykh pedagogov po profilaktike agressivnykh proyavlenii detei v obrazovatel'noi srede. *Sotsial'naya Pedagogika*, (2), 83–95. (In Russ.)
- Haidaraj, Y. (2017). Teacher's knowledge of bullying and their anti-bullying attitude. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(2), 1–11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.344262>
- Khломov, K.D., Bochever, A.A., & Korneev, A.A. (2020). Coping strategies of adolescents and educational environment. *Social Psychology and Society*, 11(2), 180–199. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2020110211>
- Khломov, K.D., Davydov, D.G., & Bochaver, A.A. (2019). Cyberbullying in the experience of Russian teenagers. *Psychology and Law*, 9(2), 276–295. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219>
- Konstantinov, V.V., & Mali, N.A. (2020). Adaptation of forced migrant children in general educational institutions: A case study of primary school-aged children from Ukraine. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(2), 273–287. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-2-273-287>
- Nickerson, A.B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11, 15–28. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9221-8>
- Nickerson, A.B., & Ostrov, J.M. (2021). Protective factors and working with students involved in bullying: Commentary on the special issue and dedication to Dan Olweus. *School Mental Health*, 13, 443–451. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09471-5>
- Nickerson, A.B., Feeley, T.H., & Tsay-Vogel, M. (2017). Applying mass communication theory to bystander intervention in bullying. *Adolescent Research Review*, 2, 37–48. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0030-3>
- Razjouyan, K., Hirbod Mobarake, A., Sadr, S.S., Samimi Ardestani, S.M., & Yaseri, M. (2018). The relationship between emotional intelligence and the different roles in cyberbullying among high school students in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 12(3):e11560. <https://dx.doi.org/10.5812/ijpbs.11560>
- Rean, A.A. (1996). Agressiya i agressivnost' lichnosti. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 17(5), 3–18. (In Russ.)
- Semenyuk, L.M. (2005). *Psikhologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korrektsii: Textbook* (3rd ed.). Moscow: Moscow Psychology and Social Institute Publ., Flinta Publ. (In Russ.)
- Shemshurin, A.A. (2020). Psychological and pedagogical conditions of prevention of aggressive behavior of schoolchildren. *Journal of Pedagogical Studies*, 5(2), 10–12. (In Russ.)
- Wang, P.-W., et al. (2019). Associations between callous-unemotional traits and various types of involvement in school bullying among adolescents in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association*, 118(1(1)). 50–56. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2018.01.003>

- Ybarra, M.L., Prescott, T.L., & Espelage, D.L. (2016). Stepwise development of a text messaging-based bullying prevention program for middle school students (BullyDown). *JMIR Mhealth Uhealth*, 4(2), e60. <https://doi.org/10.2196/mhealth.4936>
- Zaostrov'tseva, M.N. (2003). *Sovmestnaya deyatel'nost' klassnogo vospitatel'ya, sotsial'nogo pedagoga i pedagoga-psikhologa po korrektsii agressivnogo povedeniya podrostkov*. Ph.D. in Pedagogy Thesis abstract. Kirov: Vyatka State University. (In Russ.)
- Zych, I., et al. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. Cham: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>
- Zych, I., Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

Article history:

Received 6 September 2021

Revised 1 November

Accepted 5 November 2021

For citation:

Guryanova, M.P., & Selivanova, E.I. (2021). Current problems of preventing aggressive behavior in the educational environment: A case study of three schools in the Russian countryside. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 692–707. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-692-707>

Bio notes:

Marina P. Guryanova, Doctor of Pedagogy, Full Professor, is Chief Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing, Russian Academy of Education. ORCID: 0000-0001-9066-6882. E-mail: guryanowamp@yandex.ru

Elena I. Selivanova, Junior Research Fellow, Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing, Russian Academy of Education; Specialist, Center for Advanced Social Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. ORCID: 0000-0001-7382-8341. E-mail: selena3155@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-708-730

УДК 159.9.07

Исследовательская статья

Агрессивность участников образовательных отношений и психологическая безопасность школьной среды

И.В. Бадиев 

Бурятский республиканский институт образовательной политики,
Российская Федерация, 670000, Улан-Удэ, ул. Советская, д. 30
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова,
Российская Федерация, 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина, д. 24А

✉ bad_igor@mail.ru

Аннотация. Проблема агрессии и насилия в образовательном пространстве в настоящее время стоит достаточно остро. Яркими примерами данной проблемы могут служить многочисленные публикации в СМИ об актах агрессии обучающихся по отношению к сверстникам и педагогам, о применении насилия педагогами в отношении учеников, острые конфликты между родителями обучающихся, порой приводящие к трагическим последствиям. В этой связи актуализируются работы, посвященные проблеме психологической безопасности образовательной среды. Целью исследования стало выделение факторов психологической безопасности образовательной среды в контексте агрессивности участников образовательных отношений. В исследовании приняли участие 15 292 респондента, из них 945 педагогов, 6478 родителей и 7869 обучающихся 7–11 классов из 34 общеобразовательных школ Улан-Удэ. Использовались такие психодиагностические методики, как шкала враждебности Кука – Медли, опросник легитимизированной агрессии (ЛА-44) С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского; опросник уровня агрессивности Басса – Перри (ВРАQ) в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского; анкета для обучающихся, педагогов и родителей «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы», разработанная И.А. Баевой. Полученные эмпирические данные обрабатывались с помощью корреляционного и факторного анализа. Установлено, что психологическая безопасность обучающихся обуславливается характером взаимоотношений между педагогами и учениками, родителей обучающихся со школой в целом, родителей с другими учениками, родителей со своими детьми в контексте школьного обучения. Агрессивность обучающихся взаимосвязана с уровнем агрессии педагогов и не имеет тесной связи с уровнем агрессии родителей. Имеется обратная связь между агрессивностью учеников и их чувством защищенности во взаимоотношениях с педагогами. При этом уровень агрессивности педагогов обуславливается степенью их удовлетворенности школой. Выделены пять сфер взаимоотношений, требующих учета при проектировании безопасной образовательной среды: взаимоотношения родителей и учеников в школе; взаимоотношения среди педагогов и принятые правила поведения в школе; взаимоотношения учителей и учеников; удовлетворенность семьи школой; удовлетворенность педагогов школой.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, агрессивность, агрессия, проектирование образовательной среды, образовательные отношения

© Бадиев И.В., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Благодарности и финансирование. Автор выражает благодарность Комитету по образованию Администрации г. Улан-Удэ, Центру диагностики и консультирования г. Улан-Удэ за предоставление доступа к материалам мониторинговых исследований в образовательных организациях, которые послужили эмпирической базой настоящего исследования, а также администрациям и педагогам-психологам общеобразовательных школ Улан-Удэ, которые организовывали и осуществляли непосредственное анкетирование обучающихся, родителей и педагогов в школах.

Введение

В современной системе школьного образования вопросы психологической безопасности среды и личности стоят достаточно остро. Последние годы в информационном пространстве появляется все больше новостей, связанных с распространением насилия в школе. Это и акты агрессии обучающихся по отношению к сверстникам и педагогам, и применение насилия педагогами в отношении учеников, и конфликты родителей обучающихся, порой приводящие к трагическим последствиям. В настоящее время трудно оценить, является ли увеличение числа таких новостей следствием усиления агрессивности и распространением насилия в обществе, или это результат привлечения общественного внимания к проблеме насилия. Но очевидно, что агрессия и насилие в образовании являются актуальными факторами, который оказывает влияние на состояние безопасности образовательной среды.

Переориентация системы образования на личностно-ориентированный и гуманистический подход в обучении и воспитании предполагает необходимость проектирования и создания условий, способствующих гармоничному личностному развитию обучающихся. В этой связи появляется все больше публикаций, посвященных проблеме психологической безопасности образовательной среды. При этом само понятие «психологическая безопасность» является достаточно неопределенным термином, о чем неоднократно упоминают исследователи в данной области (Баева, 2017; Малиева, Арсоев, 2020; Смирнова, 2019; Холуева, Мухарлямова, 2013; Шумилова, 2013) и др.

И.А. Баева и сотрудники лаборатории «Психологическая культура и безопасность в образовании» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена рассматривают структуру психологии безопасности в двух аспектах: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности. Психологическая безопасность среды в социальном аспекте определена как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды, и как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников. Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Психологическая безопасность личности отражается в переживаниях личности защищенности или незащищенности в конкретной жизненной ситуации (Баева, 2012). Схожие определения психо-

логической безопасности даются и другими авторами (Вербина, 2013; Горчинская, Капелюшник, 2020; Гришина, 2016; Зеленев, Прохода, 2020).

Е.А. Шумилова рассматривает психологическую безопасность среды и психологическую безопасность личности как неотделимые друг от друга понятия, а одним из важнейших показателей низкой психологической безопасности указывает отсутствие удовлетворенности у участников образовательной среды основными характеристиками процесса их взаимодействия (Шумилова, 2013). Несмотря на сложность, противоречивость и многофакторную обусловленность феномена психологической безопасности возможно выделить отдельные системообразующие факторы, обуславливающие актуальное состояние образовательной среды (Баева, 2017). К числу таких факторов в нашем исследовании относятся агрессивность участников образовательных отношений: обучающихся, педагогов, родителей.

В современной англоязычной литературе проблемы психологической безопасности рассматриваются с несколько иных позиций. Исследования англоязычных коллег в большей степени прагматичны, и направлены на исследование причин нарушения чувства защищенности в различных видах обучения (Park, Kim, 2021; Schepers et al., 2008; Torralba et al., 2020), разработку конкретных методов и приемов повышения уровня защищенности во взаимодействии студентов с педагогами (Johnson et al., 2020), методов изучения психологического благополучия студентов (Roy, 2019; Wang et al., 2020).

Проблеме психологической безопасности образовательной среды в последние годы посвящается достаточно большое количество публикаций. Необходимо отметить, что акцент исследователей смещается на вопросы проектирования и создание условий, которые бы обеспечивали комфортность и благополучие детей в школе. При этом отмечается недостаток эмпирических исследований, которые бы позволяли определять наиболее значимые факторы и сферы взаимоотношений в образовании, влияющие на формирование психологически безопасной образовательной среды.

Опираясь на концепцию психологической безопасности И.А. Баевой, мы рассматриваем психологическую безопасность образовательной среды в двух аспектах: как психологическая безопасность личности, характеризующееся переживанием чувства защищенности; как психологическая безопасность среды, характеризующееся удовлетворением потребностей и свободой от насилия.

Необходимо отметить, что в современной гуманитарной науке нет достаточно четких определений понятий «агрессия» и «насилие». В наиболее общем плане, под насилием понимается особый тип отношений, который предполагает применение силового воздействия с целью уничтожения, наказания или контроля над людьми, против их воли. Под агрессией – проявление эмоциональной реакции в поведении человека как показатель неудовлетворенной потребности в чем-либо, она не всегда может проявляться в насилии, но всегда через поведение (Ботова, 2012). Агрессивность – это готовность субъекта проявлять агрессию в форме действий, причиняющих ущерб окружающим людям (в форме насилия).

В этой связи актуальность приобретает изучение агрессивности участников образовательных отношений. Необходимо учитывать не только уровень агрессивности детей и подростков, но и агрессивность педагогов и роди-

телей, их отношение к агрессии и насилию. Как указывают С.Н. Ениколопов и Н.П. Цибульский, рост девиантных форм агрессивного поведения тесно коррелирует с легитимизацией агрессии и насилия (Ениколопов, Цибульский, 2008).

Мы полагаем, что агрессивность детей и подростков в школе связана с агрессивностью взрослых, а также с одобрением агрессии родителями и педагогами, что создает условия распространения различных видов физического и психологического насилия в школе.

Целью исследования стало изучение агрессивности участников образовательных отношений в качестве одного из факторов, связанных с психологической безопасностью школьной среды.

Процедура и методы исследования

Исследование проводилось в рамках мониторинга психологической безопасности образовательной среды в общеобразовательных школах Улан-Удэ. Данный мониторинг проводился в 2019 году по распоряжению Комитета по образованию Администрации г. Улан-Удэ, оператором мониторинга выступал Центр диагностики и консультирования г. Улан-Удэ. Дизайн исследования разрабатывался автором. В исследовании приняло участие 15 299 респондента, из них 945 педагогов (мужчины – 5,6 %, женщины – 94,4 %), 6489 родителей (мужчины – 13,1 %, женщины – 86,9 %) и 7865 обучающихся 7–11 классов (мужчины – 47,2 %, женщины – 52,8 %) из 34 общеобразовательных школ Улан-Удэ.

Исследование проводилось посредством анонимного онлайн-опроса педагогов, обучающихся и родителей общеобразовательных школ. Организацию опроса в школах осуществляли администрация и педагоги-психологи образовательных организаций. В исследовании использовались следующие психодиагностические методики:

1. **«Шкала враждебности Кука – Медлей»** (Cook – Medley Hostility Scale, CMHS) (Барканова, 2009). CMHS разработана У. Куком и Д. Медлей в 1954 году на основе утверждений MMPI. В 1989 году Дж. Барефуттом с коллегами были оценены конвергентная и дискриминантная валидность. По результатам исследования сделаны выводы о пригодности данной методики для измерения цинизма, агрессивности и враждебности (Barefoot, 1989). Адаптация русскоязычной версии опросника осуществлялась Л.Н. Собчик. Опросник состоит из 27 пунктов, по которым респонденты оценивают степень согласия от «никогда» до «обычно» по 6-балльной шкале Ликерта. Методика оценивает склонность к враждебному агрессивному поведению при межличностных контактах и включает три шкалы: «цинизм», «агрессивность», «враждебность». Шкала «цинизм» включает 13 пунктов, значения выше 65 сырых баллов интерпретируются как высокий показатель, менее 25 – низкий. Шкала «агрессивность» содержит 9 пунктов, значения выше 45 сырых баллов интерпретируются как высокие, ниже 15 – низкие. Шкала «враждебность» включает 5 пунктов, значения выше 25 баллов расцениваются как высокие, менее 10 – низкие. Данная методика предъявлялась педагогам и родителям.

2. **«Опросник легитимизированной агрессии» (ЛА-44)** С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского (Барканова, 2009). Опросник представляет перечень из 44 утверждений, которые испытуемый должен оценить по семи-

балльной шкале Ликерта от 1 «абсолютно не согласен» до 7 «абсолютно согласен». Пункты распределяются по пяти шкалам: «личный опыт», «спорт», «политика», «СМИ», «воспитание». Сумма баллов по каждой шкале позволяет судить о склонности к одобрению агрессии в той или иной сфере. Интегральная шкала демонстрирует общую склонность к легитимизированной агрессии. Вывод о выраженности того или иного признака делается по аналогии со шкалой нормального распределения: до 30 % от общего числа баллов – отсутствие или незначительная выраженность признака, выше 60 % от общего числа баллов – явно выраженный признак, склонность к агрессии. Психометрический анализ опросника включал в себя оценку факторной структуры, исследование валидности, ретестовой надежности, внутренней согласованности, проверки ортогональности факторов в структуре ($n = 339$). Данный опросник предъявлялся педагогам и родителям.

3. **Опросник уровня агрессивности Басса – Перри (ВРАО)** в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского (Ениколопов, Цибульский, 2007) – оценивает склонность к агрессии у обучающихся по трем шкалам: «физическая агрессия» (инструментальный компонент), «гнев» (аффективный компонент), «враждебность» (когнитивный компонент). Испытуемым предлагается оценить 24 утверждения по пятибалльной шкале Ликерта от 1 («очень на меня не похоже») до 5 («очень на меня похоже»). Авторами адаптации русскоязычной версии произведена оценка пригодности утверждений опросника, устойчивость факторной структуры опросника посредством эксплораторного факторного анализа, конструкторная валидность, ретестовая надежность. В результате апробации опросника подтверждена трехфакторная структура, возможность извлечения показателей трех шкал: Гнев, Физическая агрессия и Враждебность, а также интегрального показателя. Кросскультурные исследования степени выраженности показателя агрессивности по данной шкале показали, что различия в большей степени детерминированы биологическим полом, нежели культурой. Средние значения на разных выборках варьируют от 19 до 23, стандартное отклонение 5,5–6,5 [Ениколопов, Цибульский, 2007]. Данный опросник предъявлялся обучающимся.

4. **Анкета для обучающихся, педагогов и родителей «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы»** (Баева, 2006). Оценивает субъективные представления о безопасности образовательной среды педагогов, родителей, обучающихся по трем компонентам: отношение к образовательной среде школы; значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворенность ими; защищенность от психологического насилия во взаимодействии. Апробация методики осуществлялась авторами на выборке учителей ($N = 146$), учеников 7–10 классов ($N = 360$) и их родителей ($N = 145$). Для субъектов образовательных отношений разработан собственный опросник, состоящий из 10 пунктов, оценивающий субъективные представления о безопасности образовательной среды по указанным компонентам. В нашем исследовании использовались такие параметры, как удовлетворенность школьной средой и ее компонентами субъектов образовательных отношений, чувство защищенности субъектов образовательных отношений в школе.

Компонент «Удовлетворенность школьной средой и ее компонентами субъектов образовательных отношений» представляет собой перечень ха-

характеристик школьной среды. Респонденту предлагается выбрать пять наиболее значимых для него и оценить степень своей удовлетворенности им по 5-бальной шкале. В перечень характеристик включены следующие:

- 1) взаимоотношения с учителями;
- 2) взаимоотношения с учениками;
- 3) эмоциональный комфорт;
- 4) возможность высказать свою точку зрения;
- 5) уважительное отношение к себе;
- 6) сохранение личного достоинства;
- 7) возможность обратиться за помощью;
- 8) возможность проявлять инициативу, активность;
- 9) учет личных проблем и затруднений;
- 10) внимание к просьбам и предложениям;
- 11) помощь в выборе собственного решения;

Компонент «*Чувство защищенности субъектов образовательных отношений в школе*» представляет собой перечень пунктов, по которым респондентам предлагается оценить степень чувства собственной защищенности в школе во взаимоотношениях с другими субъектами образовательных отношений (ученики, учителя, коллеги, администрация) по 5-бальной шкале. Включает в себя оценку *чувства защищенности* по следующим аспектам:

- 1) от публичного унижения;
- 2) оскорбления;
- 3) высмеивания;
- 4) угроз;
- 5) обидного обзывания;
- 6) того, что заставят делать что-либо против вашего желания;
- 7) игнорирования;
- 8) неуважительного отношения;
- 9) недоброжелательного отношения.

Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 23. Статистический анализ осуществлялся в два этапа.

На первом этапе отдельно для каждой выборки осуществлялся *факторный анализ методом главных компонент* по переменным исследования. На втором этапе для каждой образовательной организации подсчитывались средние значения полученных факторов. В результате была получена сводная таблица, в которой по строкам представлены школы, а по столбцам следующие переменные: «Удовлетворенность обучающихся школьной средой», «Защищенность обучающихся от одноклассников», «Защищенность обучающихся от учителей», «Удовлетворенность педагогов школьной средой», «Защищенность педагогов от коллег и администрации», «Защищенность педагогов от учеников», «Удовлетворенность родителей школьной средой», «Защищенность родителей», «Агрессивность обучающихся», «Одобрение агрессии педагогами», «Агрессивность педагогов», «Одобрение агрессии родителями», «Агрессивность родителей». Данные значения подвергались корреляционному и факторному анализу.

Результаты

На первом этапе исследования эмпирические данные по переменным обрабатывались раздельно для каждой выборки (обучающихся, педагогов, родителей). Средние значения и стандартные отклонения показателей агрессивности по выборкам представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Средние значения и стандартные отклонения по показателям агрессивности обучающихся, педагогов, родителей / M and SD for indicators of aggressiveness of students, teachers, parents

Переменные / Variables	N	M	SD
<i>Обучающиеся / Students</i>			
Физическая агрессия / Physical aggression	7865	21,15	6,98
Гнев / Anger	7865	18,27	5,77
Враждебность / Hostility	7865	19,04	7,48
Агрессивность, интегральный показатель / Aggressiveness, integral indicator	7865	58,47	16,83
<i>Педагоги / Teachers</i>			
Цинизм / Cynicism	945	43,21	12,96
Агрессивность / Aggressiveness	945	26,75	8,63
Враждебность / Hostility	945	14,65	5,07
Легитимизация агрессии в политике / Legitimization of aggression in politics	945	39,05	14,28
Легитимизация агрессии в личном опыте / Legitimization of aggression in personal experience	945	26,43	8,69
Легитимизация агрессии в воспитании / Legitimization of aggression in education	945	16,19	7,51
Легитимизация агрессии в спорте / Legitimization of aggression in sports	945	11,54	5,95
Легитимизация агрессии в СМИ / Legitimization of aggression in the media	945	28,22	9,70
Легитимизация агрессии: интегральная шкала / Legitimization of aggression: integral scale	945	56,10	22,33
<i>Родители / Parents</i>			
Цинизм / Cynicism	6489	44,50	12,99
Агрессивность / Aggressiveness	6489	27,96	8,88
Враждебность / Hostility	6489	14,91	5,25
Легитимизация агрессии в политике / Legitimization of aggression in politics	6489	40,38	14,32
Легитимизация агрессии в личном опыте / Legitimization of aggression in personal experience	6489	28,16	8,69
Легитимизация агрессии в воспитании / Legitimization of aggression in education	6489	16,98	7,17
Легитимизация агрессии в спорте / Legitimization of aggression in sports	6489	11,93	5,99
Легитимизация агрессии в СМИ / Legitimization of aggression in the media	6489	29,52	9,08
Легитимизация агрессии: интегральная шкала / Legitimization of aggression: integral scale	6489	62,66	22,11

С целью снижения числа переменных для каждой выборки был осуществлен факторный анализ методом главных компонент по вопросам анкеты «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды», а также по шкалам психодиагностических методик исследования агрессивности. Повернутые матрицы компонентов представлены в табл. 2–7.

Таблица 2 / Table 2

Повернутая матрица компонентов показателей агрессивности обучающихся (методика ВРАQ) / Rotated component matrix of indicators of students' aggressiveness (BPAQ)

Переменные / Variables	Компоненты / Components	
	1	
Интегральный показатель агрессивности / Aggressiveness, integral indicator	0,999	
Гнев / Anger	0,858	
Враждебность / Hostility	0,847	
Физическая агрессия / Physical aggression	0,793	
% объясненной дисперсии / % of variance explained	77	

Как следует из табл. 2, для показателей агрессивности обучающихся по **Опроснику уровня агрессивности Басса – Перри (ВРАQ)** методом главных компонент получено однофакторное решение, которое объясняет 77 % совокупной дисперсии. Значение фактора «Агрессивность обучающихся» использовалось для дальнейшего статистического анализа.

Таблица 3 / Table 3

Повернутая матрица компонентов показателей агрессивности педагогов (методики CMHS и ЛА-44) / Rotated component matrix of indicators of teachers' aggressiveness (CMHS and LA-44)

Переменные / Variables	Компоненты / Components	
	1	2
Легитимизация агрессии: интегральная шкала / Legitimization of aggression: integral scale	0,965	
Легитимизация агрессии в спорте / Legitimization of aggression in sports	0,868	
Легитимизация агрессии в воспитании / Legitimization of aggression in education	0,856	
Легитимизация агрессии в политике / Legitimization of aggression in politics	0,825	
Легитимизация агрессии в личном опыте / The legitimization of aggression in personal experience	0,825	
Легитимизация агрессии в СМИ / Legitimization of aggression in the media	0,491	
Враждебность / Hostility		0,922
Агрессивность / Aggressiveness		0,907
Цинизм / Cynicism		0,904
% объясненной дисперсии / % of variance explained	47,8	25,5

Примечания. Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: вари-макс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 3 итерации.

Notes. Extraction method: principal component analysis. Rotation method: varimax with Kaiser normalization. Rotation converged in 3 iterations.

Из табл. 3 следует, что для показателей агрессивности педагогов по методикам «Шкала враждебности Кука – Медлей» (СМНС), «Опросник легитимизированной агрессии» (ЛА-44) получено двухфакторное решение, которое объясняет 73,3 % совокупной дисперсии. Выделенные факторы обозначены нами как «Одобрение агрессии педагогами» и «Агрессивность педагогов».

Таблица 4 / Table 4

Повернутая матрица компонентов показателей агрессивности родителей (методики СМНС и ЛА-44) / Rotated component matrix of indicators of parents' aggressiveness (СМНС and LA-44)

Переменные / Variables	Компоненты / Components	
	1	2
Легитимизация агрессии: интегральная шкала / Legitimization of aggression: integral scale	0,972	
Легитимизация агрессии в спорте / Legitimization of aggression in sports	0,865	
Легитимизация агрессии в воспитании / Legitimization of aggression in education	0,849	
Легитимизация агрессии в политике / Legitimization of aggression in politics	0,820	
Легитимизация агрессии в личном опыте / Legitimization of aggression in personal experience	0,817	
Легитимизация агрессии в СМИ / Legitimization of aggression in the media	0,449	
Враждебность / Hostility		0,918
Агрессивность / Aggressiveness		0,913
Цинизм / Cynicism		0,903
% объясненной дисперсии / % of variance explained	45,4	26,6

Примечания. Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: вари-макс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 3 итерации.

Notes. Extraction method: principal component analysis. Rotation method: varimax with Kaiser normalization. Rotation converged in 3 iterations.

Из табл. 4 следует, что для показателей агрессивности родителей по методикам «Шкала враждебности Кука – Медлей» (СМНС), «Опросник легитимизированной агрессии» (ЛА-44) получено двухфакторное решение, которое объясняет 72 % совокупной дисперсии. Выделенные факторы обозначены нами как «Одобрение агрессии родителями» и «Агрессивность родителей».

Из табл. 5 следует, что для показателей психологической безопасности обучающихся по анкете «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» получено трехфакторное решение, которое объясняет 68,7 % совокупной дисперсии. Первый фактор обозначен нами как «Удовлетворенность обучающихся школьной средой»; второй фактор – «Защищенность обучающихся от одноклассников»; третий фактор – «Защищенность обучающихся от учителей».

Из табл. 6 следует, что для показателей психологической безопасности педагогов по анкете «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» получено трехфакторное решение, которое объясняет 74,8 % совокупной дисперсии. Первый фактор обозначен нами как «Защищенность педагогов от коллег и администрации»; второй – «Защищенность педагогов от учеников»; третий фактор – «Удовлетворенность педагогов школьной средой».

Таблица 5 / Table 5

**Повернутая матрица компонентов показателей анкетирования обучающихся
«Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» /
Rotated component matrix of indicators of students' questioning
Psychological Diagnostics of the Safety of the Educational Environment at School**

Вопросы анкеты / Questionnaire items		Компоненты / Components		
		1	2	3
Удовле- творенность параметрами школьной среды / Satisfaction with the para- meters of the school environment	Внимание к просьбам и предложениям / Attention to requests and suggestions	0,78		
	Возможность обратиться за помощью / Possibility to ask for help	0,77		
	Возможность высказать свою точку зрения / Opportunity to express one's own point of view	0,75		
	Учет личных проблем и затруднений / Taking into account personal problems and difficulties	0,75		
	Сохранение личного достоинства / Maintaining personal dignity	0,75		
	Помощь в выборе собственного решения / Help in choosing one's own solution	0,74		
	Уважительное отношение к себе / Self-respect	0,74		
	Эмоциональный комфорт / Emotional comfort	0,74		
	Возможность проявлять инициативу, активность / Ability to show initiative, activity	0,73		
	Взаимоотношения с учителями / Relationships with teachers	0,69		
Взаимоотношения с учениками / Relationships with students	0,62	0,43		
Насколько защищенным вы чувствуете себя в школе от: How safe do you feel at school from:	высмеивания со стороны одноклассников? / being mocked at by your classmates?		0,83	
	неуважительного отношения со стороны одноклассников? / being treated disrespectfully by your classmates?		0,83	
	обидного обзывания со стороны одноклассников? / being called offensive names by your classmates?		0,83	
	оскорбления со стороны одноклассников? / being insulted by your classmates?		0,82	
	недоброжелательного отношения со стороны одно- классников? / being treated unkindly by your classmates?		0,80	
	публичного унижения со стороны одноклассников / being publicly humiliated by your classmates?		0,79	
	угроз со стороны одноклассников? / being threatened by your classmates?		0,75	
	игнорирования со стороны одноклассников? / being disregarded by your classmates?		0,73	
	того, что заставят делать что-либо против вашего же- лания со стороны одноклассников? / being forced by your classmates to do something against your will?		0,68	
	оскорбления со стороны учителей? / being insulted by your teachers?			0,80
	неуважительного отношения со стороны учителей? / being treated disrespectfully by your teachers?			0,79
	обидного обзывания со стороны учителей? / being called offensive names by your teachers?			0,79
высмеивания со стороны учителей / being mocked at by your teachers?			0,78	
недоброжелательного отношения со стороны учителей? / being treated unkindly by your teachers?			0,77	

Окончание табл. 5 / Table 5, ending

Вопросы анкеты / Questionnaire items	Компоненты / Components		
	1	2	3
угроз со стороны учителей? / being threatened by your teachers?			0,75
публичного унижения со стороны учителей? / being publicly humiliated by your teachers?			0,74
того, что заставят делать что-либо против вашего же- лания со стороны учителей? / being forced by your teachers to do something against your will?			0,69
игнорирования со стороны учителей? / being disregarded by your teachers?			0,69
% объясненной дисперсии / % of variance explained	48,9	11,6	8,1

Примечания. Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: вари- макс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 6 итераций.

Notes. Extraction method: principal component analysis. Rotation method: varimax with Kaiser nor- malization. Rotation converged in 6 iterations.

Таблица 6 / Table 6

**Повернутая матрица компонентов показателей анкетирования педагогов
«Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» /
Rotated component matrix of the indicators of teachers' questioning
Psychological Diagnostics of the Safety of the Educational Environment at School**

Вопросы анкеты / Questionnaire items	Компоненты / Components		
	1	2	3
неуважительного отношения со стороны админи- страции? / being treated disrespectfully by the administration?	0,79		
недоброжелательного отношения со стороны адми- нистрации? / being treated unkindly by the administration?	0,79		
угроз со стороны администрации? / being threatened by the administration?	0,77		
игнорирования со стороны администрации / being disregarded by the administration?	0,75		
оскорбления со стороны администрации? / being insulted by the administration?	0,75		
обидного обзывания со стороны администрации? / being called offensive names by the administration?	0,75		
Насколько защищенными вы чувствуете себя в школе от: / How safe do you feel at school from:			
высмеивания со стороны администрации? / being mocked at by the administration?	0,74		
публичного унижения со стороны администрации? / being publicly humiliated by the administration?	0,70		
угроз со стороны коллег? / being threatened by your colleagues?	0,67	0,51	
оскорбления со стороны коллег? / being insulted by your colleagues?	0,67	0,50	
высмеивания со стороны коллег? / being mocked at by your colleagues?	0,65	0,55	
игнорирования со стороны коллег? / being disregarded by your colleagues?	0,65	0,52	
неуважительного отношения со стороны коллег? / being treated disrespectfully by your colleagues?	0,65	0,51	
недоброжелательного отношения со стороны коллег? / being treated unkindly by your colleagues?	0,65	0,50	
обидного обзывания со стороны коллег? / being called offensive names by your colleagues?	0,65	0,52	

Окончание табл. 6 / Table 6, ending

Вопросы анкеты / Questionnaire items	Компоненты / Components		
	1	2	3
того, что заставят делать что-либо против вашего желания со стороны администрации? / being forced by the administration to do something against your will?	0,62		
публичного унижения со стороны коллег? / being publicly humiliated by your colleagues?	0,61	0,49	
того, что заставят делать что-либо против вашего желания со стороны коллег? / being forced by your colleagues to do something against your will?	0,54	0,50	
высмеивания со стороны учеников? / being mocked at by your students?		0,83	
неуважительного отношения со стороны учеников? / being treated disrespectfully by your students?		0,81	
оскорбления со стороны учеников? / being insulted by your students?		0,81	
недоброжелательного отношения со стороны учеников? / being treated unkindly by your students?		0,80	
публичного унижения со стороны учеников? / being publicly humiliated by your students?		0,78	
обидного обзывания со стороны учеников? / being called offensive names by your students?		0,77	
угроз со стороны учеников? / being threatened by your students?	0,41	0,75	
игнорирования со стороны учеников? / being disregarded by your students?	0,42	0,72	
того, что заставят делать что-либо против вашего желания со стороны учеников? / being forced by your students to do something against your will?		0,70	
Сохранение личного достоинства / Maintaining personal dignity			0,83
Уважительное отношение к себе / Self-respect			0,83
Возможность обратиться за помощью / Possibility to ask for help			0,82
Возможность проявлять инициативу, активность / Ability to show initiative, activity			0,81
Помощь в выборе собственного решения / Help in choosing one's own solution			0,81
Внимание к просьбам и предложениям / Attention to requests and suggestions			0,81
Учет личных проблем и затруднений / Taking into account personal problems and difficulties			0,79
Эмоциональный комфорт / Emotional comfort			0,78
Возможность высказать свою точку зрения / Opportunity to express one's own point of view			0,77
Взаимоотношения с учителями / Relationships with teachers			0,72
Взаимоотношения с учениками / Relationships with students		0,44	0,65
% объясненной дисперсии / % of variance explained	59,6	10,2	4,8

Примечания. Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: вари- макс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 7 итераций.

Notes. Extraction method: principal component analysis. Rotation method: varimax with Kaiser normalization. Rotation converged in 7 iterations.

Таблица 7 / Table 7

**Повернутая матрица компонентов показателей анкетирования родителей
«Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» /
Rotated component matrix of the indicators of parents' questioning
Psychological Diagnostics of the Safety of the Educational Environment at School**

Вопросы анкеты / Questionnaire items		Компоненты / Components	
		1	2
Насколько защищенным вы чувствуете себя в школе от: How safe do you feel at school from:	обидного обзывания со стороны администрации? / being called offensive names by the administration?	0,87	
	неуважительного отношения со стороны администрации? / being treated disrespectfully by the administration?	0,86	
	высмеивания со стороны администрации? / being mocked at by the administration?	0,85	
	угроз со стороны учителей? / being threatened by teachers?	0,85	
	обидного обзывания со стороны учителей? / being called offensive names by teachers?	0,85	
	угроз со стороны администрации? / being threatened by administration?	0,85	
	недоброжелательного отношения со стороны адми- нистрации? / being treated unkindly by the administration?	0,85	
	неуважительного отношения со стороны учителей? / being treated disrespectfully by teachers?	0,84	
	недоброжелательного отношения со стороны учителей? / being treated unkindly by teachers?	0,84	
	высмеивания со стороны учителей? / being mocked at by teachers?	0,84	
	оскорбления со стороны администрации / being insulted by the administration?	0,83	
	оскорбления со стороны учителей? / being insulted by teachers?	0,82	
	игнорирования со стороны администрации? / being disregarded by the administration?	0,82	
	игнорирования со стороны учителей? / being disregarded by teachers?	0,81	
	того, что заставят делать что-либо против вашего желания со стороны учителей? / being forced by teachers to do something against your will?	0,80	
	того, что заставят делать что-либо против вашего желания со стороны администрации? / being forced by the administrations to do something against your will?	0,78	
	публичного унижения со стороны администрации? / being publicly humiliated by the administration?	0,77	
публичного унижения со стороны учителей? / being publicly humiliated by teachers?	0,76		
Удовле- творенность параметрами школьной среды / Satisfaction with the parameters of the school environment	Внимание к просьбам и предложениям / Attention to requests and suggestions		0,85
	Уважительное отношение к себе / Self-respect		0,84
	Возможность обратиться за помощью / Possibility to ask for help		0,84
	Помощь в выборе собственного решения / Help in choosing one's own solution		0,84
	Сохранение личного достоинства / Maintaining personal dignity		0,84
	Возможность высказать свою точку зрения / Opportunity to express your point of view		0,83
Учет личных проблем и затруднений / Taking into account personal problems and difficulties		0,83	

Окончание табл. 7 / Table 7, ending

Вопросы анкеты / Questionnaire items	Компоненты / Components	
	1	2
Возможность проявлять инициативу, активность / Ability to show initiative, activity		0,83
Эмоциональный комфорт / Emotional comfort		0,82
Взаимоотношения с учителями / Relationships with teachers		0,80
Взаимоотношения с учениками / Relationships with students		0,76
% объясненной дисперсии / % of variance explained	65,9	12,3

Примечания. Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: вари-макс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 3 итерации.

Notes. Extraction method: principal component analysis. Rotation method: varimax with Kaiser normalization. Rotation converged in 3 iterations.

Из табл. 6 следует, что для показателей психологической безопасности родителей по анкете «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» получено двухфакторное решение, которое объясняет 78,3 % совокупной дисперсии. Первый фактор обозначен нами как «Защищенность родителей» второй фактор – «Удовлетворенность родителей школьной средой».

На втором этапе обработки данных z -преобразованные значения по полученным факторам для каждой выборки группировались по школам и для каждой школы высчитывалось среднее арифметическое. В итоге была получена сводная таблица, в которой по строкам были представлены школы, а по столбцам следующие переменные, представленные в значениях от -3 до $+3$: «Удовлетворенность обучающихся школьной средой», «Защищенность обучающихся от одноклассников», «Защищенность обучающихся от учителей», «Удовлетворенность педагогов школьной средой», «Защищенность педагогов от коллег и администрации», «Защищенность педагогов от учеников», «Удовлетворенность родителей школьной средой», «Защищенность родителей», «Агрессивность обучающихся», «Одобрение агрессии педагогами», «Агрессивность педагогов», «Одобрение агрессии родителями», «Агрессивность родителей». Данные значения подвергались корреляционному и факторному анализу.

Корреляционный анализ Пирсона показал следующие значимые связи между переменными:

– удовлетворенность обучающихся школьной средой положительно коррелирует с защищенностью обучающихся от учителей ($r = 0,379$, $p = 0,027$), защищенностью педагогов от коллег и администрации ($r = 0,360$, $p = 0,036$), защищенностью родителей ($r = 0,503$, $p = 0,002$);

– защищенность обучающихся от одноклассников отрицательно коррелирует с одобрением агрессии педагогами ($r = -0,384$, $p = 0,025$), одобрением агрессии родителями ($r = -0,542$, $p = 0,001$), агрессивностью родителей

($r = -0,463$, $p = 0,006$) и положительно коррелирует с удовлетворенностью родителей школьной средой ($r = 0,766$, $p = 0,0001$);

– защищенность обучающихся от учителей отрицательно коррелирует с агрессивностью обучающихся ($r = -0,391$, $p = 0,022$). Агрессивность обучающихся положительно коррелирует с агрессивностью педагогов ($r = 0,575$, $p = 0,0001$). Агрессивность педагогов отрицательно коррелирует с защищенностью педагогов от учеников ($r = -0,555$, $p = 0,001$);

– удовлетворенность родителей школьной средой отрицательно коррелирует с одобрением агрессии педагогами ($r = -0,461$, $p = 0,006$), одобрением агрессии родителями ($r = -0,738$, $p = 0,0001$), агрессивностью родителей ($r = -0,602$, $p = 0,0001$);

– одобрение агрессии педагогами положительно коррелирует с одобрением агрессии родителями ($r = 0,544$, $p = ,001$), агрессивностью родителей ($r = 0,348$, $p = 0,044$). Агрессивность родителей положительно коррелирует с одобрением агрессии родителями ($r = 0,563$, $p = 0,001$).

Аналитическая оценка матрицы интеркорреляций позволила нам сгруппировать данные связи в три основных группы, демонстрирующие внутренние связи между исследуемыми компонентами психологической безопасности образовательной среды.

1. *Психологическая безопасность обучающихся в школьной среде.* Удовлетворенность обучающихся школьной средой тесно взаимосвязана с тем, насколько защищенными они себя чувствуют во взаимоотношениях с педагогами, насколько защищенными чувствуют себя педагоги во взаимоотношениях с коллегами и администрацией школы, насколько защищенными себя чувствуют в школе родители. Чувство защищенности обучающихся во взаимоотношениях со сверстниками и одноклассниками взаимосвязано с тем, насколько педагоги и родители одобряют агрессию в различных сферах взаимоотношений, насколько родители обучающихся агрессивны и удовлетворены или неудовлетворены школьной средой.

2. *Психологическая безопасность педагогов и родителей.* Удовлетворенность родителей школьной средой тесно взаимосвязано с уровнем их агрессивности, а также с тем, насколько педагоги и сами родители одобряют агрессию. Одобрение агрессии педагогов и родителей взаимосвязаны и, кроме того, одобрение агрессии педагогов взаимосвязано с уровнем агрессивности родителей. А агрессивность родителей обнаруживает тесную связь с тем, насколько родители одобряют агрессию.

3. *Агрессивность и защищенность субъектов образовательных отношений.* Чувство защищенности обучающихся во взаимоотношениях с педагогами тесно связано с агрессивностью самих обучающихся. При этом агрессивность обучающихся взаимосвязана с агрессивностью педагогов. В свою очередь, агрессивность педагогов взаимосвязана с тем, насколько педагоги чувствуют себя защищенными во взаимоотношениях с учениками.

Факторный анализ исследуемых переменных методом главных компонент с нормализацией Кайзера выделил пять компонентов, суммарно объясняющих 77,1 % дисперсии (табл. 8).

Таблица 8 / Table 8

Повернутая матрица компонентов по результатам варимакс-вращения с нормализацией Кайзера / Rotated component matrix according to the results of varimax rotation with Kaiser normalization

Переменные / Variables	Компоненты / Components				
	1	2	3	4	5
Удовлетворенность родителей школьной средой / Parents' satisfaction with the school environment	-0,915				
Одобрение агрессии родителями / Parents' approval of aggression	0,844				
Защищенность обучающихся от одноклассников / Students' protection from classmates	-0,818				
Агрессивность родителей / Parents' aggressiveness	0,742				
Одобрение агрессии педагогами / Teachers' approval of aggression	0,615	0,549			
Защищенность обучающихся от учителей / Students' protection from teachers		0,766			
Защищенность педагогов от коллег и администрации / Teachers protection from colleagues and the administration		0,616			
Агрессивность обучающихся / Students' aggressiveness		-0,578	0,557		
Защищенность педагогов от учеников / Teachers' protection from students			-0,876		
Агрессивность педагогов / Teachers' aggressiveness			0,845		
Защищенность родителей / Parents' protection				0,896	
Удовлетворенность обучающихся школьной средой / Students' satisfaction with the school environment				0,740	
Удовлетворенность педагогов школьной средой / Teachers' satisfaction with the school environment					0,926
% объясненной дисперсии / % of variance explained	25,82	19,87	13,17	10,20	8,03
Суммарный % / Total %	25,82	45,69	58,86	69,07	77,10

Анализируя содержание группируемых переменных в факторах (табл. 8), мы интерпретировали полученные результаты факторного анализа следующим образом.

Первый фактор включает в себя неудовлетворенность родителей школой, агрессивность родителей и одобрение родителями агрессии в различных сферах жизнедеятельности, незащищенность обучающихся во взаимоотношениях со сверстниками, а также одобрение агрессии педагогами. Данные переменные в большей степени отражают характер взаимоотношений родителей и учеников в школе и обозначен нами как «Взаимоотношения родителей и учеников в школе». Необходимо отметить, что данный фактор отражает взаимоотношения родителей как со своими собственными детьми в школе, так и характер взаимодействия родителей с другими учениками.

Второй фактор объединяет такие переменные, как защищенность обучающихся во взаимоотношениях с педагогами, защищенность педагогов во взаимоотношениях с коллегами и администрацией, низкая агрессивность учеников. Мы полагаем, что в большей степени данные переменные отра-

жают характер взаимоотношений в школе в целом, включая общие правила поведения и корпоративную культуру образовательной организации. Данный фактор обозначен нами как «Взаимоотношения среди педагогов и принятые правила».

Третий фактор включает такие переменные, как агрессивность учеников, незащищенность педагогов во взаимоотношениях с обучающимися, агрессивность педагогов. Данные переменные отражают характер непосредственных взаимоотношений учителей и учеников и обозначается нами как «Взаимоотношения учеников и педагогов»

Четвертый фактор объединяет две переменные: «Защищенность родителей в школе» и «Удовлетворенность обучающихся школьной средой». Мы полагаем, что данный фактор отражает характер взаимоотношений между учениками и их родителями, обусловленных школьным обучением и обозначили его как «Удовлетворенность семьи школой».

Пятый фактор образован единственной переменной «Удовлетворенность педагогов школьной средой». Данный фактор отражает отношение учителей к школе, степень удовлетворенности педагогов всеми компонентами школьной среды.

Обсуждение результатов

В нашем исследовании предпринята попытка рассмотреть агрессивность участников образовательных отношений, а также отношения педагогов и родителей к агрессии (ее легитимизация) в качестве факторов психологической безопасности школьной среды.

Психологическая безопасность обучающихся, а именно чувство защищенности детей в школе и их удовлетворенность школьной средой, определяется не только характером взаимоотношений между учениками и педагогами в школе, но и характером взаимоотношений родителей со школой в целом, взаимоотношениями родителей с другими учениками, а также характером взаимоотношений родителей со своими детьми по поводу школы.

Примечателен тот факт, что уровень агрессивности обучающихся в первую очередь связан не с уровнем агрессивности их родителей (значимые корреляции между данными показателями не обнаружались), а с уровнем агрессивности педагогов. Отметим, что агрессивность обучающихся напрямую отрицательно связана с чувством их защищенности во взаимоотношениях с учителями. При этом агрессивность педагогов напрямую связана со степенью их удовлетворенности школьной средой, что эмпирически подтверждает слова И.А. Баевой: «...для того чтобы образовательная среда стала безопасной и комфортной для учащихся, она должна стать такой и для педагога, поскольку именно педагог создает условия для обучения и развития ученика» (Баева, 2017).

«Образовательная среда является очень емким и системным понятием, в силу этого, феномен ее безопасности неоднозначен и имеет полифакторную обусловленность. Вес всех факторов, так или иначе влияющих на безопасность образовательной среды, учесть довольно сложно, но выделить не-

которые системообразующие вполне возможно. Для этого необходимы исследования, позволяющие определить актуальное состояние условий, в которых протекает учебно-воспитательный процесс, с комплексной точки зрения, с целью их оценки, прогноза и планирования» (Баева, 2017). Выделенные в ходе исследования факторы психологической безопасности образовательной среды возможно рассматривать в качестве тех сфер взаимоотношений, на которые необходимо направлять усилия по созданию комфортной и безопасной школьной среды. В первую очередь это касается сферы взаимоотношений родителей и обучающихся в школе. Как показывает практика, именно данная сфера «выпадает» из поля внимания при проектировании образовательной среды. Если взаимоотношения родителей и педагогов в школе подчиняются общепринятым нормам взаимодействия, то нормы взаимодействия между взрослыми и «чужими» детьми в современном российском обществе весьма размыты. Как правило, в школе нет определенных норм и правил взаимодействия родителей с другими обучающимися. Мы полагаем, что именно данная сфера взаимоотношений является высоким риском для психологического благополучия всех субъектов образования.

В результате исследования мы получили очередное эмпирическое подтверждение того, что образовательная среда представляет собой сложную систему, ни один из компонентов которой не следует недооценивать. Можно утверждать, что психологическая безопасность обучающихся является результатом действия комплекса переменных, включая не только их отношения друг с другом и педагогами, но также и взаимоотношения их родителей со школой, друг с другом и пр. Каждая из этих переменных должна быть тщательно изучена для того, чтобы можно было определить ее связи с другими переменными, а также роль в формировании психологического благополучия обучающихся.

Заключение

1. Психологическая безопасность обучающихся (чувство защищенности и удовлетворенность школой) обуславливается характером взаимоотношений между педагогами и учениками, характером взаимоотношений родителей обучающихся со школой в целом, характером взаимоотношений родителей с другими учениками, характером взаимоотношений родителей со своими детьми в контексте школьного обучения.

2. Агрессивность обучающихся взаимосвязана с уровнем агрессивности педагогов и не имеет тесной связи с уровнем агрессивности родителей. Имеется обратная связь между агрессивностью учеников и их чувством защищенности во взаимоотношениях с педагогами. При этом уровень агрессивности педагогов обуславливается степенью их удовлетворенности школой.

3. Выделены пять сфер взаимоотношений, требующих учета при проектировании безопасной образовательной среды: взаимоотношения родителей и учеников в школе; взаимоотношения среди педагогов и принятые правила поведения в школе; взаимоотношения учителей и учеников; удовлетворенность семьи школой; удовлетворенность педагогов школой.

Список литературы

- Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2017. № 6 (125). С. 12–17.
- Баева И.А.* Сопровождение психологической безопасности учащихся в образовательной среде // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 135–141.
- Баева И.А.* Технологии обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействии как составляющие профессиональной компетентности выпускника психолого-педагогического профиля // *Universum: Вестник Герценовского Университета*. 2012. № 1. С. 93–106.
- Барканова О.В.* Методики диагностики эмоциональной сферы. Психологический практикум. Красноярск: Литера-принт, 2009. 237 с.
- Ботова М.Г.* Соотношение понятий «Насилие» и «Агрессия»: теоретико-эмпирическое исследование // Вестник КГУ. 2012. № 1. С. 100–102.
- Вербина Г.Г.* Психологическая безопасность личности // Вестник Чувашского университета. 2013. № 4. С. 196–202.
- Горчинская А.А., Капелюшник Р.Е.* Обеспечение психологической безопасности образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2020. № 1 (9). С. 5–9.
- Гришина Е.В.* Психологическая безопасность образовательной среды и антивитаальные переживания подростков // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2016. № 182. С. 97–103.
- Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П.* Изучение взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. № 1. С. 90–98.
- Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П.* Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 115–124.
- Зеленев И.А., Прохода В.А.* Субъективное благополучие и доверие в контексте психологической безопасности в современной России и других европейских странах // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1 (155). С. 340–367. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.14>
- Зинченко Ю.П., Донцов А.И., Перельгина Е.Б., Зотова О.Ю.* Психологическая безопасность личности. М.: Юрайт, 2019. 222 с.
- Куликова Т.И., Шалагинова К.С.* Риски и угрозы психологической безопасности школьников в условиях поликультурной образовательной среды // Научный потенциал. 2020. № 1 (28). С. 41–44.
- Малиева З.К., Арсоев А.А.* К вопросу о принципах формирования психологической безопасности образовательного пространства школы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–3. С. 153–156.
- Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / под ред. И.А. Баевой. СПб.: Речь, 2006. 288 с.
- Смирнова Т.Л.* Психологические особенности состояния безопасности // Ярославский психологический вестник. 2019. № 3 (45). С. 150–156.
- Холуева К.А., Мухарлямова А.Ю.* Психологическая безопасность образовательной среды // Концепт. 2013. № S1. С. 1–5.

- Шумилова Е.А. Психологическая безопасность субъектов образовательного процесса // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2013. № 2. С. 30–33.
- Barefoot J.C., Dodge K.A., Peterson B.L., Dahlstrom W.G., Williams R.B. Jr. The Cook – Medley hostility scale: item content and ability to predict survival // Psychosomatic Medicine. 1989. Vol. 51. No 1. Pp. 46–57.
- Johnson C.E., Keating J.L., Molloy E.K. Psychological safety in feedback: what does it look like and how can educators work with learners to foster it? // Medical Education. 2020. Vol. 54. No 6. Pp. 559–570. <https://doi.org/10.1111/medu.14154>
- Park J.E., Kim J.-H. Nursing students' experiences of psychological safety in simulation education: a qualitative study // Nurse Education in Practice. 2021. Vol. 55. Pp. 103–163. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103163>
- Roy D. Development and validation of a scale for psychological safety in school among high school students in India // Management and Labour Studies. 2019. Vol. 44. No 4. Pp. 394–416. <https://doi.org/10.1177/0258042X19870330>
- Schepers J., Jong A. de, Wetzels M., Ruyter K. de. Psychological safety and social support in groupware adoption: a multi-level assessment in education // Computers & Education. 2008. Vol. 51. No 2. Pp. 757–775. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.08.001>
- Sheketera A.A., Vityazeva Y.A., Bogomaz S.A. Psychological safety as a factor in the intellectual development of school leavers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. Pp. 225–228. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.140>
- Torrallba K.D., Jose D., Byrne J. Psychological safety, the hidden curriculum, and ambiguity in medicine // Clinical Rheumatology. 2020. Vol. 39. No 3. Pp. 667–671. <https://doi.org/10.1007/s10067-019-04889-4>
- Twisk D.A.M., Commandeur J.J.F., Vlakveld W.P., Shope J.T., Kok G. Relationships amongst psychological determinants, risk behaviour, and road crashes of young adolescent pedestrians and cyclists: Implications for road safety education programmes // Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour. 2015. Vol. 30. Pp. 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2015.01.011>
- Wang M.-T., Degol J.L., Amemiya J., Parr A., Guo J. Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: a systematic review and meta-analysis // Developmental Review. 2020. Vol. 57. 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

История статьи:

Поступила в редакцию 30 августа 2021 г.

Принята к печати 15 октября 2021 г.

Для цитирования:

Бадиев И.В. Агрессивность участников образовательных отношений и психологическая безопасность школьной среды // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 708–730. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-708-730>

Сведения об авторе:

Бадиев Игорь Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент, Центр воспитания и дополнительного образования, Бурятский республиканский институт образовательной политики, старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, психолог Центра диагностики и консультирования г. Улан-Удэ. ORCID: 0000-0002-4341-2545, eLIBRARY SPIN-код: 3042-4240. E-mail: bad_igor@mail.ru

Aggressiveness of Participants in Educational Relations and Psychological Safety of School Environment

Igor V. Badiev 

Buryat Republican Institute of Educational Policy,
30 Sovetskaya St, Ulan-Ude, 670000, Russian Federation
Dorzhi Banzarov Buryat State University,
24A Smolina St, Ulan-Ude, 670000, Russian Federation
✉ bad_igor@mail.ru

Abstract. The problem of aggression and violence in the educational space is currently quite serious. Illustrative examples of it are numerous publications in the media about acts of aggression exhibited by students against their peers and teachers, about the use of violence by teachers against their students, acute conflicts between the parents of students, sometimes leading to tragic consequences. In this regard, the works devoted to the problem of the psychological safety of the educational environment become very important. The purpose of our research is to identify the factors of psychological safety of the educational environment in the context of the aggressiveness of the participants in educational relations. The study involved 15 292 respondents, including 945 teachers, 6478 parents and 7869 students of grades 7–11 from 34 schools in Ulan-Ude. The following psychodiagnostic techniques were used: Cook – Medley Hostility Scale (CMHS); Questionnaire of Legitimized Aggression by S.N. Enikolopov and N.P. Tsibulsky; Bass – Perry Aggressiveness Questionnaire BPAQ (LA-44) in Russian adaptation by S.N. Enikolopov and N.P. Tsibulsky; questionnaire for students, teachers and parents “Psychological diagnostics of the safety of the educational environment at school” by I.A. Baeva. The empirical data obtained were subjected to correlation and factor analysis. As a result of the study, the following conclusions were formulated: (1) the psychological safety of students is associated with the peculiarities of the relationships between the teachers and students, between the parents of students and the school, between the parents and other students, between the parents and their children in the context of school education; (2) aggressiveness of students is associated with the level of aggression of their teachers and is not closely related to the level of aggression of their parents; (3) there is an inverse relationship between the aggressiveness of students and their sense of security in relationships with their teachers; (4) aggressiveness of teachers is associated with their satisfaction with the school. There are five areas of relationships that need to be taken into account when designing a safe educational environment: (1) the relationship between parents and students at school; (2) the relationships among teachers and accepted rules of conduct at school; (3) the relationships between teachers and students; (4) family satisfaction with school; (5) teachers’ satisfaction with the school.

Key words: psychological safety, educational environment, aggressiveness, aggression, design of the educational environment, educational relationships

Acknowledgements and Funding. The author expresses gratitude to the Education Committee of the Administration of Ulan-Ude, the Diagnostic and Consulting Center of Ulan-Ude for providing access to the materials of monitoring studies in educational organizations, which served as an empirical basis for this study, as well as to the administrations and educational psychologists of secondary schools in Ulan-Ude, who organized and carried out a direct survey of students, parents and teachers in schools.

References

- Baeva, I.A. (2012). Tekhnologii obespecheniya psikhologicheskoy bezopasnosti v sotsialnom vzaimodeistvii kak sostavlyayushchie professionalnoy kompetentnosti vypusknika psikhologo-pedagogicheskogo profilya. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo Universiteta*, (1), 93–106. (In Russ.)
- Baeva, I.A. (2015). Students' psychological security assistance in the educational environment. *Vestnik Chelyabinskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, (6), 135–141. (In Russ.)
- Baeva, I.A. (2017). Psychological security of educational environment in the structure of integrated security of educational organization. *Kazan Pedagogical Journal*, (8), 12–18 (In Russ.)
- Baeva, I.A. (Eds.). (2006). *Ensuring psychological safety in an educational institution*. Saint Petersburg: Rech Publ. (In Russ.)
- Barefoot, J.C., Dodge, K.A., Peterson, B.L., Dahlstrom, W.G., & Williams, R.B. Jr. (1989) The Cook – Medley hostility scale: Item content and ability to predict survival. *Psychosomatic Medicine*, 51(1), 46–57.
- Barkanova, O.V. (Eds.). (2009). *Methods for diagnosing the emotional sphere: Psychological workshop*. Krasnoyarsk: Litera-print. (In Russ.)
- Botova, M.G. (2012). Sootnoshenie ponyatiy “Nasilie” i “Agressiya”: Teoretiko-empiricheskoe issledovanie. *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, 18(1), 100–102. (In Russ.)
- Enikolopov, S.N., & Tsibulsky, N.P. (2008). Izuchenie vzaimosvyazi legitimizatsii nasiliya i sklonnosti k agressivnym formam povedeniya. *Psikhologicheskaja Nauka i Obrazovanie*, 13(1), 90–98. (In Russ.)
- Enikolopov, S.N., & Tsibulsky, N.P. (2007). Psychometric analysis of Russian-language version of questionnaire for aggression diagnostics by A. Buss and M. Perry. *Psikhologicheskii Zhurnal*, (1), 115–124. (In Russ.)
- Gorchinskaya, A.A., & Kapelyushnik, R.E. (2020). Ensuring the psychological safety of the educational process in educational institutions of higher education. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare*, (1), 5–9. (In Russ.)
- Grishina, E.V. (2016). Psikhologicheskaya bezopasnost obrazovatelnoy sredy i antivitalnye perezhivaniya podrostkov. *Izvestiya Rossiyskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta imeni A.I. Gertsena*, (182), 97–103 (In Russ.)
- Johnson, C.E., Keating, J.L., & Molloy, E.K. (2020). Psychological safety in feedback: What does it look like and how can educators work with learners to foster it? *Medical Education*, 54(6), 559–570. <https://doi.org/10.1111/medu.14154>
- Kholueva, K.A., & Mukharlyamova, A.Yu. (2013). Psikhologicheskaya bezopasnost obrazovatelnoy sredy. *Kontsept*, (S1), 87–91. (In Russ.)
- Kulikova, T. (2020). Risks and threats to psychological safety of schoolchildren under the conditions of a multicultural educational environment. *The Scientific Heritage*, (52–2), 52–54. (In Russ.)
- Malieva, Z.C., & Arsoev, A.A. (2020). To the question of the principles of forming psychological security of the school educational space. *Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya*, 66(3), 153–156. (In Russ.)
- Park, J.E., & Kim, J.-H. (2021). Nursing students' experiences of psychological safety in simulation education: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 55, 103163. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103163>
- Roy, D. (2019). Development and validation of a scale for psychological safety in school among high school students in India. *Management and Labour Studies*, 44(4), 394–416. <https://doi.org/10.1177/0258042X19870330>

- Schepers, J., Jong, A. de, Wetzels, M., & Ruyter, K. de. (2008). Psychological safety and social support in groupware adoption: A multi-level assessment in education. *Computers & Education*, 51(2), 757–775. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.08.001>
- Sheketera, A.A., Vityazeva, Y.A., & Bogomaz, S.A. (2014). Psychological safety as a factor in the intellectual development of school leavers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 154, 225–228. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.140>
- Shumilova, E.A. (2013). Psychological security of the subjects of educational process. *Sovremennaya Vysshaya Shkola: Innovatsionnyy Aspekt*, (2), 30–33. (In Russ.)
- Smirnova, T.L. (2019). Psychological analysis of implementation of professional's dangerous and safe behavior. *Yaroslavskiy Pedagogicheskii Vestnik*, (3), 150–156. (In Russ.)
- Torralba, K.D., Jose, D., & Byrne, J. (2020). Psychological safety, the hidden curriculum, and ambiguity in medicine. *Clinical Rheumatology*, 39(3), 667–671. <https://doi.org/10.1007/s10067-019-04889-4>
- Twisk, D.A.M., Commandeur, J.J.F., Vlakveld, W.P., Shope, J.T., & Kok, G. (2015). Relationships amongst psychological determinants, risk behaviour, and road crashes of young adolescent pedestrians and cyclists: Implications for road safety education programmes. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 30, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2015.01.011>
- Verbina, G.G. (2013). Psychological safety of a person. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*, (4), 196–202. (In Russ.)
- Wang, M.-T., Degol, J.L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Zelenev, I.A. & Prokhoda, V.A. (2020). Subjective well-being and trust in the context of psychological security in contemporary Russia and other European countries. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, (1), 340–367. (In Russ.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.14>
- Zinchenko, Y.P., Dontsov, A.I., Perelygina, E.B., & Zotova, O.Yu. (2019). *Psychological safety of a person*. Moscow: Yurayt Publ. (In Russ.)

Article history:

Received 30 August 2021

Revised 5 October 2021

Accepted 15 October 2021

For citation:

Badiev, I.V. (2021). Aggressiveness of participants in educational relations and psychological safety of school environment. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 708–730. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-708-730>

Bio note:

Igor V. Badiev, PhD in Psychology, is Associate Professor at Department of Upbringing and Continuing Education of the Buryat Republican Institute of Educational Policy, Senior Lecturer at the Department of Developmental and Educational Psychology, Dorzhi Banzarov Buryat State University, and psychologist at the Center for Diagnostics and Counseling Ulan-Ude. ORCID: 0000-0002-4341-2545, eLIBRARY SPIN-code: 3042-4240. E-mail: bad_igor@mail.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-731-750

УДК 378.147:159.99

Исследовательская статья

Опыт формирования общекультурных компетенций у студентов в рамках освоения курса «Педагогика и психология»

Д.В. Пшеничнюк 

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Российская Федерация, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9

✉ psdiana@yandex.ru

Аннотация. Система образования и преподаватели сталкиваются с необходимостью повышения заинтересованности учащихся не только в выбранной специальности и учебных курсах по специализации, но и в содержании обязательных дисциплин базового уровня. В качестве одного из возможных решений видится приращение таких курсов практико-ориентированным и универсальным содержанием, которое может способствовать решению проблемы формирования и применения общекультурных компетенций уже в процессе обучения (профессиональной подготовки). Цель работы – представить экспертному сообществу результаты внедрения авторского подхода к формированию комплекса знаний, умений, навыков и компетенций студентов в процессе овладения учебной дисциплиной «Педагогика и психология», а также сравнить ход и результаты очного и онлайн-обучения, проведенного по авторской программе. Основное внимание направлено на формирование в рамках данного курса практических умений и навыков, в частности умения проводить занятия с элементами тренинга для сверстников. В исследовании использовалась адаптированная экспериментальная учебная программа курса «Педагогика и психология», средства оценки (контрольные работы в форме тестов с вопросами открытого и закрытого типа) и самооценки (авторская анкета). Выборку составили 68 студентов и аспирантов МГУ имени М.В. Ломоносова. Результаты использования разработанной программы показали высокую эффективность в отношении показателей академической успешности учащихся благодаря созданию условий для взаимного обучения и проведения занятий самими учащимися.

Ключевые слова: обучение студентов, общекультурные компетенции, роли в команде, интерактивные формы обучения, тренинг

Введение

Система профессиональной подготовки студентов вузов работает сегодня, опираясь на принципы компетентностного подхода к образованию, что закреплено в регламентирующих образование документах (прежде всего,



во ФГОС¹). Говоря об этом подходе, нельзя не отметить его особенность – сочетание различных, иногда трудно сочетаемых, теоретических положений, разработанных и апробированных до его внедрения. Например, отдельные принципы теории программированного обучения Б.Ф. Скиннера, деятельностной теории учения Н.Ф. Талызиной, теории и технологий модульного обучения Дж. Рассела и др. находят свое применение в современном образовательном процессе (Emurian, 2007; Попова, 2012; Шмидт, 2017). Таким образом, этот подход представляет собой комплекс многозадачного способа организации и реализации образовательного процесса в высшей школе как содержательно, так и форматно. Например, используются такие дидактические принципы программированного обучения, как: 1) последовательность; 2) доступность; 3) систематичность; 4) самостоятельность (Russell, 1974; Molenda, 2008; Ibyatova et al., 2018). Обратившись к текстам ФГОС можно составить портрет будущего идеального профессионала. Вне зависимости от выбранной специальности и специализации современный профессионал, наряду с грамотностью и умением ориентироваться в современном мире, должен владеть (то есть иметь опыт), в том числе, умениями эффективно общаться и работать в команде. С нашей точки зрения, приобрести опыт общения и работы в команде помогает обязательный учебный курс из блока *базовых дисциплин* «Педагогика и психология».

Компетентностный подход часто подвергается критике со стороны преподавателей и работников системы образования². Прежде всего, замечания касаются понятийного аппарата, который используется в стандартах, а также вызывает недоверие система контроля и оценки уровня развития каждой компетенции. В нашей работе мы вслед за многими исследователями и методистами используем терминологию А.В. Хуторского, понимая под компетенцией единство знаний (знаний и умений) и опыта (навыков и личностных качеств, в том числе житейского опыта) будущего профессионала (Хуторской, 2002). Говоря о критике критериев и качества оценки уровня развития компетенции выпускников, мы используем рекомендации и требования, прописанные в образовательных стандартах³, а именно применяем и чередуем различные формы контроля – тесты, метод кейсов, практический метод, проблемно-поисковый метод. В процессе создания программы подготовки по курсу «Педагогика и психология» нами специально были разработаны критерии оценки сформулированы для знаниевого и навыкового компонентов, согласно которым проходит аттестация.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 06.03.01 – Биология. № 944 от 07.08.2014 г. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1564> (дата обращения: 06.03.2021); Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 06.03.2021); Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования, 2014. 32 с.

² Лазеева Л.Н. Компетентностный подход в образовании: плюсы и минусы // Урок.рф. 2019. URL: https://урок.рф/library/kompetentnostnij_podhod_v_obrazovanii_plyusi_i_min_231926.html (дата обращения: 14.08.2021).

³ Приказ ректора МГУ от 10.06.2021 г. № 610 «Об образовательных стандартах МГУ и учебных планах». URL: https://www.law.msu.ru/pages/obrazovatelnye_standarty_mgu_i_uchebnye_plany (дата обращения: 14.08.2021).

Обращаясь к реальным студентам, мы часто имеем возможность наблюдать, что предметы из блока «*общеобразовательных дисциплин*» не пользуются у них популярностью. Некоторые преподаватели таких дисциплин, обеспечивающих овладение студентами общекультурными компетенциями, например, истории, правоведения и др. – сталкиваются с проблемами отсутствия интереса у студентов непрофильных факультетов и даже полного равнодушия к предмету, что ведет к проблемам с прохождением промежуточных аттестаций (Байденко, 2005; Ерофеева, Чикова, 2016; Землин, 2018). Необходимость повышения учебной мотивации – давняя и традиционная проблема для системы образования, не теряющая, в то же время, своей актуальности. Несмотря на множество решений, изложенных в научных работах отечественных и зарубежных психологов и педагогов, исследования показывают, что в составе любой учебной аудитории есть от 10 до 40 % равнодушно или негативно настроенных слушателей (Гин, 2017; Джексон, 2016). А цель истинно педагогически настроенного преподавателя свести этот процент к нулю (Кузьмина, 2002). Но многие преподаватели предпочитают работать в рамках «нормального» распределения, то есть обучать тех, кто хочет, а на остальных не обращать внимания и аттестовать формально – по итогам посещаемости или несложной письменной работы.

Для себя мы избрали путь максимального вовлечения студентов в полезный и практико-ориентированный образовательный процесс. Одной из причин отсутствия познавательного интереса у студентов и аспирантов на занятиях «базового» блока мы считаем перегрузку таких учебных предметов теоретическими положениями, рассуждениями и фактами, отсутствием явной связи между портретом идеального профессионала и этими теоретическими положениями (Пшеничнюк, 2020). Студентов же, в большей степени интересуют конкретные практические умения, которые они смогут применить в своей профессиональной и/или бытовой жизни. Исходя из этой, замеченной нами потребности студентов, о которой писали и другие авторы⁴ (Филатова, 2005) были сформулированы рекомендации для подготовки (и/или адаптации) программы учебного курса «Педагогика и психология»: а) ориентироваться на всех участников⁵ образовательного процесса через сочетание теоретического и практического содержания курса и разнообразных методов обучения (в том числе интерактивных); б) формировать и развивать практические навыки у студентов, то есть давать реальный опыт их использования; в) создавать условия для отработки студентами сформированных умений на практике в процессе освоения учебной дисциплины (прежде всего, на аудиторных занятиях в ходе контактной работы).

Цель данной работы – представить экспертному сообществу результаты внедрения авторского подхода к формированию комплекса знаний,

⁴ Басаргина Л.А. Сочетание традиционной оценки теоретических знаний и отдельных практических умений студентов // Информio. 2016. URL: <https://www.informio.ru/publications/id1964/Sochetanie-tradicionnoi-ocenki-teoreticheskikh-znanii-i-otdelnyh-prakticheskikh-umenii-studentov> (дата обращения: 14.08.2021).

⁵ Здесь мы в том числе стремимся к достижению результатов, которые получали исследователи и педагоги, применяющие деятельностный подход к учению, принципы теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, а также теории П.Я. Гальперина (Формирование приемов..., 1995; Талызина и др., 2019).

умений, навыков и компетенций студентов и аспирантов в процессе овладения учебной дисциплиной «Педагогика и психология», а также сравнить ход и результаты очного и онлайн-обучения, проведенного по авторской программе, разработанной (адаптированной) с учетом сформулированных и представленных выше рекомендаций по повышению эффективности обучения. Главная отличительная черта курса – дополнение традиционного предметного содержания освоением умения проводить учебные занятия с элементами тренинга⁶ и интерактива. Кроме того, у нас появилась возможность не только расширить выборку, но и адаптировать рабочую программу курса под условия онлайн-обучения в 2020–2021 учебном году. Стоит отметить, что существенных содержательных изменений в программу внесено не было.

Среди основных выделенных нами блоков знаний и умений, которые формируются в ходе освоения курса, отметим следующие:

- основы психологии личности и личностного развития в онтогенезе и при целенаправленном обучении;
- базовые формы и методы активного социально-психологического обучения;
- психологические закономерности, условия и методы проведения групповых тренингов;
- умение организовывать групповую работу и создавать в группе атмосферу творчества, открытости и доверия;
- основы умения анализировать групповые процессы и управлять групповой динамикой;
- навыки вступления в конструктивный контакт и управления коммуникативным процессом.

Данная работа носит поисковый характер и направлена, прежде всего, на описание и анализ практического педагогического опыта.

Процедура и методы работы

Обучение было организовано на основе *рабочей программы курса «Педагогика и психология»*⁷ (Пшеничнюк, 2020), содержащей темы, предусмотренные ФГОС ВО и образовательным стандартом МГУ имени М.В. Ломоносова (версия 3+). Для диагностики результатов обучения и получения обратной связи от учащихся использовались *методы и средства оценки и самооценки*.

Освоение знаниевого компонента учебной программы проверялось фронтальными контрольными работами в традиционной форме открытых и закрытых (тестовых) вопросов, решения кейсов, а также на практике – в реальной ситуации подготовки, проведения и экспертизы занятий с элементами тренинга.

⁶ Под *занятием с элементами тренинга* мы понимаем учебное занятие со студентами в очной и дистанционной форме, организованное по принципам тренингового обучения: активности, доверительной атмосферы, формирования и применения знаний и умений здесь и сейчас, с учетом групповой динамики (Смирнова и др., 2013, ФГОСы 2014 и 2021 гг.).

⁷ Программа курса прошла экспертизу на стадии утверждения комиссией Ученых советов двух факультетов (психологии и биотехнологического) МГУ имени М.В. Ломоносова. Экспертами выступили четыре преподавателя МГУ имени М.В. Ломоносова и четыре представителя сторонних организаций – Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Омского государственного университета, филиала НИУ ВШЭ в г. Перми.

Таблица 1 / Table 1

**Тематический план учебного курса «Педагогика и психология» /
Face-to-face and online course schedule in Pedagogy and Psychology**

Наименование тем дисциплины / Themes	Очный курс / Face-to-face course			Онлайн-курс / Online course			
	Аудиторная работа, ак. ч. / Classroom work, academic hours			Самостоятельная работа, ак. ч. / Individual work, academic hours			
	Всего / Total	Лекции / Lectures	Семинары / Seminars	Онлайн-работа, ак.ч. / Online work, academic hours	Самостоятельная работа, ак. ч. / Individual work, academic hours		
Предмет и методы психологии и педагогики: общие и различные черты, особенности каждой из наук / Subject and methods of psychology and pedagogy: common and different features of both sciences	2	2		1	2	2	1
Цели психологической науки и образовательного процесса / The goals of psychological science and educational process	2	2		1 (контрольная работа – тест / control work – test)	1	1	2
Понятие психики, строение психики / The concept and the structure of 'psyche'	2	1	1	1	2	2	1 (контрольная работа / control work)
Понятие личности в психологической науке. Личностные особенности. Личность и группа / The concept of 'personality' in psychological science. Personal characteristics. Personality and group	2	1	1	1	1	1	1
Эмоции и мотивы. Их функции и роль в работе психики человека / Emotions and motives. Their functions and roles in the work of the human psyche.	2	2		1	2	2	1
Когнитии как структурная характеристика психики ребенка и взрослого / Cognitions as structural psychic characteristics of children and adults	2	2		1 (контрольная работа – тест и метод кейсов / control work – test and case method)	2	2	2
Внимание и память. Функционирование психики в процессе запоминания и забывания / Attention and memory. The functioning of the psyche in the process of remembering and forgetting	2	2		1	2	2	1 (контрольная работа / control work)
Процесс мышления. Происхождение, механизмы, функции / The process of thinking. Origin, mechanisms and functions	2	1	1	2	3	3	2
Основные методы психологической работы: диагностика и коррекция / The main methods of psychological work: diagnostics and correction	2	1	1	3	3	3	2

Окончание табл. 1 / Table 1, ending

Наименование тем дисциплины / Themes	Очный курс / Face-to-face course			Онлайн-курс / Online course		
	Аудиторная работа, ак. ч. / Classroom work, academic hours		Самостоятельная работа, ак. ч. / Individual work, academic hours	Онлайн-работа, ак.ч. / Online work, academic hours		Самостоятельная работа, ак. ч. / Individual work, academic hours
	Всего / Total	Лекции / Lectures	Семинары / Seminars	Всего / Total	Лекции / Lectures	
Общение. Психологическое и педагогическое общение. Социально-психологические теории коммуникации / Communication. Psychological and pedagogical communication. Socio-psychological theories of communication	2	2		2	2	3
Процесс усвоения, принципы обучения. Общая характеристика процесса воспитания / The process of education, principles of teaching. General characteristics of the upbringing process	1	1		3 (контрольная работа с элементами проблемно-поискового метода, дискуссия / control work with elements of the problem-search method, discussion)	2	2
Деятельностная теория учения / Activity learning theory	2	1	1	3	1	1 3 (контрольная работа, творческое задание / control work, creative task)
Методы обучения. Образовательные технологии. Формы организации обучения / Teaching methods. Educational technologies. Forms of training organization	1	1		2	2	3
Средства обучения. Образовательная среда / Means of education. Educational environment	4	2	2	5	1	1
Тренинги как средство психологической и педагогической работы / Trainings as a means of psychological and pedagogical work	3	1	2	2 (подготовка и обсуждение сценария учебного занятия с элементами тренинга / preparation and discussion of the scenario of a class with training elements)	2	2
Проведение занятий с элементами тренинга для коллег / Conducting classes with training elements for colleagues	3		3	3 (подготовка и обсуждение сценария учебного занятия с элементами тренинга / preparation and discussion of the scenario of a class with training elements)	6	5 (подготовка и обсуждение сценария учебного занятия с элементами тренинга / preparation and discussion of the scenario of a class with training elements)
ИТОГО / TOTAL	36			36	36	36

Оценка уровня овладения учащимися умениями организовать, проводить и анализировать занятия выполнялась с использованием наблюдения, а также с применением анализа анкетных данных и протоколов самоотчета (анкеты). *Анкета* состояла из вопросов закрытого типа (с вариантами ответов), собранных в 4 блока: I – Содержание тренинга, II – Методы работы, III – Работа ведущего(их), IV – Работа участников учебной группы. После наблюдения за работой товарищей и заполнения анкеты нужно было поставить оценку, и ведущему, и группе, что ярко иллюстрировало и способствовало объективности общей итоговой оценки всех участников образовательного процесса.

В исследовании к настоящему моменту приняли участие 68 студентов и аспирантов естественно-научных и гуманитарного факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова в 2019–2021 и 2020–2021 учебных годах.

В табл. 1 представлены тематический план учебного курса, который проводился в очном формате (2019–2020 учебный год), и его адаптация для онлайн-формата в связи с пандемией (2020–2021 учебный год). Объем программы – 72 академических часа: 36 академических часов аудиторной/онлайн контактной работы; 36 академических часов самостоятельной работы студентов.

Как видно из табл. 1, в процессе преподавания внимание уделяется практическим умениям, которые формируются в рамках освоения тем «Общение», «Процесс обучения», «Тренинги ...». Стоит отметить, что понятие тренинга достаточно широкое и объемное, существует общепринятое разделение тренингов на психологические и учебные. В нашей работе мы рассматриваем *тренинг* как форму интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении и профессиональной деятельности (Киркпатрик, 2012). Таким образом, в нашем понимании тренинг – это компиляция из педагогического и психологического воздействия индивида на группу и наоборот. Очевидно, что проведение тренинга в полном смысле этого слова без длительной специальной подготовки невозможно, поэтому, хотелось бы подчеркнуть, что одно из заданий, которое необходимо было выполнить студентам для получения итоговой оценки по курсу – это организация и/или участие в занятии с *элементами тренинга* (Пшеничнюк, 2020). Эти занятия входят в часы контактной работы.

Обучение проводилось в очном (2019–2020 учебный год) и дистанционном (онлайн) форматах (2020–2021 учебный год). Одно занятие имело продолжительность 4 академических часа с перерывом на 10–15 минут. Студенты были разделены на группы по 13–17 человек естественным путем (то есть не по желанию экспериментатора, а по независящим от него основаниям). В ходе занятий студенты также объединялись во временные малые группы по 4–8 человек.

Работа со студентами и аспирантами проходила в формате постоянного диалога преподавателя с аудиторией, обсуждения вопросов и ответов, решения кейсов, выполнения заданий в малых группах, поддерживалась постоянная соревновательная мотивация. Поддерживать такой формат обучения было непросто в образовательной среде онлайн, однако разделение аудитории на малые группы (в сессионных залах, например zoom.us,) помогало не терять взаимосвязи с аудиторией и стимулировало активность с ее стороны.

В ходе обучения учащимся было необходимо освоить ряд теоретических положений, а также организовать несколько учебных групп, выбрать ведущих и темы занятий с элементами тренинга, подготовить и согласовать с преподавателем сценарий будущего занятия, подобрать материалы и средства, провести учебное занятие с элементами тренинга по утвержденному сценарию объемом не менее 2 академических часов. При организации занятий из 68 участников процесса были выбраны самими учащимися 12 ведущих, которые организовали 6 групп, подготовили и согласовали с преподавателем сценарии занятий с элементами тренинга, провели занятия по темам «Организация времени», «Как выбрать тему научной работы и научного руководителя?», «Как подготовить успешное выступление на конференции?», «Основы «мирной» сепарации от родительской семьи» и др.⁸

Результаты обучения

Все полученные в работе результаты нам хотелось бы разделить на две группы: 1) результаты освоения учащимися содержания учебной дисциплины «Педагогика и психология» (2 зачетные единицы, 36 академических часов); 2) результаты case-study по использованию разработанной (адаптированной) программы.

Говоря о первой группе результатов, хотелось бы представить, прежде всего, показатели академической успеваемости учащихся, полученные с помощью проведения фронтальных контрольных работ (тестов с вопросами открытого и закрытого типа, решение кейсов, выполнения творческого задания).

Прежде, чем перейти к показателям, представим критерии оценки уровня сформированности (развития/владения) знаний учащихся, прошедших подготовку по программе. Шкала достаточно традиционная: от оценки «неудовлетворительно» (2 балла) до «отлично» (5 баллов). Уровень владения знаниями оценивался в диапазоне от показателя «Отсутствие знаний» – «неудовлетворительно» (2 балла); «Фрагментарные знания» – «удовлетворительно» (3 балла); «Общие, но не структурированные знания» – «хорошо» (4 балла); до показателя «Сформированные систематические знания» – «отлично» (5 баллов). Знаниевый компонент включал содержательные аспекты: функционирование и роль психики человека в процессе развития; основные тенденции в отечественной психологической науке; основные современные направления исследований в российской и мировой психологической науке; основные перспективы развития отечественной и зарубежной педагогики, изменения, происходящие на современном этапе модернизации образования; психологические закономерности, условия и методы активного обучения и проведения групповых тренингов.

Как видно из табл. 2, приведенные для сравнения данные академической успешности учащихся, обучавшихся по традиционной программе заметно более скромные. Здесь, безусловно, необходимо принимать во внимание, помимо прочего, и другие объективные факторы, кроме методических; однако, данные приведены для более наглядного освещения итоговой картины обучения.

⁸ Занятия по темам «Как выбрать тему научной работы и научного руководителя?» и «Основы «мирной» сепарации от родительской семьи» проходили в онлайн-формате.

Таблица 2 / Table 2

**Результаты академической успеваемости учащихся /
Student's academic achievement**

Темы контрольных работ / Control work topics	Средний балл по 5-бальной шкале / Average score on a 5-point scale		
	Естественно-научные факультеты (студенты; N = 43) / Faculties of Natural Sciences (students; N = 43)	Гуманитарный факультет (аспиранты; N = 25) / Faculty of Humanities (postgraduate students; N = 25)	Студенты финансово- экономической специальности, осваивающие курс «Педагогика и психология» по традиционной программе / Students majoring in Finance and Economics, who take the course in Pedagogy and Psychology according to the traditional program
Психология / Psychology	4,6	4,6	4,3
Педагогика / Pedagogy	4,8	4,8	3,9
Психологические тренинги в образовании / Psychology trainings in the educational environment	4,9	4,9	Отсутствует / Not available

Продолжая говорить о результатах освоения учащимися содержания учебной дисциплины «Педагогика и психология» представляется важным еще раз подчеркнуть, что у учащихся были сформированы такие дополнительные умения, как:

- проведение групповых занятий с элементами тренинга;
- организация групповой работы и создание в группе атмосферы творчества, открытости и доверия.

Эти умения входят в состав формируемой общекультурной компетенции (ОКК 5) умение работать в команде, общаться, создавать и нести ответственность за общий результат, поддерживать доверительные и партнерские отношения в учебном и трудовом коллективе⁹.

Оценка уровня сформированности (развития/владения) умениями и навыками (приобретения опыта) учащимися, прошедшими подготовку по программе, проводилась с использованием критериев, аналогичным оценке знаний по традиционной шкале – от оценки «неудовлетворительно» (2 балла) до «отлично» (5 баллов). Уровень владения умениями оценивался в диапазоне от показателя «Отсутствие умения (опыта)» – «неудовлетворительно» (2 балла); «В целом успешное, но не систематическое умение (наличие фрагментарного опыта)» – «удовлетворительно» (3 балла); «В целом успешное, но содержащее отдельные пробелы умение (допускает неточности не принципиального характера)» – «хорошо» (4 балла); до показателя «Успешное и систематическое умение» – «отлично» (5 баллов). Компоненты умений и навыков (опыта) включали такое содержание: применение критериев оценки эффективности образовательного процесса; применение универсаль-

⁹ Приказ ректора МГУ от 10.06.2021 г. № 610 «Об образовательных стандартах МГУ и учебных планах». URL: https://www.law.msu.ru/pages/obrazovatelnye_standarty_mgu_i_uchebnye_plany (дата обращения: 14.08.2021).

ных учебных умений и принципов познания; владение научными подходами к организации образовательного процесса; применение «традиционных» методов активного социально-психологического обучения в групповой работе и умение конструировать новые; разработка программы психологического тренинга по запросу обучающихся; владение навыками рефлексивного наблюдения и саморефлексии в реальных ситуациях межличностного взаимодействия.

Мы можем судить о развитии умений по результатам заполнения учащимися бланков самоотчета (анкет), а преподавателем – протоколов наблюдения за проведением учащимися учебных занятий с элементами тренинга.

Заполненные анкеты были переданы (лично или отправлены электронной почтой) преподавателю всеми участниками обучения. Все анкеты были заполнены аккуратно и смогли использоваться в анализе. Сравнение отчетов и самоотчетов студентов и аспирантов о своей работе и работе коллег, в целом, совпали с оценками в протоколе наблюдения экспериментатора, что подтверждает достаточную согласованность и объективность данных о формировании в результате обучения у учащихся умения организовывать и проводить занятия с элементами тренинга и интерактива.

Говоря об интерактивных формах обучения хотелось бы отметить, что при проведении онлайн-обучения учащиеся-ведущие занятий использовали такие формы работы, как анонимные онлайн-опросы с мгновенной обратной связью, онлайн-тестирование, рисуночные методики и т. п. Применение этих способов организации процесса добавило разнообразия и стимулировало активность всех участников обучения: учащиеся (тренинговая группа) с большим воодушевлением и личной заинтересованностью включались в работу, а ведущие имели возможность проявить себя как гибкие и направленные на развитие группы профессионалы.

Переключая внимание на вторую группу результатов – данные case-study об использовании авторской программы преподавания курса «Педагогика и психология» – нам бы хотелось остановиться на достаточно высокой трудоемкости организации и проведения обучения по авторской программе. Здесь, прежде всего, речь идет о подготовке самой программы, ее согласовании и утверждении; о времени на еженедельную подготовку к занятиям, в том числе на адаптацию программы очного формата под дистанционный (онлайн) формат 2020–2021 учебного года. Кроме того, использование методов активного обучения – диалога с аудиторией, организации и проведении дискуссий, работа над проблемными задачами, решением кейсов, создания условий для взаимного обучения, применение форм деловых игр и т. п. – требует высокого когнитивного и эмоционального напряжения от преподавателя (в данном случае, от преподавателя-исследователя).

Отдельно можно провести сравнение хода и результатов пробных занятий-тренингов, проведенных учащимися в очно и онлайн. Для сравнения можно выбрать тренинг «Организация времени» (очный) и «Основа «мирной» сепарации от родительской семьи» (онлайн, с помощью платформы zoom.com). Для сравнения мы выбрали характеристики, предложенные в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Сравнение хода и результатов занятий, проведенных учащимися в очном и онлайн-форматах / Comparison of the process and results of classes conducted by the students in face-to-face and online formats

Характеристика / Feature	Тренинг* «Организация времени (тайм-менеджмент)» – очный формат / Face-to-face training on time management	Тренинг «Основа „мирной“ сепарации от родительской семьи» – онлайн, с помощью платформы zoom.com / Online training on peaceful separation from the parental family (based on the zoom.com platform)
1	2	3
Данные о ведущих / Trainers	2 ведущих, женщины, 18 лет / 2 trainers, females, aged 18	3 ведущих, женщины, 23–24 года / 3 trainers, females, aged 23–24
Данные о группе / Training-group	13 человек, студенты, естественно-научный факультет, 17–19 лет, гендерное соотношение сбалансированное / 13 students, Faculty of Natural Sciences, aged 17–19, gender ratio is balanced	16 человек, гуманитарный факультет, 22–25 лет, преобладание женской выборки (мужчины – 3 чел., женщины – 13 чел.) / 16 students, Faculty of Humanities, aged 22–25, with the female sample prevailing (3 males vs. 13 females)
Содержание / Content: – актуальность для группы / relevance for the group: – новизна сообщаемой информации / novelty of the information provided:	для группы содержание было очень актуально, так как затрагивались вопросы организации времени в контексте подготовки к сдаче экзаменов и отчетных работ / the group found the content very relevant, because it concerned the issues of time management in the context of preparing for exams and reporting works; часть информации была новой, часть уже известной для большинства участников / some of the information was new, some already known to most of the participants	для отдельных участников содержание было очень актуально, для других участников актуальными были только отдельные моменты / some participants considered the whole content very relevant, others were only concerned with certain points; было много новой информации для всех участников / there was a lot of new information for all the participants
Методы / Methods: – актуальность – возможность полноценной реализации и учет особенностей группы / relevance: the possibility of full implementation and account for the characteristics of the group: – новизна для группы / novelty for the group:	ведущие выбрали актуальные методы работы, подготовили помещение и дополнительное оборудование, учитывали возможности группы / the trainers chose the relevant methods of work, prepared the premises and additional equipment, took into account the capabilities of the group; использовались как новые, неизвестные группе методы работы, так и традиционные групповые упражнения, например «снежный ком» / the trainers used both new methods of work, unknown to the group, and traditional group exercises, e.g., “snowballs”;	ведущие выбрали актуальные методы работы, заранее попросили участников группы иметь в доступе некоторое дополнительное оборудование, учитывали возможности группы / the trainers chose the relevant methods of work, asked the group members in advance to have some additional equipment available, took into account the capabilities of the group; большая часть методов была знакома участникам группы, но не все практиковали до тренинга эти методы. Можно говорить о высоком уровне новизны / most of the methods were known to the group members, but not all of them practiced these methods prior to the training. One can talk about a high level of novelty;

Продолжение табл. 3 / Table 3, continuation

1	2	3
<p>– сообразность поставленной (утвержденной) цели занятия / conformity to the set (approved) goal of the training:</p> <p>– разнообразие / diversity:</p>	<p>большинство использованных методов работы были направлены на достижение поставленных целей / most of the methods used were aimed at achieving the set goals;</p> <p>достаточно разнообразные, но есть и повторяющиеся по форме / quite diverse exercises, but there were also repetitive in form</p>	<p>большинство использованных методов работы были направлены на достижение поставленных целей / most of the methods used were aimed at achieving the set goals;</p> <p>многие упражнения по форме напоминают друг друга; весьма обширна была представлена теоретическая часть в лекционном формате, что плохо согласуется с принципами тренингового обучения / many of the exercises were similar in form; the theoretical part was presented very extensively in a lecture format, which does not agree well with the principles of training education</p>
<p>Формат – соответствие принципам тренинговой работы (взаимодействия) / Format – compliance with the principles of training work (interaction):</p> <p>– активность / activity:</p> <p>– доверие / trust:</p> <p>– вовлеченность всех участников в течение всего времени / the involvement of all the participants throughout the training session:</p> <p>– регулярность и четкость обратной взаимной связи / regularity and accuracy of feedback:</p> <p>– продуктивность (достижение цели) / productivity (goal achievement):</p>	<p>экспериментатор отметил высокую интенсивность работы и тренеров (ведущих), и группы / the experimenter noted the high intensity of the work of both the trainers and the group;</p> <p>атмосфера доверия и конфиденциальности присутствовала на протяжении всего занятия / an atmosphere of trust and confidentiality was present throughout the training session;</p> <p>некоторые участники отвлекались, но общий уровень вовлеченности можно оценить как высокий / some participants were distracted, but the overall level of involvement could be assessed as high;</p> <p>ведущие давали обратную связь участникам в первой и завершающей частях тренинга, группа дала обратную связь ведущим в конце тренинга в письменной и устной формах / the trainers gave feedback to the participants in the initial and final parts of the training, the group gave feedback to the trainers at the end of the training in written and oral forms;</p> <p>заявленная и утвержденная (принятая) группой цель была достигнута всеми участниками в полном объеме / the goal, declared and approved (accepted) by the group, was achieved by all the participants in full</p>	<p>экспериментатор отметил высокую интенсивность работы тренеров и среднюю активность группы / the experimenter noted the high intensity of the trainers' work but the average activity of the group;</p> <p>атмосфера доверия и конфиденциальности присутствовала на протяжении всего занятия / an atmosphere of trust and confidentiality was present throughout the training session;</p> <p>работали активно около половины всех участников группы на протяжении всего тренинга / about half of all group members worked actively throughout the training;</p> <p>регулярно (после каждого упражнения) ведущие просили и давали обратную связь, отвечали на вопросы, давали комментарии / the trainers regularly (after each exercise) asked for and gave feedback, answered questions, gave comments;</p> <p>заявленная ведущими цель была достигнута всеми участниками в полном объеме / the goal declared by the trainers was achieved by all participants in full</p>

Окончание табл. 3 / Table 3, ending

1	2	3
Работа ведущих / Quality of the trainers' work	Ведущие работали очень четко, гибко, активно взаимодействовали с группой, обязанности и сфера ответственности были очень хорошо разделены / The trainers worked very accurately and flexibly, actively interacting with the group; duties and responsibilities were very well divided	Ведущие работали активно, старались вовлечь всех участников группы в выполнение всех упражнений, но взаимодействие между ведущими и зоны ответственности были разделены не очень четко / The trainers worked actively, trying to involve all the group members in the execution of all the exercises, but the interaction between the trainers as well as the areas of responsibility were not very clearly divided
Работа группы / Quality of the training-group's work	Группа работала активно, но иногда динамика немного снижалась / The group worked actively, but sometimes the dynamics decreased slightly	Группа работала активно, но динамика была недостаточно стабильной / The group worked actively, but the dynamics was not stable enough
Технические характеристики / Technical features	Тренинг проходил в обычной учебной аудитории, которую ведущие подготовили пространственно реорганизовав, добавив необходимые для отдельных упражнений атрибуты – предметы, музыкальное сопровождение / The training took place in a regular classroom, which the trainers rearranged spatially, adding the attributes necessary for individual exercises (objects, musical accompaniment).	Тренинг проходил на онлайн-платформе zoom.com, ведущие подготовили аудиовизуальные материалы, попросили заранее всех участников подключиться к работе в полном объеме (с видео и аудиосигналами); отдельные технические неполадки имели место / The training was held on the zoom.com online platform, the trainers prepared audio-visual materials, asked all the participants in advance to join the work in full (with video and audio signals); some technical problems took place
Продолжительность / Duration	90 минут / 90 min	90 минут / 90 min
Общее впечатление исследователя / The researcher's general impression	Тренинг оставил очень приятное впечатление, яркая работа ведущих и группы / The training left a very pleasant impression, the trainers and the group worked perfectly	Тренинг оставил в целом хорошее впечатление, работа ведущих достаточно успешная, но технические сложности и нестабильная групповая динамика несколько скорректировали общую картину / The training left in general a good impression, the trainers work was quite successful, but technical difficulties and unstable dynamics in the group somewhat spoiled the overall picture

Примечание: * – здесь и далее – занятие с элементами тренинга.

Note: * – hereinafter – a class with training elements.

Как видно из табл. 3, ведущие и группы могут быть сопоставлены за счет относительной идентичности (количественной и половозрастной), хотя группа онлайн-обучения была недостаточно сбалансирована. Анализируя содержание тренингов, можно отметить более удачный выбор в очном формате, хотя по показателю новизны содержательной информации онлайн-тренинг был более интересным для своей группы. Обращаясь к методам работы, которые использовались на занятиях, большую успешность демонстрирует очный формат. Оценивая учет учащимися (ведущими и группой)

принципов тренинговой работы, можно говорить о примерно одинаково-успешном результате. Наличие некоторых потерь в групповой динамике онлайн-обучения отмечалось и преподавателем, и самим учащимися. Работа ведущих была достаточно успешной в обоих случаях, однако необходимо отметить, что ведущие очного обучения полностью обеспечивали подготовку сценария, согласовывая его только с преподавателем (исследователем), тогда как онлайн-занятия ведущие готовили во взаимодействии с другими аспирантами.

Обсуждение результатов

Обсуждая результаты, хотелось бы подчеркнуть, что обучение проходило в атмосфере доверия и продуктивной совместной работы, в активной форме, с постоянной двусторонней обратной связью. Академическая успеваемость в ходе обучения по всей выборке была достаточно высокой. Средний балл учащихся по итогам промежуточных контрольных работ (по 5-балльной шкале) – 4,85 балла (см. табл. 2). Как видно из табл. 3, можно утверждать, что обучение по выбранной стратегии дает более успешные результаты как в освоении знаний, так и в овладении умениями и приобретении опыта.

Необходимо отметить, что в отличие от очного обучения, проведение семинаров в классическом понимании этого слова в онлайн-формате (на платформах bluebutton.org, zoom.us, etc.) труднореализуемо, так как существует много технических сложностей¹⁰. Например, организовать обсуждение или дискуссию достаточно трудно из-за звуковых особенностей работы этих программ, демонстрация экрана также возможна только от одного пользователя и т. п. В табл. 1 можно заметить, что часть нагрузки переведена в блок «самостоятельной работы учащихся». Например, при освоении темы «Деятельностная теория учения» вместо дискуссии учащимся предлагается выполнить творческое задание. А именно – провести сравнение учебных планов одного занятия (урока), подготовленного в рамках различных психолого-педагогических подходов: например, когнитивного, поведенческого и деятельностного. Выполняя эту работу, есть возможность не только продемонстрировать владение знаниями о сути этих подходов, но и выбрать подход, который является предпочтительным для самого исполнителя, проявить свое отношение к предмету. Наряду с этим, активность аудитории и принципы тренингового обучения, которые реализовывались на протяжении всего курса, поддерживались путем деления учащихся на малые группы и совместного решения задач. Также можно заметить, что обязательное задание (проведение занятия), которое необходимо выполнить для получения итоговой оценки по курсу не отменено. Некоторое перераспределение часов, отведенных на овладение и отработку умения проводить занятия связано с исследованиями скорости усвоения знаний и умений в реальной и виртуаль-

¹⁰ Мы не утверждаем, что данные ограничения всегда присутствуют в вышеуказанных программах коммуникации, однако рядовые пользователи, которые, как известно, осваивали эти форматы работы в ограниченном временном диапазоне, владеют только базовыми навыками. Ряд преподавателей-исследователей подтверждают нашу позицию (Крылова и др., 2021).

ной образовательной среде. Сравнивая результаты очного и онлайн-обучения, исследователи отмечают, что овладение умениями происходит в виртуальной (цифровой) образовательной среде быстрее, но менее прочно, по сравнению с очным обучением. А усвоение знаний и развитие мышления, наоборот, в очном обучении происходит более эффективно (быстро, качественно, прочно), чем при смешанном или онлайн-обучении (Готовцева и др., 2017; Курочкина, Семенова, 2018; Уваров, 2018 и др.). У нас была возможность убедиться в справедливости этих данных, однако фактор «прочности усвоения» нами не проверялся.

Продолжая оценивать различия и результаты очного и онлайн-обучения (см. табл. 3), можно отметить, что методы работы, которые использовались на занятиях в очном тренинге, были более разнообразными, интересными и новыми для группы в связи с большим вариативом средств «живой» коммуникации. Не стоит забывать об эффекте синергии, который всегда присутствует на успешном групповом занятии. Теми же причинами мы предположительно объясняем и отмеченные ранее некоторые потери в групповой динамике в онлайн-обучении. Здесь можно говорить и о технических, и о содержательных нарушениях. Работа ведущих была достаточно успешной в обоих случаях, как мы уже указывали. Но работа над сценарием тренинга это, безусловно, отдельный трудоемкий процесс, который не только обеспечивает успешность проведения тренинга, но и способствует личностному раскрытию ведущего, созданию авторского продукта. Некоторую несогласованность в работе онлайн-ведущих мы объясняем именно недостаточностью личностного погружения каждой из ведущих в этот процесс.

Оценивая эффективность работы ведущих и групп в ходе тренинговых занятий, хотелось бы обратить внимание, что студенты и аспиранты достаточно внимательно подошли к выбору тем. Тематика всех занятий была выбрана самими учащимися в ходе общего обсуждения и онлайн-голосований в специальной форме в социальной сети. Таким образом, организованные занятия стали ценными источниками информации и развития для всех участников, что повысило внимание и ответственное участие всех членов групп и ведущих. Часть аудитории, не включенная в ходе одного тренингового занятия в группу, осуществляла наблюдение. Затем (на следующем занятии) студенты менялись.

Заключение

В работе представлено описание опыта формирования общекультурных компетенций у студентов и аспирантов в рамках освоения общеобразовательного курса «Педагогика и психология». Использование данного опыта может способствовать профессиональному развитию и решению актуального запроса преподавательского сообщества на повышение эффективности преподавания учебных дисциплин «базового уровня».

Основными элементами практической значимости проведенного и продолжаемого case-study и предлагаемого формата обучения является организация постоянной обратной связи как между аудиторией и преподавателем, так и внутри студенческой группы, а также ориентация всего учебного

процесса на реальные жизненные вызовы, отрабатываемые при решении проблемных ситуаций. Кроме того, создание условий отработки только что полученных теоретических знаний в реальной практической деятельности способствует не только повышению академической успеваемости, но и формирует стойкий познавательный интерес, укрепляет и повышает прочность знаний и умений.

Список литературы

- Арлашкина О.В.* Применение метода взаимного оценивания при обучении менеджменту // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 2 (50). С. 132–141.
- Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
- Бороздина Г.В.* Психология делового общения: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2000. 224 с.
- Гин А.А.* Приемы педагогической техники: свобода выбора, открытость, деятельность, обратная связь, идеальность: пособие для учителя. М.: Вита-Пресс, 2017.
- Готовцева И.П., Кашпарова В.С., Сеницын В.Ю.* Массовые открытые онлайн-курсы и современные методики преподавания языков // Язык и текст. 2017. Т. 4. № 3. С. 79–86. <https://doi.org/10.17759/langt.2017040309>
- Дементьев Д.В.* Взаимосвязь образовательных и профессиональных стандартов // Учет. Анализ. Аудит. 2018. Т. 5. № 3. С. 120–127. <https://doi.org/10.26794/2408-9303-2018-5-3-120-127>
- Джексон Н.* Классный учитель: как работать с трудными учениками, сложными родителями и получать удовольствие от профессии. М.: Альпина Паблишер, 2016.
- Ерофеева Н.Е., Чикова И.В.* О роли интерактивных технологий в высшей школе // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 1. № 12. С. 13–15.
- Землин А.И.* Актуальные проблемы формирования компетенций правовой направленности у специалистов в сфере транспорта // Транспортное право и безопасность. 2018. № 2 (26). 79–87.
- Киркпатрик Д.Л.* Четыре ступеньки к успешному тренингу. М.: Эйч Ар Медиа, 2012. 412 с.
- Крылова Е.Б., Симаккина М.А., Тарасова Г.В.* Проблемы использования основных доступных образовательных платформ необходимых для организации учебного процесса в дистанционной форме в условиях COVID-2019 // Знание. Понимание. Умения. 2021. № 1. С. 35–52. <https://doi.org/10.17805/zpu.2021.1.3>
- Кузьмина Н.В.* Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 7–52.
- Курочкина А.А., Семенова Ю.Е.* Влияние современных технологий на развитие системы образования, актуальные проблемы бизнес-образования // Актуальные проблемы бизнес-образования: XVIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25–26 апреля 2019 г.: сб. ст. Минск: Институт бизнеса БГУ, 2019. С. 119–122.
- Попова Н.В.* Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины иностранный язык): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб.: СПбПУ, 2012. 50 с.
- Пшеничнюк Д.В.* Особенности преподавания психологии и педагогики как общеобразовательной дисциплины или как заинтересовать равнодушных? // Российская наука в современном мире: сборник статей XXXII Международной научно-практической конференции. М.: Актуальность.РФ, 2020. С. 77–80.

- Смирнова М.А., Маринина М.В., Герасименко А.С. Организация занятий с элементами тренинга, направленных на формирование мотивационных компонентов субъектной позиции студента: Методические рекомендации. Волгоград: Колледж, 2013. 38 с.
- Талызина Н.Ф., Володарская И.А., Буткин Г.А. Усвоение научных понятий в школе: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 114 с.
- Тарасова Н.Ю. Разработка основных образовательных программ с учетом требований ФГОС СОО и ФГОС СПО // Педагогический поиск. 2017. № 7–8. С. 45–47.
- Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: методология разработки и практика проведения. М.: Дашков и К, 2002. 360 с.
- Уваров А.Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. 2018. № 4. С. 108–117.
- Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1990-5>
- Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. 2005. № 7. С. 9–11.
- Формирование приемов математического мышления / под ред. Н.Ф. Талызиной. М.: ТОО «Вентана-Граф», 1995. 235 с.
- Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. 2011. № 1. С. 3.
- Шмидт А.И. Сравнительный анализ ФГОС ДО и ФГОС НОО // Вестник педагогического опыта. 2017. № 38. С. 27–35.
- Emurian H.H. Programmed instruction for teaching Java: consideration of learn unit frequency and rule-test performance // The Behavior Analyst Today. 2007. Vol. 8. No 1. Pp. 70–88. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100103>
- Ibyatova L., Oparina K., Rakova E. Modular approach to teaching and learning English grammar in technical universities // Society Integration Education: Proceedings of the International Scientific Conference. 2018. Vol. 1. Pp. 139–148. <https://dx.doi.org/10.17770/sie2018vol1.3229>
- Molenda M. The programmed instruction era: When effectiveness mattered // TechTrends. 2008. Vol. 52. No 2. Pp. 52–58. <https://doi.org/10.1007/s11528-008-0136-y>
- Russell J.D. Modular instruction: a guide to the design, selection, utilization, and evaluation of modular materials. Minneapolis: Burgess Pub. Co, 1974. 142 p.

История статьи:

Поступила в редакцию 23 августа 2021 г.

Принята к печати 17 октября 2021 г.

Для цитирования:

Пиеничнюк Д.В. Опыт формирования общекультурных компетенций у студентов в рамках освоения курса «Педагогика и психология» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 731–750. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-731-750>

Сведения об авторе:

Пиеничнюк Диана Владимировна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории педагогической психологии, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. ORCID: 0000-0003-0706-6347. E-mail: psdiana@yandex.ru

Developing General Cultural Competences: A Case Study of Students Taking a Course in Pedagogy and Psychology

Diana V. Pshenichnyuk 

Lomonosov Moscow State University,
11 Mokhovaya St, bldg 9, Moscow, 125009, Russian Federation

✉ psdiana@yandex.ru

Abstract. The education system and teachers are currently faced with the need to increase the interest of students not only in their chosen specialty and related training courses but in the content of the compulsory basic-level disciplines. One of the possible solutions to this problem may be filling such courses with practice-oriented and universal content, which can contribute to the formation and implementation of general cultural competences even in the learning (professional training) process. The purpose of the work is to present to the expert community the results of introducing the author's approach to the development of a set of knowledge, skills, abilities and competencies of students, as they are taught pedagogy and psychology, and to compare the process and results of face-to-face and online training conducted according to the author's program. The attention is focused on the development of practical skills and abilities within the framework of this course, in particular, the ability to conduct classes for peers with elements of training. The study used an adapted experimental curriculum of the pedagogy and psychology course, means of assessment (control works in the form of tests with open and closed questions) and self-assessment (author's questionnaire). The sample consisted of 68 undergraduate and postgraduate students of Lomonosov Moscow State University. The results of using the developed program showed high efficiency in relation to indicators of academic success of the students due to the creation of conditions for mutual learning and conducting classes by the students themselves.

Key words: teaching students, general cultural competences, roles in a team, interactive forms of education, training

References

- Arlashkina, O.V. (2018). Application of peer assessment method in management training. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, (2), 132–141. (In Russ.)
- Baidenko, V.I. (2005). *Kompetentnostnyi podkhod k proektirovaniyu gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy)*. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ. (In Russ.)
- Borozdina, G.V. (2000). *Psikhologiya delovogo obshcheniya*. Moscow: INFRA-M Publ. (In Russ.)
- Dementev, D.V. (2018). Interconnection of educational and professional standards. *Accounting. Analysis. Auditing*, 5(3), 120–127. (In Russ.) <https://doi.org/10.26794/2408-9303-2018-5-3-120-127>
- Emurian, H.H. (2007). Programmed instruction for teaching Java: Consideration of learn unit frequency and rule-test performance. *The Behavior Analyst Today*, 8(1), 70–88. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100103>

- Erofeeva, N.E., & Chikova, I.V. (2016). The role of interactive technologies in higher school. *Successes of Modern Science and Education*, 1(12), 13–15. (In Russ.)
- Filatova, L.O. (2005). Kompetentnostnyi podkhod k postroeniuyu sodержaniya obucheniya kak faktor razvitiya preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya. *Dopolnitel'noe Obrazovanie*, (7), 9–11. (In Russ.)
- Gin, A.A. (2017). *Priemy pedagogicheskoi tekhniki: Svoboda vybora, otkrytost', deyatelnost', obratnaya svyaz', ideal'nost'*. Moscow: Vita-Press. (In Russ.)
- Gotovtseva, I.P., Kashparova, V.S., & Sinitsyn, V.Yu. (2017). Mass open online courses and modern methods of teaching languages. *Language and Text*, 4(3), 79–86. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/langt.2017040309>
- Ibyatova, L., Oparina, K., & Rakova, E. (2018). Modular approach to teaching and learning English grammar in technical universities. *Society Integration Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 139–148. <https://dx.doi.org/10.17770/sie2018vol1.3229>
- Jackson, N. (2016). *Teaching, learning and sherbet lemons: A compendium of careful advice for teachers*. Moscow: Alpina Publisher. (In Russ.)
- Khutorskoi, A.V. (2011). Opredelenie obshchepredmetnogo sodержaniya i klyuchevykh kompetentsii kak kharakteristika novogo podkhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nykh standartov. *Vestnik Instituta Obrazovaniya Cheloveka*, (1), 3. (In Russ.)
- Kirkpatrick, D.L. (2012). *Evaluating training programs: The four levels*. Moscow: HR Media. (In Russ.)
- Krylova, E.B., & Simakina, M.A., & Tarasova, G.V. (2021). Problems of using the main available educational platforms necessary for organizing the educational process in a distance form, in the context of COVID-2019. *Knowledge. Understanding. Skill*, (1), 35–52. (In Russ.) <https://doi.org/10.17805/zpu.2021.1.3>
- Kurochkina, A.A., & Semenova, Y.E. (2019). The impact of modern technologies on the development of the education system. *Aktual'nye Problemy Biznes-Obrazovaniya: Conference Proceedings* (pp. 119–122). Minsk: School of Business of BSU. (In Russ.)
- Kuzmina, N.V. (2002). Ponyatie “pedagogicheskoi sistemy” i kriterii ee otsenki. In N.V. Kuzmina (Ed.), *Metody Sistemnogo Pedagogicheskogo Issledovaniya* (pp. 7–52). Moscow: Narodnoye Obrazovaniye Publ. (In Russ.)
- Molenda, M. (2008). The programmed instruction era: When effectiveness mattered. *TechTrends*, 52(2), 52–58. <https://doi.org/10.1007/s11528-008-0136-y>
- Popova, N.V. (2012). *Mezhdistsiplinarnaya paradigma kak osnova formirovaniya integrativnykh kompetentsii studentov mnogoprofil'nogo vuza (na primere distsipliny inostrannyi yazyk)*. Doctor of Pedagogy Thesis Abstract. St. Petersburg: SPbPU Publ. (In Russ.)
- Pshenichnyuk, D.V. (2020). Features of teaching psychology as a base educational discipline. *Russian Science in the Modern World: Conference Proceedings* (pp. 77–80). Moscow: Actualnots.RF Publ. (In Russ.)
- Russell, J.D. (1974). *Modular instruction: A guide to the design, selection, utilization, and evaluation of modular materials*. Minneapolis: Burgess Pub. Co.
- Schmidt, A.I. (2017). Sravnitel'nyi analiz FGOS DO i FGOS NOO. *Vestnik Pedagogicheskogo Opyta*, (38), 27–35. (In Russ.)
- Smirnova, M.A., Marinina, M.V., & Gerasimenko, A.S. (2013). *Organizatsiya zanyatii s elementami treninga, napravlennykh na formirovanie motivatsionnykh komponentov sub"ektnoi pozitsii studenta*. Volgograd: Kolledzh Publ. (In Russ.)
- Talyzina, N.F., Volodarskaya, I.A., & Butkin, G.A. (2019). *Usvoenie nauchnykh ponyatii v shkole*. Moscow: Yurayt Publ. (In Russ.)
- Talyzina, N.F. (Ed.). (1995). *Formirovanie priemov matematicheskogo myshleniya*. Moscow: TOO “Ventana-Graf” Publ. (In Russ.)

- Tarasova, N.Yu. (2017). Of experience in the development of basic educational programs with the requirements of the GEF so oive GEF SPO. *Pedagogicheskii Poisk*, (7–8), 45–47. (In Russ.)
- Trainev, V.A. (2002). *Delovye igry v uchebnom protsesse: Metodologiya razrabotki i praktika provedeniya*. Moscow: Dashkov i K Publ. (In Russ.)
- Uvarov, A.Yu. (2018). Virtual reality technologies in education. *Science and School*, (4), 108–117. (In Russ.)
- Uvarov, A.Yu., Gable, E., Dvoretzkaya, I.V., et al. (2019). *Trudnosti i perspektivy tsifrovoi transformatsii obrazovaniya* (A.Yu. Uvarov & I.D. Froumin, Eds.). Moscow: HSE Publishing House. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1990-5>
- Zemlin, A.I. (2018). Actual problems of formation of competences of the legal orientation at experts in the field of transport. *Transport Law and Security*, (2(26)), 79–87. (In Russ.)

Article history:

Received 23 August 2021

Revised 14 October 2021

Accepted 17 October 2021

For citation:

Pshenichnyuk, D.V. (2021). Developing general cultural competences: A case study of students taking a course in pedagogy and psychology. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 731–750. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-731-750>

Bio note:

Diana V. Pshenichnyuk, PhD in Psychology, is Researcher at Laboratory of Educational Psychology, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. ORCID: 0000-0003-0706-6347. E-mail: psdiana@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-751-769

УДК 159.922.72

Обзорная статья

Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте: обзор исследований

Л.Ф. Баянова¹, Д.А. Бухаленкова^{1,2},
А.Г. Долгих¹, Е.А. Чичинина²✉

¹Психологический институт Российской академии образования,
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

²Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9

✉ alchichini@gmail.com

Аннотация. Рассмотрены результаты исследований, в которых описывается влияние занятий музыкой на когнитивное развитие детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Показано, что занятия музыкой могут способствовать развитию устной и письменной речи, навыков чтения и математических навыков, памяти, интеллекта, регуляторных функций. Установлено, что влияние занятий музыкой на развитие когнитивной сферы связано также с сопутствующими факторами: участием родителей в занятиях музыкой и домашней музыкальной средой, возрастом начала и продолжительностью занятий музыкой, социально-экономическим статусом семьи. Кроме того, продемонстрировано, что именно системное музыкальное образование, включающее в себя обучение пению, игре на музыкальных инструментах, сольфеджио, может благотворно повлиять на когнитивное развитие. Представлены механизмы, за счет которых музыкальное обучение способствует когнитивному развитию детей. Несмотря на большее количество работ, подтверждающих влияние музыкальных занятий на когнитивное развитие детей, есть ряд исследований, результаты которых говорят об отсутствии такого влияния. Приводится анализ причин, в силу которых положительные результаты исследований могут быть ошибочными. Даны рекомендации для дизайна дальнейших исследований по данной теме, а также практические рекомендации по организации музыкальных занятий для детей дошкольного и младшего школьного возрастов.

Ключевые слова: дошкольный возраст, младший школьный возраст, музыка, когнитивное развитие, речевые навыки, математические навыки, память, интеллект, регуляторные функции

Благодарности и финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 21-78-10153.

Введение

Изучение музыкальных способностей является актуальной темой в психологии (Князева, 2019; Sternberg, 2020). Развитие музыкальных способностей происходит в процессе занятий музыкой, которые очень распространены в дошкольном и младшем школьном возрастах в России и других странах, в силу чего актуальным становится вопрос о том, как эти занятия влияют на развитие ребенка. Во многих исследованиях раскрывается влияние занятий музыкой на эстетическое, морально-нравственное, психоэмоциональное развитие и социализацию (Айламазьян, 2019), а также терапевтический и психокоррекционный потенциал музыкальных занятий (Zapata, Hargreaves, 2018; Williams et al., 2012). Влияние же музыкальных занятий на когнитивное развитие детей менее изучено (Mehr et al., 2013) и не обобщено в обзорных статьях на русском языке, чем и обусловлена новизна данной работы. Тема обзора на сегодняшний день слабо представлена в современных русскоязычных исследованиях по сравнению с зарубежными. Однако стоит отметить, что системное изучение влияния музыки на психическое развитие детей в русскоязычном пространстве началось в 1920-е гг.

Цель обзора – анализ существующих современных исследований, посвященных влиянию музыкальных занятий на когнитивное развитие дошкольников и младших школьников. Для достижения цели обзора были проанализированы 42 работы. Акцент делался на исследования за последние 10 лет с возрастом участников от 3 до 10 лет, однако, в обзор включены и некоторые работы, датируемые более ранними годами.

Занятия музыкой и когнитивное развитие детей

Влияние музыкальных занятий на развитие письменной и устной речи

В многих исследованиях показано, что занятия дошкольников и младших школьников музыкой связаны с развитием устной речи, навыков чтения и письма, развитием грамотности и словарного запаса (Рылькова, 2004; Piro, Ortiz, 2009; Southgate, Roscigno, 2009; Moreno et al. Effect of music training..., 2011; Lorenzo et al., 2014; Slater et al., 2014; Williams et al., 2015; Patscheke et al., 2016; Hallam, 2017; Габдулхаков, 2020; Дмитриева, Гельман, 2021).

Согласно исследованию Lorenzo с коллегами (2014), 80 детей, которым было 3–4 года на момент начала исследования, в течение 2 лет посещавшие двадцатиминутные музыкальные занятия (пение, игра на инструментах, музыкальная импровизация и двигательные задания) три раза в неделю, имели значимо более высокий уровень развития языковых навыков, чем дети из контрольной группы ($n = 133$).

В эксперименте с участием 200 первоклассников экспериментальная группа в течение 2 недель (10 часов) занималась обучением письму и грамоте с использованием «песен-словариков», заучивания текста наизусть под музыку, музыкальных пальчиковых игр и в сопровождении специальной фоновой музыки; в контрольной группе обучение происходило традиционным образом (Рылькова, 2004). При написании по образцу заданной последовательности графических элементов письма дети из экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой совершили значительно

меньше ошибок слухо-артикуляционного и зрительно-двигательного характера, исправлений и помарок; продемонстрировали лучшую координированность движений. Автор предполагает, что результаты в экспериментальной группе были лучше также благодаря тому, что использование специального музыкального фона во время выполнения контрольной работы обеспечило устойчивость внимания и отсутствие психологического напряжения. Также при написании контрольного словарного диктанта, состоящего из слов с непроверяемыми гласными, в экспериментальной группе было допущено значимо меньше ошибок, чем в контрольной.

В квазиэкспериментальном исследовании J.J. Piro и C. Ortiz (2009) показано, что в группе учащихся второго класса ($n = 46$), занимавшихся фортепиано в течение трех лет в рамках комплексной программы обучения, показатели словарного запаса и понимания логико-грамматических конструкций были значительно выше, чем в контрольной группе ($n = 57$), дети в которой не имели опыта занятий музыкой.

В работе J. Slater с коллегами (2014) было продемонстрировано влияние групповых занятий музыкой (включавших в себя игру на музыкальных инструментах, сольфеджио, вокал, музыкальную импровизацию и композицию, знакомство с музыкальными стилями) на способность к чтению на английском языке у испано-английских двуязычных детей 6–9 лет из малообеспеченных семей. Дети ($n = 23$), посещавшие в течение года часовые музыкальные занятия дважды в неделю, сохранили нормативный для своего возраста уровень беглости чтения, в то время как в контрольной группе ($n = 19$) показатели ухудшились. Ухудшение в контрольной группе являлось ожидаемым в связи с негативной траекторией развития у детей из неблагополучной социальной среды. Результаты свидетельствуют о том, что музыкальные программы могут помочь противостоять негативному влиянию низкого социально-экономического статуса на развитие грамотности детей.

Таким образом, согласно ряду исследований, длительное музыкальное обучение может способствовать развитию навыков чтения, словарного запаса, языковых навыков в целом. При этом даже краткосрочная программа обучения с использованием музыки может помочь детям в развитии навыков письма и знании орфографии. Исследователи предполагают, что речевые навыки детей развиваются благодаря занятиям музыкой за счет того, что эти занятия требуют слухового внимания и анализа единиц звукового потока (Hallam, 2017). Кроме того, и музыке, и речи присущи коммуникативность, ритмичность, интонирование, фразирование, темп и т. п. (Рылькова, 2004). Существует несколько механизмов, с помощью которых занятия музыкой могут влиять на навык чтения (Slater et al., 2014). Во-первых, хотя чтение не является в первую очередь слуховой деятельностью, развитие навыков чтения в значительной степени зависит от слухового восприятия и способности выделять значимые элементы речи из слухового потока. Во-вторых, чтение также зависит от общих когнитивных функций, таких как рабочая память, и от способности сопоставлять визуальные символы со звуками, чему, как показано, способствует обучение музыке (Moreno et al. Effect of music training..., 2011). Кроме того, возможно, игра на музыкальных инструментах способствует развитию беглости чтения, поскольку детям во время чтения нотной записи нужно сопоставлять визуальные символы со звуками.

Влияние музыкальных занятий на развитие математических навыков

В ряде исследований показано, что занятия музыкой способствуют развитию математических навыков детей (Глозман, Павлов, 2007; Рылькова, 2004; Holmes, Hallam, 2017; Williams et al., 2015; Goeghegan, Mitchelmore, 1996; Rauscher, Hinton, 2011; Southgate, Roscigno, 2009).

В исследовании N. Goeghegan и M. Mitchelmore (1996) с участием детей 4–5 лет результаты выполнения теста ранних математических способностей оказались выше в экспериментальной группе ($n = 35$), где дети на протяжении 10 месяцев занимались музыкой, чем в контрольной группе ($n = 39$), где дети не имели опыта музыкальных занятий. Внутри музыкальной группы лучше выполняли этот тест те дети ($n = 16$), дома у которых приняты музыкальные активности (пение взрослых и прослушивание музыки в семье), чем дети, у которых дома нет музыкальной среды ($n = 19$). По данным корреляционного исследования с участием 3031 ребенка 2–3 лет, частота совместной детско-родительской музыкальной деятельности дома (совместные занятия музыкой, пением, танцами под музыку и т.п.) имеет небольшую значимую связь с математическими навыками (навыки счета, распознавания чисел, классификации, сложения) детей в 4–5 лет (Williams et al., 2015).

В исследовании с участием 200 детей 4–5 лет дети из экспериментальной группы в течение учебного года дважды в неделю занимались по методике обучения математике (а также письму и чтению) с использованием музыки, а дети из контрольной группы занимались по обычной программе (Рылькова, 2004). Дети из экспериментальной группы к концу учебного года достигли уровня знаний, который соответствует требованиям программы 2 класса общеобразовательной школы (нумерация чисел в пределах 1000, сравнение чисел, устное сложение и вычитание в пределах 100, сложение и вычитание в пределах 1000, знание основных геометрических фигур на плоскости и в объеме, мер длины и веса, свободное оперирование временными понятиями); в то время как результаты детей в контрольной группе соответствовали уровню традиционной программы.

Согласно результатам крупного корреляционного исследования ($n = 12\,157$), занятия музыкой в рамках школьной программы первого класса связаны с более высокой успеваемостью по тестам на чтение и математику (Southgate, Roscigno, 2009). Однако в данном исследовании не были учтены семейные социально-экономические переменные.

Таким образом, домашняя музыкальная среда (совместное пение, прослушивание музыки и т. п.) может быть связана с развитием математических навыков в дошкольном возрасте. Также обучение математике с использованием музыки в дошкольном возрасте может привести к значительному развитию математических навыков; занятия музыкой в младшем школьном возрасте связаны с уровнем развития математических навыков. Развитие математических навыков во время занятий музыкой обусловлено формированием представлений о ритме, тонах, музыкальных интервалах, высоте и длительности звука (Глозман, Павлов, 2007). Так, например, пальчиковые игры под музыку облегчают знакомство с десятком и формирование начальных навыков счета; игра на фортепиано и построение музыкальных интервалов

облегчают процесс обучения арифметическим вычислениям; пение «математических» песенок способствует усвоению геометрических понятий и понятий, описывающих отрезки времени и длины; знакомство с музыкальными длительностями помогает усвоению тем «длина отрезка» и «измерение времени»; с идеей классификации дети знакомятся через классификацию звуков как высоких и низких; с идеей сравнения – через определение, в какой песне больше куплетов, а в какой меньше; с идеей упорядочивания – через определение того, становится ли звук тише или громче и т. д. (Рылькова, 2004; Goeghegan, Mitchelmore, 1996). Оперирование рядом чисел, выполнение любых арифметических действий «в уме» совершается пространственными мыслительными операциями, схожими с операциями, которые человек проделывает для определения высоты и длительности звука (Рылькова, 2004). Итак, общность математических и музыкально-теоретических процессов говорит о том, что занятия музыкой потенциально способствуют эффективности занятий математикой и наоборот (Рылькова, 2004).

Влияние музыкальных занятий на развитие интеллекта

В ряде исследований получены данные о том, что музыкальное обучение связано с развитием общего уровня интеллекта дошкольников и младших школьников (Schellenberg, 2004, 2006; Portowitz et al., 2009; Moreno et al. Effect of music training., 2011; Schellenberg, Mankarious, 2012; Holmes, Hallam, 2017; Jaschke et al., 2018; Rose et al., 2019).

В исследовании S. Holmes и S. Hallam (2017) дети 4–7 лет ($n = 90$), посещавшие в течение 2 лет раз в неделю тридцатиминутные музыкальные занятия (пение, обучение нотной грамоте, создание музыки и задания на развитие чувства ритма), значимо лучше выполняли тесты на пространственное мышление, чем дети из контрольной группы ($n = 88$).

В исследовании S. Moreno с коллегами у дети 4–6 лет, обучающиеся музыке при помощи специальной компьютерной программы ($n = 24$), через 20 дней занятий наблюдалось значимое улучшение показателей теста на вербальную составляющую интеллекта; а у детей, которые обучались при помощи компьютерной программы художественной деятельности ($n = 24$), не было значительного увеличения вербальных и пространственных навыков (Moreno et al. Effect of music training., 2011). Возможно, это объясняется тем, что время, требуемое для переноса навыков, отличается для этих двух областей. Кроме того, развитие языковых навыков является одной из доминант в дошкольном возрасте, а зрительно-моторные навыки на этом этапе жизни менее развиты, то есть для улучшения пространственных навыков при помощи художественных занятий, вероятно, требуется больше времени.

E.G. Schellenberg (2004) случайным образом распределила 132 ребенка 6 лет в одну из групп: дети из одной экспериментальной группы в течение года посещали уроки игры на фортепиано, из другой – уроки вокала, дети из одной контрольной группы посещали уроки театрального мастерства, из другой – не посещали никаких творческих уроков. В обеих группах, занимающихся музыкой, за год наблюдался больший прирост баллов IQ по тесту Векслера по сравнению с детьми из контрольных групп; значимых различий между группами по тесту образовательных достижений не было, но в музы-

кальных группах баллы были выше на уровне тенденции. Однако в данном исследовании степень влияния различных социально-экономических условий жизни детей на результаты не была подробно изучена. В следующем исследовании этого автора показано, что продолжительность занятий музыкой у детей 6–11 лет ($n = 147$) имеет небольшую корреляцию с баллами IQ по тесту Векслера; а уроки музыки положительно связаны с академической успеваемостью, даже когда нет индивидуальных различий в общем интеллекте (Schellenberg, 2006). В другом исследовании того же автора в группе детей 7–8 лет, посещавших те или иные музыкальные занятия вне школы не менее 8 месяцев ($n = 30$), был продемонстрирован значимо более высокий уровень выполнения теста Векслера, чем у детей, не занимавшихся музыкой ($n = 30$) (Schellenberg, Mankarious, 2012).

В исследовании А. Portowitz с коллегами (2009) показано, что дети 7–9 лет ($n = 45$) из социально неблагополучной среды, в течение 2 лет по 2–3 часа в неделю занимавшиеся музыкой (прослушивание музыки, игра на музыкальных инструментах и участие в ансамбле), значимо лучше выполняли тест прогрессивных матриц Равена и тест комплексных фигур Рея-Остеррица в пост-тесте, чем дети из контрольной группы ($n = 36$). По мнению авторов, в этом исследовании большую роль сыграли эмоциональная вовлеченность родителей в занятия детей, общение внутри музыкального коллектива и доброжелательная атмосфера, чего обычно недостаточно в жизни детей из неблагополучных семей.

Итак, занятия музыкой могут способствовать развитию пространственного мышления, вербального интеллекта в дошкольном возрасте и общего уровня интеллекта и в дошкольном, и в младшем школьном возрастах. Вероятно, влияние музыкальных занятий на развитие интеллекта происходит за счет активного использования мелкой моторики, регуляторных функций, а также за счет положительного эмоционального фона, который создают музыкальные занятия и формирования мотивации к обучению (Рылькова, 2004). Важную роль с точки зрения развития интеллекта занятия музыкой могут играть для детей из неблагополучных семей.

Влияние музыкальных занятий на развитие памяти

Есть ряд работ, в которых демонстрируется влияние музыкальных занятий на развитие памяти у детей младшего школьного возраста (Но et al., 2003; Рылькова, 2004; Roden et al., 2012).

В исследовании Roden I. и коллег (2012) показано, что дети 7 лет ($n = 25$), которые в течение 18 месяцев посещали еженедельные 45-минутные занятия по игре на музыкальных инструментах, имели более значительные улучшения по уровню слуховой памяти по сравнению с детьми в контрольной группе ($n = 23$) после контроля социально-экономического положения детей, возраста и IQ; в тестах на зрительную память различий между всеми группами обнаружено не было.

В экспериментальном исследовании с участием 200 детей первоклассники, в течение 2 недель тренировавшиеся заучивать стихотворения под фоновое сопровождение специальной музыки, во время контрольного заучивания справились с заданием на 10 минут быстрее чем дети, которые трениро-

вались учить стихи традиционным способом, а также безошибочно помнили текст через несколько дней и лучше поняли настроение и смысл стихотворения (Рылькова, 2004).

В исследовании Но Y.-С. с коллегами (2003) мальчики 6–15 лет из музыкальной группы ($n = 45$) по сравнению с мальчиками из контрольной группы ($n = 45$) продемонстрировали более высокий уровень вербальной памяти (детям нужно было запоминать 16 слов, которые были продиктованы каждому участнику три раза), но значимых различий по уровню зрительной памяти не было обнаружено. Музыкальную группу составили мальчики, которые были участниками школьного ансамбля от 1 до 5 лет на момент участия в исследовании, остальные мальчики были их одноклассниками по школе, но не имели музыкальной подготовки. Учитывая то, что обе группы были сопоставимы по уровню IQ (а также возрасту, успеваемости и социально-экономическим характеристикам), различия в вербальной памяти не могут быть связаны с различиями в общем интеллекте.

Итак, полученные результаты свидетельствуют о том, что занятия музыкой могут способствовать в первую очередь развитию слуховой памяти детей, а не зрительной. Это можно объяснить тем, что систематическое обучение музыке влияет на развитие левой височной доли, с которой и связана обработка именно вербальных стимулов (Но et al., 2003). Подобное нейроанатомическое объяснение не является единственным: также можно предположить, что более развитая вербальная память у детей, занимающихся музыкой, связана с тем, что им нужно запоминать музыку в процессе занятий, то есть тренировать слуховую память. Однако это предположение не объясняет специфику улучшения именно слуховой памяти, а не зрительной, ведь чтение и запоминание нот связано скорее с визуальными, чем с вербальными способностями (Бойко и др., 2019; Но et al., 2003).

Влияние музыкальных занятий на развитие произвольности

Согласно ряду исследований, музыкальная деятельность связана с развитием регуляторных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста (Winsler et al., 2011; Moreno et al. Short-term music training., 2011; Williams et al., 2015; Janus et al., 2016; Jaschke et al., 2018; Frischen et al., 2021).

В исследовании с участием 3031 ребенка получены данные о том, что частота домашних детско-родительских музыкальных активностей в 2–3 года имеет связь с показателями саморегуляции и эмоциональной саморегуляции в возрасте 4–5 лет (Williams et al., 2015).

В работе А. Winsler с коллегами (2011) дети 3–4 лет ($n = 42$), посещавшие специальные занятия музыкой с сопутствующими двигательными заданиями, имели более высокий уровень саморегуляции, а также использовали более эффективные стратегии при выполнении заданий (задания на отсроченное вознаграждение, подавление и инициацию активности по сигналу, замедление двигательной активности и т.д.), чем дети из контрольной группы ($n = 47$).

В исследовании S. Moreno с коллегами дети 4–6 лет, которые в течение 20 дней обучались при помощи компьютерной программы музыке ($n = 24$), продемонстрировали улучшение сдерживающего контроля по сравнению с

детьми, которые занимались при помощи компьютерной программы изобразительными искусствами ($n = 24$) (Moreno et al. Short-term music training., 2011).

В исследовании А.С. Jaschke с коллегами (2018) 147 детей в возрасте 6–7 лет были поделены на четыре группы: две музыкальные группы (у детей было по 2 часовых урока каждую неделю с прослушиванием музыки, игрой на музыкальных инструментах, пением, музыкальной импровизацией и основами сольфеджио в течение 2,5 лет), одна художественная группа (уроки по живописи, скульптуре и истории искусств) и контрольная группа без участия в творческих занятиях. Показано, что дети в художественной группе лучше справились с заданиями на визуально-пространственную рабочую память по сравнению с тремя другими группами. При этом результаты тестов на торможение, теста Лондонская башня, и вербальной шкалы теста Векслера были значительно выше в двух музыкальных группах по сравнению с контрольной и художественной группами.

В рамках 5-летнего исследования получены следующие результаты: у детей ($n = 28$) из малообеспеченных семей, которым на момент начала исследования было 6 лет, музыкальные занятия по 6–7 часов в неделю (участие в струнном ансамбле, хор, сольфеджио) развивают сдерживающий контроль (Hennessy et al., 2019). Начиная с третьего года обучения, дети из музыкальной лучше выполняли задачу на отсроченное вознаграждение лучше, чем дети из контрольной группы ($n = 31$), а также более точно выполняли фланговую задачу по сравнению с контрольной группой и группой детей, занимающихся спортом ($n = 29$). За 5 лет не было различий между всеми тремя группами в выполнении теста Струпа, результаты МРТ говорят о том, что во время выполнения теста между музыкантами и другими группами наблюдаются различия в активности мозга в правой нижней лобной извилине, которая связана с контролем импульсивных решений, восприятием музыки и речью.

В исследовании М.С. Fasano с коллегами (2019) дети 8–10 лет ($n = 55$), прошедшие 3-месячный курс обучения оркестровой музыке, продемонстрировали значительное улучшение сдерживающего контроля по сравнению с группой детей, которые не занимались музыкой ($n = 58$). Этот результат позволяет сделать вывод о том, что даже краткосрочные инструментальные занятия могут помочь развитию сдерживающего контроля, который является решающим компонентом с точки зрения преодоления гиперактивности, импульсивности и невнимательности у детей.

Таким образом, в большинстве работ отмечено влияние музыкальных занятий в первую очередь на развитие сдерживающего контроля и связанных с ним нейронных путей. Можно предположить, что именно сдерживающий контроль наиболее активно требуется во время занятий музыкой: так, он необходим для слаженной групповой работы (хор и участие в музыкальном ансамбле), а во время индивидуальной игры на музыкальном инструменте также требуется сдерживающий контроль для соответствия темпу и мелодии. При этом, безусловно, все компоненты регуляторных функций (и сдерживающий контроль, и рабочая память, и когнитивная гибкость) используются в процессе занятий музыкой.

Обсуждение результатов обзора

В соответствии с целью данной работы были рассмотрены современные исследования, описывающие влияние музыкальных занятий в дошкольном и младшем школьном возрастах на когнитивное развитие. Анализ исследований показал, что занятия музыкой могут благотворно влиять на развитие математических навыков, устной речи, навыков чтения и письма, грамотности и словарного запаса, памяти и интеллекта, а также саморегуляции.

В ряде исследований описаны механизмы, которые могут объяснить влияние занятий музыкой на когнитивное развитие детей. Нейропсихологическая гипотеза заключается в том, что занятия музыкой стимулируют развитие мозговых структур, которые отвечают за анализ музыкальных стимулов, так и структур мозга, непосредственно с музыкой не связанных – премоторных отделов, мозолистого тела, теменно-височных областей и др. (Глозман, Павлов, 2007; Панюшева, 2008; Пермякова, Ткаченко, 2016). Кроме того, для музыкальной деятельности требуется сенсорно-моторная активность, которая вызывает активацию всех высших психических функций. Возможный механизм влияния музыкальных занятий на когнитивную сферу заключается в том, что и групповые, и индивидуальные занятия музыкой требуют активной работы регуляторных функций (Winsler et al., 2011), развитие которых необходимо для успешного когнитивного развития и учебной деятельности (Schwarz, Gawrilow, 2019).

Другой механизм, за счет которого музыкальные занятия потенциально влияют на когнитивную сферу детей, заключается в том, что музыкальные занятия могут обеспечивать ситуацию психологического комфорта, способствовать гармонизации эмоционального фона, понижать тревожность, что создает благоприятную почву для когнитивного развития (Рылькова, 2004). Психологическому благополучию, в частности, может способствовать сам факт принадлежности к группе, в которой проходят музыкальные занятия (Hille, Schupp, 2015). Более того, сама форма музыкальных занятий обладает потенциалом формировать мотивацию к учебной деятельности дошкольников. Дело в том, что музыкальные занятия могут быть построены с учетом психологических и психофизиологических возрастных особенностей детей – быть игровыми, содержать двигательную активность, яркие образы и т. д. (Williams et al., 2015).

Согласно существующим данным, для когнитивного развития дошкольника роль играет также совместное участие детей и взрослых в музыкальных занятиях и домашняя музыкальная среда (Goeghegan, Mitchelmore, 1996; Williams et al., 2015). Совместные музыкальные мероприятия могут способствовать формированию у ребенка понимания культуры (Williams et al., 2015), что делает ребенка более адаптированным к миру. Кроме того, совместная музыкальная деятельность детей и взрослых создает ситуацию, требующую активного сотрудничества, общения, взаимной обратной связи, что может быть благоприятно для общего развития детей (Pasiali, 2012; Williams et al., 2015). В некоторых исследованиях указывается, что для детей из семей низким социоэкономическим статусом занятия музыкой могут в особенной степени быть эффективны с точки зрения когнитивного развития (Portowitz, 2009; Slater et al., 2014).

Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие наблюдается у детей, занимающихся больше 8 месяцев по одним данным (Schellenberg, Mankarious, 2012) и более 1,5–2 лет – по другим (Hennessy et al., 2019; Román-Caballero et al., 2020). Однако в некоторых работах отмечен положительный эффект занятий музыкой даже в случае их непродолжительности (Рылькова, 2004; Fasano et al., 2019). Чем меньше возраст начала занятий музыкой, тем более значимое улучшение когнитивных навыков происходит (Schellenberg, 2004; Holmes, Hallam, 2017), и тем более существенные изменения происходят на уровне формирования мозговых структур (Панюшева, 2008). В большинстве рассмотренных работ оценивалось влияние комплексного музыкального обучения, то есть включающего в себя игру на музыкальных инструментах, вокал, сольфеджио и другие музыкальные дисциплины, и можно предположить, что именно система музыкальных занятий влияет на когнитивное развитие детей.

Несмотря на большое число работ, показывающих влияние музыкальных занятий на когнитивное развитие, есть также исследования, в том числе метааналитические работы, исследования с большими выборками и контролем множества факторов, в которых не получено связи между музыкальными занятиями и когнитивным развитием детей (Hardie et al., 2007; Kempert et al., 2016; MacCutcheon et al., 2020; Mehr et al., 2013; Sala, Gobet, 2017; Sala, Gobet, 2020). Корреляционные исследования, преобладающие в данной сфере (Román-Caballero et al., 2020), не позволяют утверждать о переносе навыков, приобретенных в процессе музыкальных занятий, в другие области. Можно предположить, что высоко функциональные дети с более высокими музыкальными способностями, более высоким социально-экономическим статусом и/или чертами личности, связанными с развитием в когнитивной сфере (например, любознательность, открытость опыту), чаще интересуются и занимаются музыкой (Román-Caballero et al., 2020). Более убедительные выводы можно сделать на основе экспериментальных исследований, однако и они дают неоднозначные результаты: некоторые экспериментальные исследования показывают положительный эффект музыкальных занятий на когнитивную сферу детей (Schellenberg, 2004; Portowitz et al., 2009; Román-Caballero et al., 2020; Frischen et al., 2021), а в некоторых экспериментах не обнаружено никакого эффекта (Mehr et al., 2013; Hardie et al., 2007; Román-Caballero et al., 2020). Кроме того, положительные результаты экспериментов не всегда воспроизводятся (Miendlarzewska, Trost, 2013). Наличие противоречащих друг другу результатов может быть обусловлено дизайном исследований: согласно метаанализу, есть обратная зависимость между величиной эффекта и методологическим качеством дизайна (Sala, Gobet, 2017). По данным метаанализа G. Sala и F. Gobet (2017), большинство результатов, говорящих о том, что обучение музыке улучшает когнитивные навыки детей, получены в недостаточно качественных исследованиях и связаны с сопутствующими переменными, однако результаты данного метаанализа показали, что небольшой эффект занятий музыкой все же есть в отношении памяти и интеллекта.

Итак, тема влияния музыкальных занятий на когнитивное развитие дошкольников и младших школьников требует дальнейшего изучения. Выводы и заключения, описанные в обзоре, представляют собой направления

для специальных экспериментальных работ с контролем соответствующих переменных. Также при планировании исследований по данной теме важно учитывать социально-экономический статус семьи, характеристики домашней музыкальной среды и участие детей в немusикальных внеклассных мероприятиях. Предпочтителен экспериментальный тип исследования с равным возрастом участников, со случайным распределением в контрольную и экспериментальную группы, а также наличие группы (или групп), в которых дети посещают альтернативные занятия (танцы, рисование, спорт и т. п.).

Заключение

В обзоре были проанализированы исследования влияния занятий музыкой на когнитивное развитие детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Проведенный анализ позволяет сформулировать рекомендации по организации музыкальных занятий для детей, которые могут быть актуальны для родителей, преподавателей музыки, воспитателей детских садов и учителей начальных классов. Во-первых, рекомендуется отдавать предпочтение именно систематическому музыкальному образованию: регулярным, продолжительным (более года) занятиям различными музыкальными дисциплинами (игра на музыкальных инструментах, пение, сольфеджио и др.). При этом, важно, чтобы также присутствовали музыкальные занятия в групповом формате, например, участие в инструментальном ансамбле и хоре. Во-вторых, учителям музыки и всем взрослым, использующим с детьми музыку для обучения и игры, следует обеспечить положительный эмоциональный фон музыкальных занятий и доброжелательную атмосферу, которые будут способствовать поддержанию мотивации к музыкальным занятиям. В-третьих, родителям рекомендуется принимать участие в музыкальном образовании детей – например, обсуждать с ними занятия музыкой, помогать в освоении материала, посещать музыкальные концерты и т. п. Кроме того, в дошкольном возрасте родители могут заниматься с детьми домашними музыкальными активностями – прослушиванием музыки, пением, в том числе обучающих песенок, совместными танцами под музыку.

Список литературы

- Айламазьян А.М.* Практика музыкального движения как метод самопознания и развития творческой личности // Национальный психологический журнал. 2019. № 4(36). С. 114–127. <http://doi.org/10.11621/npj.2019.0411>
- Бойко Л.А., Терещенко Л.В., Величковский Б.Б., Латанов А.В.* Зрительно-моторная деятельность профессиональных пианистов при чтении с листа нотного текста // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2 С. 3–26. <http://doi.org/10.11621/vsp.2019.02.03>
- Габдулхаков В.Ф.* О роли музыкально-ритмических упражнений в развитии когнитивных функций ребенка в условиях цифрового образования // Современное дошкольное образование. 2020. № 3(99). С. 4–16. <http://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10070>
- Глоzman Ж.М., Павлов А.Е.* Влияние занятий музыкой на развитие пространственных и кинетических функций у детей младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. № 3. С. 35–46.

- Дмитриева Е.С., Гельман В.Я.* Взаимосвязь академической успеваемости и эмоционального восприятия у детей, получающих дополнительное музыкальное образование: возрастной аспект // *Психолог*. 2021. № 1. С. 60–72. <http://doi.org/10.25136/2409-8701.2021.1.35060>
- Князева Т.С.* Музыкальные способности и интеллект как предмет исследования в музыкальной психологии и психологии музыкального образования // *Музыкальное искусство и образование*. 2019. Т. 7. № 3. С. 30–45. <http://doi.org/10.31862/2309-1428-2019-7-3-30-45>
- Панюшева Т.Д.* Музыкальный мозг: обзор отечественных и зарубежных исследований // *Асимметрия*. 2008. Т. 2. № 2. С. 41–54.
- Пермякова М.Е., Ткаченко Е.С.* Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие детей младшего школьного возраста // *Образование и наука*. 2016. № 4 (133). С. 155–170. <http://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-4-155-170>
- Рылькова В.А.* Дидактические основы использования музыкальной деятельности при обучении детей 4–7 лет чтению, письму и математике: дис. ... канд. пед. наук. М.: Московский государственный областной университет, 2004.
- Degé S., Wehrum R., Stark G., Schwarzer G.* The influence of two years of school music training in secondary school on visual and auditory memory // *European Journal of Developmental Psychology*. 2011. Vol. 8. Pp. 608–623. <http://doi.org/10.1080/17405629.2011.590668>
- Fasano M.C., Semeraro C., Cassibba R., Kringelbach M.L., Monacis L., Palo V. de, ... & Brattico E.* Short-term orchestral music training modulates hyperactivity and inhibitory control in school-age children: a longitudinal behavioural study // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. 750. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00750>
- Frischen U., Schwarzer G., Degé F.* Music lessons enhance executive functions in 6- to 7-year-old children // *Learning and Instruction*. 2021. Vol. 74. 101442. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101442>
- Goeghegan N., Mitchelmore M.* Possible effects of early childhood music on mathematical achievement // *Australian Research in Early Childhood*. 1996. Vol. 1. Pp. 57–64.
- Hallam S.* The impact of making music on aural perception and language skills: a research synthesis // *London Review of Education*. 2017. Vol. 15. No 3. Pp. 388–406. <http://doi.org/10.18546/LRE.15.3.05>
- Hardie D., Davies H., Barber B.* Music ensemble participation, academic achievement and academic self-concept: a longitudinal study of adolescents // 40th Anniversary Australian Society for Music Education (ASME) National Conference (6–8 July 2007, Netherlands, Perth, Western Australia). Perth: ASME, 2007. Pp. 106–110.
- Hennessey S.L., Sachs M.E., Ilari B.S., Habibi A.* Effects of music training on inhibitory control and associated neural networks in school-aged children: a longitudinal study // *Frontiers in Neuroscience*. 2019. Vol. 13. 1080. <http://doi.org/10.3389/fnins.2019.01080>
- Hille A., Schupp J.* How learning a musical instrument affects the development of skills // *Economics of Education Review*. 2015. Vol. 44. Pp. 56–82. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.10.007>
- Ho Y.-C., Cheung M.-C., Chan A.S.* Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children // *Neuropsychology*. 2003. Vol. 17. No 3. Pp. 439–450
- Holmes S., Hallam S.* The impact of participation in music on learning mathematics // *London Review of Education*. 2017. Vol. 15. Pp. 425–438. <http://doi.org/10.18546/LRE.15.3.07>
- Janus M., Lee Y., Moreno S., Bialystok E.* Effects of short-term music and second-language training on executive control // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. Vol. 144. Pp. 84–97. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.009>
- Jaschke A.C., Honing H., Scherder E.J.A.* Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children // *Frontiers in Neuroscience*. 2018. Vol. 12. <http://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103>

- Kempert S., Götz R., Blatter K., Tibken C., Artelt C., Schneider W., Stanat P.* (2016). Training early literacy related skills: to which degree does a musical training contribute to phonological awareness development? // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. 1803. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01803>
- Lorenzo O., Herrera L., Hernández-Candelas M., Badea M.* Influence of music training on language development. a longitudinal study // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 128. Pp. 527–530. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.200>
- MacCutcheon D., Füllgrabe C., Eccles R., Linde J. van der, Panebianco C., Ljung R.* Investigating the effect of one year of learning to play a musical instrument on speech-in-noise perception and phonological short-term memory in 5-to-7-year-old children // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 10. 2865. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02865>
- Mehr S.A., Schachner A., Katz R.C., Spelke E.S.* Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment // *PLoS ONE*. 2013. Vol. 8. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0082007>
- Miendlarzewska E.A., Trost W.J.* How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables // *Frontiers in Neuroscience*. 2014. Vol. 7. <http://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>
- Moreno S., Bialystok E., Barac R., Schellenberg E.G., Cepeda N.J., Chau T.* Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function // *Psychological Science*. 2011. Vol. 22. Pp. 1425–1433. <http://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Moreno S., Friesen D., Bialystok E.* Effect of music training on promoting preliteracy skills: preliminary causal evidence // *Music perception*. 2011. Vol. 29. Pp. 165–172. <http://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.165>
- Pasiali V.* Supporting parent – child interactions: music therapy as an intervention for promoting mutually responsive orientation // *Journal of Music Therapy*. 2012. Vol. 49. Pp. 303–334. <http://dx.doi.org/10.1093/jmt/49.3.303>
- Patscheke H., Degé F., Schwarzer G.* The effects of training in music and phonological skills on phonological awareness in 4-to 6-year-old children of immigrant families // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. 1647. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01647>
- Piro J.J., Ortiz C.* The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students // *Psychology of Music*. 2009. Vol. 37. Pp. 325–347. <http://doi.org/10.1177/0305735608097248>
- Portowitz A., Lichtenstein O., Egorova L., Brand E.* Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability // *Research Studies in Music Education*. 2009. Vol. 31. Pp. 107–129. <http://doi.org/10.1177/1321103x0944378>
- Rauscher F.H., Hinton S.C.* Music instruction and its diverse extra-musical benefits // *Music Perception*. 2011. Vol. 29. Pp. 215–226. <http://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.215>
- Roden I., Kreutz G., Bongard S.* Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: a longitudinal study // *Frontiers in Psychology*. 2012. Vol. 3. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00572>
- Román-Caballero R., Vadillo M., Trainor L., Lupiáñez J.* Please don't stop the music: a meta-analysis of the benefits of learning to play an instrument on cognitive and academic skills // *PsyArXiv*. 2020. <http://doi.org/10.31234/osf.io/4bm8v>
- Rose D., Jones Bartoli A., Heaton P.* Measuring the impact of musical learning on cognitive, behavioural and socio-emotional wellbeing development in children // *Psychology of Music*. 2019. Vol. 47. No. 2. Pp. 284–303. <http://doi.org/10.1177/0305735617744887>
- Sala G., Gobet F.* Cognitive and academic benefits of music training with children: a multi-level meta-analysis // *Memory & Cognition*. 2020. Vol. 48. No 8. Pp. 1429–1441. <http://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>
- Sala G., Gobet F.* When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A Meta-Analysis // *Educational Research Review*. 2017. Vol. 20. Pp. 55–67. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.005>

- Schellenberg E.G.* Long-term positive associations between music lessons and IQ // *Journal of Educational Psychology*. 2006. Vol. 98. Pp. 457–468. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457>
- Schellenberg E.G.* Music lessons enhance IQ // *Psychological Science*. 2004. Vol. 15. Pp. 511–514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schellenberg E.G., Mankarious M.* Music training and emotion comprehension in childhood // *Emotion*. 2012. Vol. 12. Pp. 887–891. <http://doi.org/10.1037/a0027971>
- Schwarz U., Gawrilow C.* Measuring and compensating for deficits of self-regulation in school children via ambulatory assessment // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2019. Vol. 12. No 4. Pp. 8–22. <http://doi.org/10.11621/pir.2019.0401>
- Slater J., Strait D.L., Skoe E., O'Connel S., Thompson E., Kraus N.* Longitudinal effects of group music instruction on literacy skills in low-income children // *PLoS ONE*. 2014. Vol. 9. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0113383>
- Southgate D.E., Roscigno V.J.* The impact of music on childhood and adolescent achievement // *Social Science Quarterly*. 2009. Vol. 90. Pp. 4–21. <http://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00598.x>
- Sternberg R.J.* Toward a theory of musical intelligence // *Psychology of Music*. 2020. Vol. 49. No 6. Pp. 1775–1785. <http://doi.org/10.1177/0305735620963765>
- Williams K.E., Barrett M.S., Welch G.F., Abad V., Broughton M.* Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: findings from the Longitudinal study of Australian children // *Early Childhood Research Quarterly*. 2015. Vol. 31. Pp. 113–124. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004>
- Williams K.E., Berthelsen D., Nicholson J.M., Walker S., Abad V.* The effectiveness of a short-term group music therapy intervention for parents who have a child with a disability // *Journal of Music Therapy*. 2012. Vol. 49. Pp. 23–44. <http://doi.org/10.1093/jmt/49.1.23>
- Winsler A., Ducenne L., Koury A.* Singing one's way to self-regulation: the role of early music and movement curricula and private speech // *Early Education and Development*. 2011. Vol. 22. Pp. 274–304. <http://doi.org/10.1080/10409280903585739>
- Zapata G.P., Hargreaves D.* The effects of musical activities on the self-esteem of displaced children in Colombia // *Psychology of Music*. 2018. Vol. 46. Pp. 540–550. <http://doi.org/10.1177/0305735617716756>

История статьи:

Поступила в редакцию 16 сентября 2021 г.

Принята к печати 5 ноября 2021 г.

Для цитирования:

Баянова Л.Ф., Бухаленкова Д.А., Долгих А.Г., Чичина Е.А. Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте: обзор исследований // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2021. Т. 18. № 4. С. 751–769. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-751-769>

Сведения об авторах:

Баянова Лариса Фаритовна, доктор психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Психологический институт, Российская академия образования. ORCID: 0000-0002-7410-9127. E-mail: balan7@yandex.ru

Бухаленкова Дарья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени

М.В. Ломоносова; научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Психологический институт, Российская академия образования. ORCID: 0000-0002-4523-1051. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Долгих Александра Георгиевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Психологический институт, Российская академия образования. ORCID: 0000-0001-8845-1575. E-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Чичинина Елена Алексеевна, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. ORCID: 0000-0002-7220-9781. E-mail: alchichini@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-751-769

Review article

The Impact of Music Training on the Cognitive Development of Preschool and Junior School Children: A Review of Research

Larisa F. Bayanova¹ , Daria A. Bukhalenkova^{1,2} ,
Alexandra G. Dolgikh¹ , Elena A. Chichinina²  

¹Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
9 Mokhovaya St, bldg 4, Moscow, 125009, Russian Federation

²Lomonosov Moscow State University,
11 Mokhovaya St, bldg 9, Moscow, 125009, Russian Federation
✉ alchichini@gmail.com

Abstract. The review presents the results of studies of the impact of music training on the cognitive development of preschool and junior school children. It is shown that music lessons can contribute to the development of reading, writing, listening and speaking as well as mathematical skills, memory, intelligence, and executive functions. After analyzing a number of relevant studies, the authors came to the following conclusions: (1) the impact of music lessons on the development of the cognitive sphere in children is associated with concomitant factors, such as: parental involvement in music lessons and home musical environment, age when a child begins to take music lessons and their duration, socioeconomic status of the family; and 2) it is systemic music training, which includes singing, playing musical instruments and solfeggio, that can have a beneficial effect on cognitive development. The mechanisms by which music training promote the cognitive development of children were also examined. While a vast body of work confirms the beneficial effects of music training in this regard, there are a number of studies showing no such effects. Special consideration is also given to the reasons why positive research results can be erroneous. In conclusion, the authors give recommendations for designing further research on this topic as well as for organizing music lessons for children of preschool and junior school age.

Key words: preschool age, junior school age, music training, cognitive development, language skills, mathematical skills, memory, intelligence, executive functions

Acknowledgements and Funding. The research was supported by the RSF, project No. 21-78-10153.

References

- Ailamazyan, A.M. (2019). Musical-movement practice as a method of self-knowledge and education a creative personality. *National Psychological Journal*, 12(4), 114–127. (In Russ.) <http://doi.org/10.11621/npj.2019.0411>
- Boyko, L.A., Tereshchenko, L.V., Velichkovsky, B.B., & Latanov, A.V. (2019). Visual-motor activity of professional pianists at sight-reading music. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 3–26. (In Russ.) <http://doi.org/10.11621/vsp.2019.02.03>
- Degé, S., Wehrum, R., Stark, G., & Schwarzer, G. (2011). The influence of two years of school music training in secondary school on visual and auditory memory. *European Journal of Developmental Psychology*, 8, 608–623. <http://doi.org/10.1080/17405629.2011.590668>
- Dmitrieva, E.S., & Gelman, V.Ya. (2021). Vzaimosvyaz' akademicheskoi uspevaemosti i emotsional'nogo vospriyatiya u detei, poluchayushchikh dopolnitel'noe muzykal'noe obrazovanie: Vozrastnoi aspekt. *Psychologist*, (1), 60–72. (In Russ.) <http://doi.org/10.25136/2409-8701.2021.1.35060>
- Fasano, M.C., Semeraro, C., Cassibba, R., Kringelbach, M.L., Monacis, L., Palo, V. de, ... & Brattico, E. (2019). Short-term orchestral music training modulates hyperactivity and inhibitory control in school-age children: A longitudinal behavioural study. *Frontiers in Psychology*, 10, 750. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00750>
- Frischen, U., Schwarzer, G., & Degé, F. (2021). Music lessons enhance executive functions in 6- to 7-year-old children. *Learning and Instruction*, 74, 101442. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101442>
- Gabdulkhakov, V.F. (2020). About the role of musical and rhythmic exercises in the development of cognitive functions of a child in digital education. *Preschool Education Today*, (3), 4–16. (In Russ.) <http://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10070>
- Glozman, Zh.M., & Pavlov, A.Ye. (2007). Effect of music lessons on spatial and kinetic functions development in early school-age children. *Psychological Science and Education*, 12(3), 35–46. (In Russ.)
- Goeghegan, N., & Mitchelmore, M. (1996). Possible effects of early childhood music on mathematical achievement. *Australian Research in Early Childhood*, 1, 57–64.
- Hallam, S. (2017). The impact of making music on aural perception and language skills: A research synthesis. *London Review of Education*, 15(3), 388–406. <http://doi.org/10.18546/LRE.15.3.05>
- Hardie, D., Davies, H., & Barber, B. (2007). Music ensemble participation, academic achievement and academic self-concept: A longitudinal study of adolescents. In *40th Anniversary Australian Society for Music Education (ASME) National Conference* (pp. 106–110). Perth: ASME.
- Hennessy, S.L., Sachs, M.E., Ilari, B.S., & Habibi, A. (2019). Effects of music training on inhibitory control and associated neural networks in school-aged children: A longitudinal study. *Frontiers in Neuroscience*, 13, 1080. <http://doi.org/10.3389/fnins.2019.01080>
- Hille, A., & Schupp, J. (2015). How learning a musical instrument affects the development of skills. *Economics of Education Review*, 44, 56–82. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.10.007>
- Ho, Y.-C., Cheung, M.-C., & Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439–450
- Holmes, S., & Hallam, S. (2017). The impact of participation in music on learning mathematics. *London Review of Education*, 15, 425–438. <http://doi.org/10.18546/LRE.15.3.07>
- Janus, M., Lee, Y., Moreno, S., & Bialystok, E. (2016). Effects of short-term music and second-language training on executive control. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 84–97. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.009>
- Jaschke, A.C., Honing, H., & Scherder, E.J.A. (2018). Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. *Frontiers in Neuroscience*, 12. <http://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103>

- Kempert, S., Götz, R., Blatter, K., Tibken, C., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2016). Training early literacy related skills: To which degree does a musical training contribute to phonological awareness development? *Frontiers in Psychology*, 7, 1803. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01803>
- Knyazeva, T.S. (2019). Musical abilities and intelligence as a subject of research in musical psychology and psychology of musical education. *Musical Art and Education*, 7(3), 30–45. (In Russ.) <http://doi.org/10.31862/2309-1428-2019-7-3-30-45>
- Lorenzo, O., Herrera, L., Hernández-Candelas, M., & Badea, M. (2014). Influence of music training on language development. A longitudinal study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 527–530. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.200>
- MacCutcheon, D., Füllgrabe, C., Eccles, R., Linde, J. van der, Panebianco, C., Ljung, R. (2020). Investigating the effect of one year of learning to play a musical instrument on speech-in-noise perception and phonological short-term memory in 5-to-7-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 10, 2865. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02865>
- Mehr, S.A., Schachner, A., Katz, R.C., & Spelke, E.S. (2013). Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment. *PLoS ONE*, 8. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0082007>
- Miendlarzewska, E.A., & Trost, W.J. (2014). How musical training affects cognitive development: Rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7. <http://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E.G., Cepeda, N.J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22, 1425–1433. <http://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Moreno, S., Friesen, D., & Bialystok, E. (2011). Effect of music training on promoting preliteracy skills: preliminary causal evidence. *Music perception*, 29, 165–172. <http://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.165>
- Panyusheva, T.D. (2008). Muzykal'nyi mozg: Obzor otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniy. *Asymmetry*, 2(2), 41–54. (In Russ.)
- Pasiali, V. (2012). Supporting parent – child interactions: Music therapy as an intervention for promoting mutually responsive orientation. *Journal of Music Therapy*, 49, 303–334. <http://dx.doi.org/10.1093/jmt/49.3.303>
- Patscheke, H., Degé, F., & Schwarzer, G. (2016). The effects of training in music and phonological skills on phonological awareness in 4- to 6-year-old children of immigrant families. *Frontiers in Psychology*, 7, 1647. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01647>
- Permyakova, M.E., & Tkachenko, E.S. (2016). Music classes influence on the cognitive development of primary school children. *Education and Science*, 4(133), 155–170. (In Russ.) <http://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-4-155-170>
- Piro, J.J., & Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37, 325–347. <http://doi.org/10.1177/0305735608097248>
- Portowitz, A., Lichtenstein, O., Egorova, L., & Brand, E. (2009). Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability. *Research Studies in Music Education*, 31, 107–129. <http://doi.org/10.1177/1321103x0944378>
- Rauscher, F.H., & Hinton, S.C. (2011). Music instruction and its diverse extra-musical benefits. *Music Perception*, 29, 215–226. <http://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.215>
- Roden, I., Kreutz, G., & Bongard, S. (2012). Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 3. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00572>
- Román-Caballero, R., Vadillo, M., Trainor, L., & Lupiáñez, J. (2020). Please don't stop the music: A meta-analysis of the benefits of learning to play an instrument on cognitive and academic skills. *PsyArXiv*. <http://doi.org/10.31234/osf.io/4bm8v>

- Rose, D., Jones Bartoli, A., & Heaton, P. (2019). Measuring the impact of musical learning on cognitive, behavioural and socio-emotional wellbeing development in children. *Psychology of Music*, 47(2), 284–303. <http://doi.org/10.1177/0305735617744887>
- Rylkova V.A. (2004). *Didakticheskie osnovy ispol'zovaniya muzykal'noi deyatel'nosti pri obuchenii detei 4–7 let chteniyu, pis'mu i matematike*. Ph.D. in Education Thesis. Moscow: Moscow Region State University. (In Russ.)
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 20, 55–67. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.005>
- Sala, G., & Gobet, F. (2020). Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. *Memory & Cognition*, 48(8), 1429–1441. <http://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>
- Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511–514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schellenberg, E.G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, 457–468. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457>
- Schellenberg, E.G., & Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12, 887–891. <http://doi.org/10.1037/a0027971>
- Schwarz, U., & Gawrilow, C. (2019). Measuring and compensating for deficits of self-regulation in school children via ambulatory assessment. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 8–22. <http://doi.org/10.11621/pir.2019.0401>
- Slater, J., Strait, D.L., Skoe, E., O'Connell, S., Thompson, E., & Kraus, N. (2014). Longitudinal effects of group music instruction on literacy skills in low-income children. *PLoS ONE*, 9. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0113383>
- Southgate, D.E., & Roscigno, V.J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social Science Quarterly*, 90, 4–21. <http://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00598.x>
- Sternberg, R.J. (2020). Toward a theory of musical intelligence. *Psychology of Music*, 49(6), 1775–1785. <http://doi.org/10.1177/0305735620963765>
- Williams, K.E., Barrett, M.S., Welch, G.F., Abad, V., & Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the longitudinal study of Australian children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 113–124. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004>
- Williams, K.E., Berthelsen, D., Nicholson, J.M., Walker, S., & Abad, V. (2012). The effectiveness of a short-term group music therapy intervention for parents who have a child with a disability. *Journal of Music Therapy*, 49, 23–44. <http://doi.org/10.1093/jmt/49.1.23>
- Winsler, A., Ducenne, L., & Koury, A. (2011). Singing one's way to self-regulation: The role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education and Development*, 22, 274–304. <http://doi.org/10.1080/10409280903585739>
- Zapata, G.P., & Hargreaves, D. (2018). The effects of musical activities on the self-esteem of displaced children in Colombia. *Psychology of Music*, 46, 540–550. <http://doi.org/10.1177/0305735617716756>

Article history:

Received 16 September 2021

Revised 29 October 2021

Accepted 5 November 2021

For citation:

Bayanova, L.F., Bukhalenkova, D.A., Dolgikh, A.G., & Chichinina, E.A. (2021). The impact of music training on the cognitive development of preschool and junior school children: A review of research. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 751–769. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-751-769>

Bio notes:

Larisa F. Bayanova, Doctor of Psychology, Professor, is Senior Researcher of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute, Russian Academy of Education. ORCID: 0000-0002-7410-9127. E-mail: balan7@yandex.ru

Daria A. Bukhalenkova, PhD in Psychology, is Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, and Scientific Researcher of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute, Russian Academy of Education. ORCID: 0000-0002-4523-1051. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Alexandra G. Dolgikh, PhD in Psychology, is Senior Researcher of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute, Russian Academy of Education. ORCID: 0000-0001-8845-1575. E-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Elena A. Chichinina is Researcher of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. ORCID: 0000-0002-7220-9781. E-mail: alchichini@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-770-784

UDC 37.013.43

Research article

Communication in a Multicultural Virtual Environment for Modern Slovak Students

Hedviga Tkáčová¹, Roman Králik²

¹*Catholic University in Ruzomberok,*

1 Hrabovská cesta, Ruzomberok, 034 01, Slovak Republic

²*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),*

6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

 roman.kralik73@gmail.com

Abstract. The necessity of establishing intercultural communication skills in children and young people is growing in the modern world. Expanding, extending the openness and accessibility of the Internet area, where diverse people with varied ideas, interests, and aspirations meet, plays a significant role in this process. Today's youth are aptly referred to as "digital aborigines," as they navigate the multicultural internet environment with ease, actively using modern technology that have already become a part of their daily lives. The goal of this study is to investigate the setting of an online multicultural environment from the perspective of Slovak university students, as well as to identify and analyze current problems that university students can see in online discussions about other cultures. A structured interview was used as the primary research approach. The results provide Slovak students' perspective on the six most common topics that resonate in connection with different cultures on the current Internet: (1) concerns about one's own safety due to "differences of others;" (2) misinformation on the Internet regarding "the difference of others;" (3) cognitive prejudice; (4) religious prejudices; (5) exaggeration; and (6) influencing audience emotions. This paper holds the view that modern young people should develop not only the ability to navigate in virtual reality, but also make daily personal efforts to overcome personal barriers and develop "intercultural media literacy," which the authors define as the ability to acquire, in addition to digital competencies, intercultural understanding skills and apply these skills in practice in the process of communication in the Internet environment.

Key words: multicultural environment, virtual environment, intercultural media literacy, students, media, structured interview

Introduction

Members of various cultural, ethnic, national or religious backgrounds have lived together in the Slovak cultural environment for centuries. The multiculturalism of Slovak society has not taken place and is still not going smoothly; on the contrary, the peaceful coexistence of various groups of people is also marked by preju-

dices and stereotypes, which manifest themselves in various forms of intolerance. Not only in Slovakia, therefore, is the importance of supporting children and young people in their ability to move in a multicultural environment undeniable. At present, cultural diversity is even deepening due to several trends, for example the migration of the population, the freer movement of people and the development of tourism, online education that transcends the boundaries of state schools, and so on. It is therefore not surprising that the Slovak school system responds to new realities and already today “prepares pupils and students of all ages for their contact with various cultural influences.”¹

“The traditional cultural diversity of Slovakia has been deepening in recent years also thanks to the opening of Slovak society with the help of Internet media” (Mistrík, 2011. P. 18). Young people come into contact with members of other cultures thanks to the virtual environment of the Internet, which is unlimited in time, accessible, its contents are updated at all times and allows the possibility of immediate feedback, i.e. two-way communication between users. In the words of media theorist D. McQuail, the Internet enables interactivity and flexibility of the offered content, which underlines the forms of representation and ways of utilization (McQuail, 2007). Spanish academic, journalist and writer I. Ramonet therefore likens the information system of the Internet and the ongoing digitization to such a radical revolution as Gutenberg's bookseller in 1440; the author talks about a new type of communication, which contains more than the existing system of three characters, i.e. written text, sound of speech and image (Ramonet, 2003).

The great advantage of today's Internet is that it allows instant communication, as well as the fast and efficient search, analysis, use, creation or publication of information². In addition, the Internet also enables simple data compression, information storage and transmission (Snow et al., 2017), which has great application in education at all levels of schools. On the other hand, internet and online content also carry a greater risk of untruth (Reifová, 2004). We are thinking in particular about information with fraudulent nature or misleading, disinformation or propaganda claims that are inconsistent with the facts. The problem is also extremist content and include vulgarities, calls for violence and aggressive personal attacks as well as conspiracy theories and “nonsense”, which can have more serious political, economic or health consequences. Fake news spreading through media outlets poses a real threat to the trustworthiness of information, emotional health of internet users and, ultimately, for the security of internet users as well as the whole society (Webb et al., 2016).

Some experts characterize the Internet as unrestrained environment similarly in negative context because they see the Internet mainly related to the attribute of anonymity (Vybíral, 2002; Veličková-Hulanová, 2012; Šmahel, 2003). According to experts, it is especially anonymity, which is very attractive for participants of the virtual environment, and especially for people with intolerant behavior and a tendency to aggression. As professor and expert on media studies D. Šmahel

¹ State Educational Program. (2020). Retrieved from <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/prierezove-temy/multikulturalna-vychova/>

² Pettey, Ch. (2015). Embracing digital humanism. Retrieved from: <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/embracing-digital-humanism/>

pointed, if an Internet user has confidence in his or her subjective anonymity, they behave differently than in everyday life, where this anonymity is lacking. The consequence of such behavior can be described as “the loss of social barriers” (Šmahel, 2003).

The fact is, the internet audience is diverse, it represents a set of individual users with individual behaviour and individual perception (Jirák, Kopplová, 2009), which often leads to sharp interpersonal disputes, open invectives and hate speech to racism, xenophobia, anti-Semitism, ethnic discrimination, etc. The online media is becoming a space for sharing good ideas, as well as a place for reproducing stereotypical statements and prejudices, which implicitly leads to potentially intolerant behaviour towards “otherness.” Theoretician of cultural studies and sociologist S. Hall points out that online stereotyping creates opposites and creates “differences” (between the individual and other people; between “own” and “different” groups) and fixes, so they do not disappear, but reappear (often even in different contexts) in virtual space (Hall, 2013). Figure 1 illustrates the process in which shared ideas on the Internet potentially lead to intolerant behaviour.

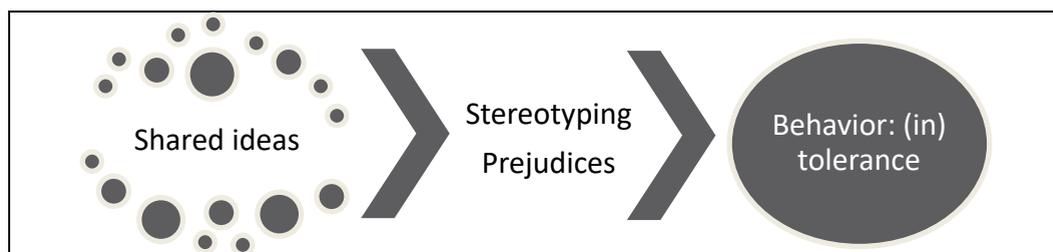


Figure 1. The process of intolerant behaviour

Source: custom processing.

In our opinion, the challenge for today's man is and will be more and more, not only to be able to orientate in virtual reality, but also everyday individual efforts to transcend personal boundaries and acquire not only the necessary digital competencies but also media literacy (Hobbs, Jensen, 2009; Cortoni, 2017; Fedorov, Mikhaleva, 2020), multicultural literacy (Jones, 2003; Derman-Sparks, Phillips, 1997), skills in understanding and using digital technologies (Welnitzová et al., 2021), and many of cultural competences, which represent “a set of behaviors, attitudes, skills and policies that enable individuals, organizations and staff to work effectively in cross-cultural situations” (Cross, 1989; Sue, 2001).

In this article, we will use the term “intercultural media literacy,” by which we will mean the ability of an individual to acquire, in addition to digital competencies, the minimum basics of intercultural understanding, and apply them in practice in an unlimited internet environment. The aim of the paper is to explore the context and current topics of different cultures that university students have the opportunity to see in discussions about different cultures on the Internet.

The theoretical background is followed by our own research, the aim of which is to identify and evaluate current topics that researched students have the opportunity to see in discussions about different cultures on the Internet. Within the current multicultural and virtual educational environment, which was and still is influenced by COVID-19, we present a set of topics that, according to the respondents,

are most often heard in connection with cultural, ethnic, religious or racial “differences” on the Internet. The research itself brings students a view of the six most common topics: (1) concerns about their own safety due to “differences of others;” (2) misinformation on the Internet regarding “the difference of others;” (3) cognitive prejudice; (4) religious prejudices; (5) exaggeration; (6) influencing audience emotions.

The research presents the current view of university students to the often controversial, which is a direct reference to the need for so-called “intercultural media literacy,” by which we mean the individual’s ability to master the minimum basics of intercultural understanding and know how to use them in the Internet.

Methodology

The aim of the whole research is to identify and evaluate current topics that university students in Slovakia have the opportunity to see in discussions about different cultures on the Internet.

For the sake of clarity and with the intention of highlighting the essentials of the research sample, we introduce firstly where research took place. Slovakia (former Czechoslovakia) is a member of the European Union, that neighbouring countries include Czech Republic, Hungary, Poland, Austria and Ukraine. With a population of 5 and a half million (in comparison to almost 448 million people in population of European Union), Slovakia is consider as one of the smallest landlocked country in Eastern Europe. The research sample of our research consist of eighteen university students from aged 19–23 from two universities in the middle part of Slovakia, and two universities from east of Slovakia.

The research had two separate parts and was conducted during four online meetings; one in first phase of the research, and three online meetings during the second phase. ZOOM was the platform through which all the research took place. The research was carried out in May 2021.

During the first stage of our research an online meeting was scheduled to identify topics, i.e., current topics that research students had faced about different cultures on the Internet. To meet this goal, we used structured interview. This method was implemented in the group of 18 students.

Structured interview was conducted with the help of three types of research questions:

a) general questions at the beginning of the research with the use of structured interview. Some examples: Do you think the inter-user debates are tolerant? Are you saying that there is a lot of intolerance in relation to different people on social networks, so to whom do you see intolerant attitudes the most? etc.;

b) we followed the interview with experience questions which gave respondents to be more specific. Some examples: Have you encountered with something you don't consider tolerant or ethical on the Internet? When you speak about stereotyping, how is your experience with online stereotyping on the Internet? Which prejudices have you noticed on the Internet? etc.;

c) third, we prepared such questions that could reflect the emotional status and reaction of the respondents on current topics that they have the opportunity to see in discussions about different cultures on the Internet. Some examples: How do online intolerant debates affect your feelings? Which of what we are talking about here now has the greatest impact on your well-being? etc.

The result of structured interview method was six categories which, according to respondents, dominate the Slovak internet in relation to different cultures (i.e. research categories). We found these main topics about different cultures on the Slovak website from the perspective of respondents: (1) concerns about one's own safety due to "differences of others;" (2) misinformation regarding the "difference of others;" (3) cognitive prejudices; (4) religious prejudices (Jews, Muslims); (5) exaggeration; (6) influencing audience emotions. Moreover, based on interview, 14 research variables were formulated.

The second stage consists of evaluation of previously identified research categories and research variables, and was similarly conducted online via platform Zoom. Three interviews were conducted in such a way that students had to individually evaluate each of six research categories which were read orally to students; students' answers were further recorded on the form. The interview conducted in the form of three research groups, so we could better handle the evaluation.

While interview the students' task was to assign one point to those categories (i.e., topics) which respondents tend to see in discussions on the Internet, and zero point if they do not see topic in discussions on the Internet. Therefore, each research category could obtain a maximum of 18 points in the research sample ($n = 18$). Based on the sum of points, we then created a sequence of the most common topics that, according to respondents, resonate about different cultures on the Slovak Internet.

It is possible to evaluate positively the answer of all questions by all respondents, meeting the time frame of the research, the economics of the chosen method and not deviating from the topic, to which the specific questions of the interview contributed.

The course of the interview was looser in places, and thus the data obtained are richer in terms of qualitative dimension. Similarly we could see five significant outcomes of used research method during the research:

- 1) interview as a method had potential to for overcome data collection;
- 2) interview as a method was well suited to the research of attitudes, values, motives or beliefs;
- 3) interview as a method ensured that the respondent is unable to receive assistance from others or be influenced by others while formulating a response;
- 4) interview as a method could facilitate comparability because researcher was able to ensuring that all questions are answered by each respondent;
- 5) interview as a method motivated respondents to participate and invite those people, who would otherwise not bother with a questionnaire or other research methods.

Results and interpretation of results

The research findings represent first the identification of the most common topics that the researched university students ($n = 18$) have the opportunity to see in discussions about different cultures on the Internet (Table) and then, secondly, the evaluation of these topics from the perspective of respondents ($n = 18$). Respondents' answers consist of several experiences, own concerns or specific examples of topics about different cultures, students had faced on the Internet. Respondents' experiences have qualitatively character and have essential cognitive value.

Identification of the most common topics about different cultures on the Internet

As we can see in Table, these particular topics about different groups or cultures are heard in the online space according to respondents the most: (1) concerns about their own safety due to “differences of others;” (2) misinformation on the Internet regarding the “difference of others;” (3) cognitive prejudice; (4) religious prejudices against members of religious minorities, especially against Jews and Muslims. Female students in addition perceive moreover a belief in excessive (5) exaggeration. Students discussed about all previous categories and finally suggest a category (6) targeted influence of audience emotions.

Topics about different cultures on the Slovak website from the perspective of respondents

Research categories	Research variables
Concerns about one’s own safety due to “differences of others”	Individual security and state security; the threat of intercultural conflicts; refugee crisis and migration as tools to weaken Europe
Misinformation regarding the “difference of others”	Examples of multicultural stereotypes from recent history with an incorrect connection to the present; disinformation contents (COVID-19, Arabs)
Cognitive prejudices	Theories about the hidden “enemy” that destroys our society; demonization of “difference”
Religious prejudices (Jews, Muslims)	Jews in connection with COVID-19; Muslims in connection with aggression and terrorism
Exaggeration	An argument that contains a sequence of statements to give a picture of the catastrophic consequences; pessimism; inadequate generalizations
Influencing audience emotions	Twisted or false information that has the power to affect emotions

The category of “concerns for one’s own security due to the difference of others” consists of statements by individuals in relation to individual or state security and statements by individuals in relation to the threat of intercultural conflicts. Respondents also make extensive reference to the refugee crisis and migration, which is emerging on the Internet in connection with the belief that migrants “are a tool to weaken Europe” (Jaroslav, 23). In the context of qualitative findings, students also talk about online debates about Europe’s economic problems (e.g., growing poverty and social disparities), demographic problems (e.g., declining birth rates in European countries and rising birth rates among Muslims) or Europe’s moral problems (especially rising social behaviour of immigrants), which “occurs as a result of the forced redistribution of refugees” (Matej, 19).

Students also identified “misinformation about differences” on the Internet. Among several examples of disinformation, they speak of stereotypes in relation to Hungarians (i.e., the southern neighbours of Slovaks), who are often associated on the Internet “with territorial claims to the southern part of Slovakia;” these are disinformation that have historical roots and are still revived in an incorrect way and connected to current events. Disinformation on the Internet also finds fertile ground in the context of anti-Arab topics. According to the respondents, the subject of fiction is mainly topics related to the activities of Muslim youth in Western countries, topics about Islamic law and punishments within Islam, or topics in the context of the rights of Islamic women living in Western countries. The domi-

nating subjects that “split society,” as per the respondents, are especially topics related to COVID-19. Respondents have repeatedly stated that vaccination of people “divides society” and “creates tension between the vaccinated and the unvaccinated” or “promotes public tabloidism or populism.” Intergroup tensions and negativity arise, for example, between vaccinated and unvaccinated people. To the issue of intergroup tensions (e.g., between vaccinated and unvaccinated) for example Douglas points out (Douglas, 2021).

Based on the respondents’ responses, we categorized cognitive prejudices into two basic categories. The first category consists, in the words of the respondent Martin (19), “theories about the hidden” enemy “who destroys our society.” According to the respondents, there are frequent topics on the Internet with open anti-Roma sentiments. “Roma are commonly referred to on the Internet as ‘parasites’ ” (Mária, 22). Michal (23) also reflects the Roma as “societal pests” on social networks, according to which “within the discussion, Roma are often blamed for state financial assistance and their” subsistence “on public finances.” The second category of cognitive prejudice is the “demonization of difference” in which respondents already talk about open verbal attacks against concrete culture, nationality, religion or ethnic group. Even in this case, according to the respondents, the most frequent addressees of openly hateful attitudes are mainly Roma. Surprising are a few of inappropriate speeches against the Roma appears in the research group. Surprising are a few of inappropriate speeches against the Roma appears. In parallel, couple of university students also show their reluctance to take into account any “mitigating” circumstances; for example, the negative consequences of demonstrable marginalization of Roma, i.e. they live in one of the least developed regions of the country, they live in segregated settlements, etc. (Kozubík et al., 2021).

As stated in J. Grác’s psychological study, prejudices, including religious prejudices, identified by respondents in our research are negative attitudes of an individual against someone or something that resists change for a long time (Grác, 1985). Since prejudice is based on a strong identification with one’s own group, the individual, according to Šišková or Boroš, leads to specific negative attitudes, i.e., distrust of hostility towards other individuals and groups (Šišková, 1998; Boroš, 2001). University students in our research indicated negativism and verbal attacks on the Internet relate primarily to the Jewish national minority and the Muslim minority. According to respondents, topics in which Jews are associated with the COVID-19 pandemic currently predominate on the Internet. “I read that the Jews initiated this disease to avenge the Holocaust” (Marek 23); “Jews are often referred to as spies, and various historical, ethical, and religious transgressions have been attributed to them on the Internet” (Eva, 21). In the words of Jaroslav (23), “passionate discussions can be found on the Internet about the economic power of Jews and their economic expansion.” The latter, and the topic COVID-19, are mainly associated with the American financier of Jewish origin George Soros.

Religious prejudices against Muslims are relatively different. Respondents indicated that discussions about Muslims on the Internet tend to be associated with the image of Muslims as aggressors, fanatics and initiators of terrorist attacks. In parallel with this picture, a number of different inventions reach the young people surveyed in the online space. Based on our qualitative findings,

consider the following to be the most widespread fabrications about Muslims on the Internet: (a) a priori negative relationship of Islam, resp. Muslims to non-Muslims, including the obligation of Muslims to fight unbelievers; (b) topics relating to the status of women in Islam that are interpreted in the context of the absence of any women's rights; (c) the importance and place of jihad in Islam, which is presented only as the so-called holy war; (d) the unity of the Islamic community, on the basis of which the image of a unified primarily “militant and hateful Islam” is formed. In the context of these findings, it is possible to agree with political scientist J. Lenč that Islamophobia in Slovakia (and in Europe in general) is aided by the fact that “a true picture of Islam does de facto not exist” (Lenč, 2017. P. 177).

We have termed “exaggeration” the category, consists of topics and arguments on the Internet that cover a series of statements to give a picture of the catastrophic consequences; in layman’s terms we can speak of “hysteria.” According to the respondents, “exaggeration” in the online space is again associated mainly with the Muslim minority (e.g. “Thanks to Muslims we will end badly”, etc.). Some respondents state that in relation to Muslims, “this is not an exaggeration, but a real threat.” Qualitative findings further extend this category to other phenomena. According to the respondents, exaggeration in the online space is accompanied by “inducing pessimism” and hand in hand also goes with “inappropriate generalizations” (e.g. “Everyone deceives us,” etc.).

According to the respondents of our research, influencing the emotions of the audience is implicitly present in relation to all ethnic and religious groups. Although respondents may see distorted or false information on the Internet that has the power to affect emotions, many respondents state that they do not perceive the influence of emotions related to “cultural otherness” topics on the Internet. Rather, respondents are more sensitive to “hate speech and open negativism, which is unpleasant” (Eva, 22). Influencing the emotions of the audience is acknowledged by some students (although it is a minority). According to them, emotions can be influenced by, for example, the statements: “The corona is caused by unhygienic gypsies” or “Muslims – a beast that must return,” etc.

Evaluation of the most common topics about different cultures on the Internet

The second part of our findings is the evaluation of the most common topics that the researched university students (n = 18) on the Internet find about different cultures (Figure 2).

An interesting finding is the evaluation of the most common topics on the Internet from the perspective of students. In the context of the examined audience attitude to “online diversity,” eighteen respondents consider the following to be the most common three topics: (1) refugee crisis and migration, which are often portrayed as tools to weaken Europe on the Internet; (2) disinformation contents of various natures, but especially in relation to the COVID-19 pandemic; (3) cognitive prejudices, among which anti-Roma moods dominate.

Respondents evaluate religious prejudices as less common in the Slovak online environment. According to the respondents, less frequent topics on the Internet are also topics in the context of ethnic or religious differences, which would visibly affect the emotions of the audience.

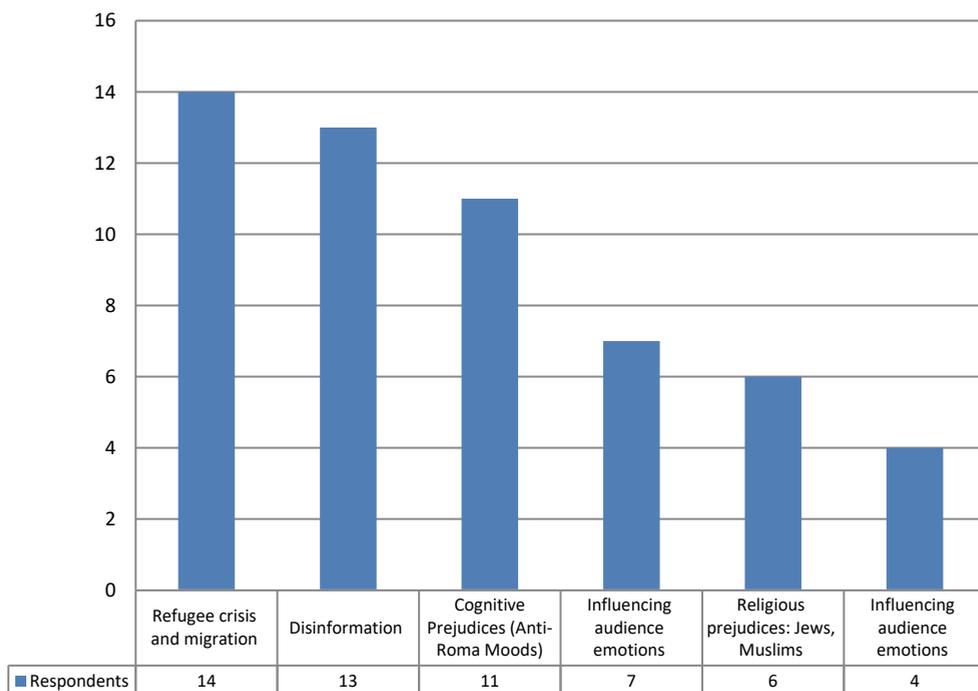


Figure 2. Frequencies of most common topics about different cultures on the Slovak website from the perspective of respondents

Discussion

The Slovak school system already “prepares pupils and students of all ages for their contact with various cultural influences.”³ This contact expands the Internet, in an environment in which today’s young generation of “digital natives” feels natural and good (Procházka et al., 2014). This is despite the fact that, in addition to the necessary information, the necessary communication with peers or entertainment, he finds himself in an area where there are many lies (Reifová, 2004), disinformation that affects their immediate perception of reality and even security (Webb et al., 2016) or the anonymity (Vybíral, 2002; Veličková-Hulanová, 2012; Šmahel, 2003), which consequently in online space is described as “the loss of social barriers” (Šmahel, 2003. P. 14), as a result of which online content is created, which is in many ways directed against any “difference.” At the same time, the popularity of extremism and right-wing parties is growing, and publicly presented hateful comments from individuals as well as social and political elites are appearing and tolerated (Charvát, 2007).

Besides that, some other experts proved that stereotypes, as well as disinformation, as a part of manipulated messages, passes from the past to the present, and are reflect especially in the environment of internet media, where there are characterized by recalling “differences” and “peculiarities” (Kondrla et al., 2020).

Finally, the current situation in connection with the COVID-19 pandemic has similarly negative impacts on the online environment where young people

³ State Educational Program. (2020). Retrieved from <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/prierezove-temy/multikulturalna-vychova/>

spend the dominant part of their day due to education and are getting used to “flipped learning” (Khonamri et al., 2020), or in other words to the complex transformation from offline education to online education (Hašková et al., 2020), as well as they getting used to satisfy their needs to communicate, be informed or have fun basically only online.

Parallel to that, there are some negative phenomenon on the current Internet such as polarization of society, solitude “among people” and decline of people’s lives and thus its quality (Murgaš, Petrovič, 2020), which might significantly influence young “generation of digital natives.” Moreover, according to the Digital News Report 2020⁴ survey conducted by the Reuters Institute, it is very likely that a pandemic crisis will accelerate long-term structural change towards digital and mobile communications. In our opinion, a unique situation enters here practically from day to day – students, looking at their computer, are also looking at the multicultural environment in which they find themselves thanks to the unlimited possibilities of the Internet and rich stimuli in virtual education during a pandemic.

In the context of the findings, we see young people as opposed to multicultural and virtual reality as a vulnerable group that perceives risks but is not always able to deal with them. Qualitative findings confirm that the surveyed respondents are not always able to respond adequately to the multicultural environment. In many cases, the answer is “I don’t know what to think about it” or just prompt condemnation of the actions of others: “I do not agree with this opinion” (Lenka, 20); “It’s terrible what’s on Facebook” (Eva, 22) or even expressing the consent “Everything I write there is still true” etc.

The facts outlined above lead us to believe that in the online environment, one of the key skills is the ability of university students to independently evaluate their own encounters with the “difference.” It is a skill that each young person (and not just a young person) desperately needs if he or she is to join a diverse team in cyberspace, i.e., in an environment “without barriers,” with “the loss of social barriers” (Šmahel, 2003. P. 14) and with an unimaginable amount of information and disinformation; i.e., on the place where, despite everything, this person also experiences common knowledge, communication, discovery and evaluation of the world around.

Conclusion and recommendations

This paper hold the view that the challenge for today's young people is and will be more and more, not only to be able to orient themselves in virtual reality, but also daily individual efforts to transcend personal boundaries and acquire multicultural literacy, abilities and skills for intercultural cooperation in addition to the necessary digital competences or the so-called “intercultural media literacy,” which can be understood as the ability to acquire, in addition to digital competencies, also the minimum basics of intercultural understanding, and to apply them in practice in an unrestricted Internet environment.

Especially in connection with COVID-19, the young generation has immersed themselves even more in a world that exceeds their local culture, language

⁴ Digital News Report. (2020). Foreword to the Reuters Institute Digital News Report 2020. Retrieved from: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf

or the educational and upbringing possibilities of the school. Therefore at the time of the corona crisis, knowing the thinking, actions or behavior of young people seems to be currently one of the priorities of effective online education. It is especially important to know the current changes in the young generation, which are related to the trends that shape this generation and affect it in many ways.

The aim of the article was to examine the context of a multicultural and at the same time virtual environment, from the point of view of university students. The theoretical background pointed on the opening of societies with the help of Internet media and contact with members of other cultures within virtual environment. On the other hand, online content carries many risks such as disinformation, fake news, attribute of anonymity (which is very attractive for virtual participants with intolerant behavior and a tendency to aggression), or stereotypical statements and prejudices (which implicitly lead to potentially intolerant behaviour towards “otherness”). Theoretical part had presented a challenge for today’s man not to be only able to orientate in virtual reality, but also have everyday individual efforts to achieve “intercultural media literacy” and acquire, in addition to digital competencies, the minimum basics of intercultural understanding which he could apply in practice in an unlimited internet environment.

Theoretical basis was followed by the own research, the aim of which was to identify and evaluate current topics that university students have the opportunity to see in discussions about different cultures on the Internet. The main method of own research was structured interviews. The results of the research provided students’ perspective on the six most common topics that resonate in connection with different cultures on the current Internet. Respondents’ answers consist of several experiences, own concerns or specific examples of topics about different cultures, students had faced on the Internet. Respondents’ experiences have qualitatively character and have essential cognitive value.

In an effort to acquire the ability to acquire, in addition to digital competencies, the minimum basics of intercultural understanding (in the article we talked about the so-called “intercultural media literacy”), we believe is especially important education clear and effective explanation of key topics (e.g., state security policy, cyber security of the individual, etc.); online training on effective caution against misinformation and online fraud (e.g., hoaxes); multicultural initiatives in schools and other educational activities aimed at a multicultural society, including the strengthening of publishing activities in this area.

In our opinion, it is essential that not only schools but also regional and cultural institutions (libraries, museums and others) contribute to the effort to create opportunities through which the young generation can purposefully acquire intercultural media literacy. The cooperation of all components can, we believe, be an effective platform that contributes to a multicultural and virtual learning environment, both, in and out of the school environment. In addition, we consider the social dimension of the issue of cultural diversity to be an important aspect also of the public interest, including media interest.

The increase of intercultural media literacy can also be perceived as one of the goals of education, which contributes to the increase of the academic level, and to meet other academic goals; for example implement effective teaching strategies that reflect ethnic diversity, implementation of effective strategies in educa-

tion that would contribute to reducing prejudice among students, reforming the curriculum to reflect the ethnic characteristics of students etc. Given the complexity, the number of areas covered by this topic, and the limitations of research findings, in the following section we will focus on proposals that could help in the effort to acquire intercultural media literacy, which was the subject of our interest in this article.

Among the specific initiatives and in the context of our findings, we recommend:

1. Actively support initiatives leading to the elimination of intolerant and radical attitudes in public debate and on the Internet; to promote bold, open, socially responsible journalism.

2. In school teaching, remove the black and white and West Centrist view of history (e.g. Christianity and Islam); incorporate intercultural and interfaith dialogue into the curriculum in order to educate the young generation that rejects radicalism (Nicolini, 2012).

3. Improve textbooks (e.g., also on translations of religious books of religions other than Christianity) and strengthen teacher training in relevant subjects; support initiatives to reduce prejudice in the school environment.

4. Create opportunities for young people to meet and collaborate in person; support young opinion leaders, budding journalists or bloggers in creating multicultural content.

5. Perceive the young generation as a priority of society, regional policies and state policy.

References

- Boroš, J. (2001). *Basics of social psychology*. Bratislava: Iris. (In Slovak.)
- Charvát, J. (2007). *Contemporary political extremism and radicalism*. Prague: Portál. (In Czech.)
- Cortoni, I. (2017). Digital competence and family mediation in the perception of online risk to adolescents: Analysis of the Montenegro case study. *International Journal of Media and Information Literacy*, 2(2), 68–78. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2017.2.68>
- Cross, T.L., Bazron, B.J., Dennis, K.W., & Isaacs, M.R. (1989). *Towards a culturally competent system of care: A monograph on effective services for minority children who are severely emotionally disturbed*. Washington, DC: CASSP Technical Assistance Center, Georgetown University Child Development Center.
- Derman-Sparks, L., & Phillips, C.B. (1997). *Teaching/learning anti-racism: A developmental approach*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Douglas, K. (2021). COVID-19 conspiracy theories. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(2), 270–275. <https://doi.org/10.1177/1368430220982068>
- Fedorov, A., & Mikhaleva, G. (2020). Current trends in media and information literacy in research and scientific publications of the early 21st century. *International Journal of Media and Information Literacy*, 5(2), 153–163. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2020.2.153>
- Grác, J. (1985). *Persuasion: Influencing man by man*. Martin: Osveta. (In Slovak.)
- Hall, S. (2013). *Representation: Cultural representation and signifying practices*. US: Sage Publications Ltd.
- Hašková, A., Šafranko, C., Pavlíková, M., & Petrikovičová, L. 2020. Application of online teaching tools and aids during corona pandemics. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 10(2), 106–112. <https://doi.org/10.33543/1002>
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 1–11.

- Jiráček, J., & Kopplová, B. (2009). *Mass media*. Prague: Portál. (In Czech.)
- Jones, W.H. (2003). Over the wall: Experiences with multicultural literacy. *Journal of Marketing Education*, 25(3), 231–240. <https://doi.org/10.1177/0273475303257552>
- Khonamri, F., Azizi, M., & Králik, R. (2020). Using interactive e-based flipped learning to enhance EFL literature students' critical reading. *Science for Education Today*, 10(1), 25–42. <https://doi.org/10.15293/2685-6762.2001.02>
- Kondrla, P., Tkáčová, H., & Tvrdoň, M. (2020). Social work and its impact on alleviating the social exclusion of religious minorities. *ICERI 2020 Conference proceedings: 13th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 3844–3851). Seville: IATED.
- Kozubík, M., Filakovská Bobaková, D., Rosinský, R., Mojtová, M., Tvrdoň, M., & Dijk, J.P. van. (2020). Social structure in a Roma settlement: Comparison over time. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7311. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17197311>
- Lenč, J. (2017). Unwelcome foreigners: Muslims in Slovakia. In A. Bilá (Ed.), *Muslims Are: Challenging Stereotypes, Changing Perceptions* (pp. 167–180). Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. (In Slovak.)
- McQuail, D. (2007). *Introduction to the theory of mass communication*. Prague: Portál. (In Czech.)
- Mistrík, E. (2011). *Objectives and content of multicultural education and training for the State Educational Program ISCED 0 and ISCED 1*. Bratislava: State educational program. (In Slovak.) Retrieved from: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/mkv_isced_0_1.pdf
- Murgaš, F., & Petrovič, F. (2020). Quality of life and quality of environment in Czechia in the period of the COVID-19 pandemic. *Geograficky Casopis*, 72(3), 261–274. <https://doi.org/10.31577/geogrcas.2020.72.3.13>
- Nicolini, B. (2012). *The first sultan of Zanzibar: Scrambling for power and trade in the nineteenth-century Indian Ocean*. Princeton, NJ: Wiener
- Procházka, R., Šmahaj, J., Kolařík, M., & Lečbych, M. (2014). *Theory and practice of counseling psychology*. Prague: Grada. (In Czech.)
- Ramonet, I. (2003). *Media tyranny*. Prague: Mladá fronta. (In Czech.)
- Reifová, I. (2004). *Dictionary of media communication*. Prague: Portál. (In Czech.)
- Snow, C.C., Fjelstad, Ø., D., & Langer, A.M. (2017). Designing the digital organization. *Journal of Organization Design*, 6(7), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41469-017-0017-y>
- Sue, D.W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *The Counseling Psychologist*, 29(6), 790–821. <https://doi.org/10.1177/0011000001296002>
- Šišková, T. (1998). *Education for tolerance and against racism*. Prague: Portál. (In Czech.)
- Šmahel, D. (2003). *Psychology and the Internet. Children by adults, adults by children*. Prague: Triton. (In Czech.)
- Veličková-Hulanová, L. (2012). Kybergrooming a kyberstalking. In B. Krčmářová, K. Vacková, J. Hýbnerová, L. Veličková-Hulanová, A. Langrová, B. Malíková & P. Porubský (Eds), *Children and Online Risks: Proceedings of Studies* (pp. 87–110). Prague: Sdružení linka bezpečí. (In Czech.)
- Vybíral, Z. (2002). Research of disinhibition in young chat users. In I. Plaňava & M. Pilát (Eds). *Children, Youth and Families in a Period of Transformation*. Brno: Barrister & Principal-studio. (In Czech.)
- Webb, H., Jirotko, M., Stahl, B.C., Housley, W., Edwards, A., Matthew, W., Procter, R., Rana, O., & Burnap, P. (2016). Digital wildfires: Hyper-connectivity, havoc and a global ethos to govern social media. *ACM SIGCAS Computers and Society*, 45(3), 193–201. <https://doi.org/10.1145/2874239.2874267>
- Welnitzová, K., Jakubičková, B., & Králik, R. (2021). Human-computer interaction in translation activity: Fluency of machine translation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 217–234. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-217-234>

Article history:

Received 11 August 2021

Revised 1 October 2021

Accepted 5 October 2021

For citation:

Tkáčová, H., & Králik, R. (2021). Communication in a multicultural virtual environment for modern Slovak students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 770–784. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-770-784>

Bio notes:

Hedviga Tkáčová, Doctor of Philology, Doctor of Theology, is Assistant Professor at the Faculty of Arts and Letters, Catholic University in Ruzomberok (Slovakia). ORCID: 0000-0003-3062-2284. E-mail: hedwiga.tkacova@gmail.com

Roman Králik, Doctor of Theology, is Professor at the Medical Institute, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia); President of Kierkegaard Society in Slovakia and Central European Research Institute of Soren Kierkegaard (Sala, Slovakia). ORCID: 0000-0002-1929-1894. E-mail: roman.kralik73@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-770-784

Исследовательская статья

Современные словацкие студенты об общении в мультикультурной виртуальной среде

Х. Ткачова¹ , Р. Кралик²  

¹Католический университет в Ружомбероке,
Словацкая Республика, 034 01, Ружомберок, Грабовское шоссе, д. 1

²Российский университет дружбы народов,
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

✉ roman.kralik73@gmail.com

Аннотация. В современном мире возрастает значимость развития у детей и молодежи умений межкультурного общения. Важную роль в этом процессе играет расширение, повышение открытости и доступности интернет-пространства, где встречаются разные люди с разными взглядами, интересами и желаниями. Сегодняшних молодых людей справедливо называют «цифровыми аборигенами», легко ориентирующимися в мультикультурной онлайн-среде, активно использующими современные технологии, которые уже стали неотъемлемой частью их повседневной жизни. Целями исследования стали анализ контекста мультикультурной онлайн-среды с точки зрения студентов словацких университетов, выявление и оценка наиболее актуальных тем возникающих в интернете дискуссий, которые связаны с культурными различиями. В качестве основного метода исследования выбрано структурированное интервью. Результаты интервью отразили мнения словацких студентов относительно шести наиболее распространенных тем, связанных с представлением различных культур в интернете: 1) беспокойство о собственной безопасности из-за «отличий от других»; 2) дезинформация в интернете относительно «отличия других»; 3) когнитивные предрассудки; 4) религиозные предрассудки; 5) преувеличение; 6) воздействие на эмоции аудитории. Утверждается, что современные молодые люди должны развивать не только способность ориентироваться

в виртуальной реальности, но и предпринимать ежедневные индивидуальные усилия по преодолению личных границ и развитию так называемой межкультурной медиаграмотности, которая понимается как способность приобретать, помимо цифровых компетенций, навыки межкультурного взаимопонимания и применять их на практике в процессе общения в интернет-среде.

Ключевые слова: поликультурная среда, виртуальная среда, межкультурная медиаграмотность, студенты, медиа, структурированное интервью

История статьи:

Поступила в редакцию: 11 августа 2021 г.

Принята к печати: 5 октября 2021 г.

Для цитирования:

Tkáčová H., Králik R. Communication in a multicultural virtual environment for modern Slovak students // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 770–784. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-770-784>

Сведения об авторах:

Ткачова Хедвига, доктор филологических наук, доктор богословия, доцент факультета искусств и литературы, Католический университет в Ружомбероке (Словакия). ORCID: 0000-0003-3062-2284. E-mail: hedwiga.tkacova@gmail.com

Кралик Роман, профессор, доктор богословия, Медицинский институт, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия); президент Общества Кьеркегора в Словакии и Центральноевропейского исследовательского института Серена Кьеркегора (Сала, Словакия). ORCID: 0000-0002-1929-1894. E-mail: roman.kralik73@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-785-800

UDC 372.881.161.1

Review article

The Current State of the Teaching the Russian Language in the Multicultural Russian School

Natalia I. Kytina¹, Elizaveta A. Khamraeva^{2,3}

¹Domodedovo Secondary School No. 12,

17 Kolkhoznaya St, Pavlovskoye, 142030 Russian Federation

²Moscow State Pedagogical University,

1 Malaya Pirogovskaya St, bldg 1, Moscow, 119991, Russian Federation

³Herzen Russian State Pedagogical University,

48 Naberezhnaya Reki Moiki, Saint Petersburg, 191186, Russian Federation

 kytinanatalia@mail.ru

Abstract. Although it is commonly known that the dominant trend in the development of modern post-industrial society is globalization, today we can already talk about ‘*glocalization*’ as a bidirectional process of integration and localization, complementary to the dialectical development of mankind. This process implies the unification of all spheres of social life in a single global space and the isolation of individual regions and ethnic groups as a protective reaction to preserve their uniqueness and identity. The described social trends are now becoming decisive for the development of the education system as the main social institution. Migration processes and related problems of integrating migrants into a new society, preserving the national language and culture, searching for identity – all these phenomena necessitate innovative methodological solutions that should be implemented in the context of learning the Russian language at a multicultural Russian school. The article considers topical problems related to the implementation of the program of teaching the Russian language in a multicultural environment. The authors propose a conceptual definition of a multicultural school. They analyze the pedagogical experience of individual educational institutions developing their own training methods for use in a multicultural environment. This analysis makes it possible to identify socio-adaptive, cultural, psychological and linguistic aspects of teaching Russian in a multicultural school. Along the way, an increase in the psychoemotional burden of teachers working in multi-ethnic classes is noted. Additionally, the effective experience of implementing preschool language training of non-native speakers in the Moscow region is analyzed. In line with the above, the authors review the current situation with regard to teaching the Russian language in the multiethnic regions of Russia through the example of the Republics of Sakha (Yakutia) and Tatarstan. In particular, it is noted that for the regions of the Russian Federation it is methodologically incorrect to use the term “multicultural school”, since in the national constituent entities of the Russian Federation there is a special type of “national” school, and a program for studying Russian as a non-native language is also being implemented.

Key words: pedagogy, teaching the Russian language, multicultural school, multiculturalism, social adaptation, non-native speakers, language education, multiethnic environment

© Kytina N.I., Khamraeva E.A., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Introduction

The well-known thesis of M. Heidegger that “language is the house of being” (Heidegger, 2002) does not lose its relevance in modern society. In this regard, language learning is becoming an extremely significant issue not only for the development of communication skills and the acquisition of grammatical norms, but also as a factor of socialization, a necessary condition for revealing the inner potential of children and creating a safe cultural environment for them. The Russian Federation is a multicultural state. The total number of all the nationalities and ethnic groups in the Russian Federation is up to 190. In addition, Russia is an ethno-territorial federation, which determines various legal regimes for designing educational plans and strategies in national and territorial regions. In national regions, the use of two or more state languages is enshrined at the legislative level, which obliges schools to implement educational programs in accordance with the wishes of parents and the norms of the law. Migration flows, which have intensified in the last decade, also contribute to the formation of a multicultural Russian school, in which a significant percentage of students are children of new compatriots for whom Russian is not their native language. In this regard, the problems that arise when the Russian language is taught in a multicultural educational environment become extremely important, because the harmonious development of educational technologies within the framework of basic school education depends on their resolution.¹

The issues of the socio-cultural adaptation of children in the educational process became the subject of academic research in the middle of the 20th century. Such attention to the problem was due to the migration situation in Europe: flows of refugees and migrants were forced to form a multicultural environment in mono-ethnic regions of Western Europe, actualizing the need to establish a mechanism for social adaptation and integration of migrant children into the educational space of the host country. The sociological interpretation of social adaptation was first substantiated in the works of M. Weber, R. Merton (Weber, 1990; Merton, 1968).

Currently, the issues of teaching children in multicultural classes are being intensely studied by scientists in the United States (Banks, 1993; Anderson, Stillman, 2013; Gay, 2010; Ladson-Billings, 2014), in Latin America (Antrop-González et al., 2008; Darder, 2012) and Europe (Faas, 2011; Bunyan, 1991; Garetta Bochaca, 2006; Heckmann, 2008; Jackson et al., 2007) and others.

In Russian science, the problem of teaching the Russian language in a multicultural school is reflected in the works of researchers in pedagogy, sociology, cultural studies, philosophy and other related sciences. The general methodological concepts related to linguistic and cultural adaptation in the conditions of school education since the beginning of the 1980s have been developed by T.N. Yudina (2006), E.A. Khamraeva (2020), V.I. Mukomel (2014), G.D. Dmitriev (1999), Zh.T. Toshchenko (2015), T.M. Balykhina (2007), G.N. Chirsheva (2013), I.A. Pugachev (2011), S.A. Panarin (2015), N.M. Rumyantseva (2019), O.V. Sinyova

¹ Federal Law “On education in Russian Federation” of No 273-03 from December 29, 2012, with changes 2017–2016 year. (In Russ.) Retrieved September 20, 2021, from <https://zakon-ob-obrazovanii.ru/3.html>

(2005), E.A. Pain (2020), E.V. Kakorina (2016), A.I. Ahiezer (2013), I.P. Lysakova (2009), R.F. Mukhametshina (2014). The problems of adaptation and integration of forced migrants into the school system in Central Russia and Moscow are studied by Yu.A. Goryacheva (2015), D.V. Poletaev (2019), Zh.A. Zayonchkovskaya (2019), O.N. Kalenkova (2012), S.K. Olimova (2019), E.Yu. Protasova (2010), N.M. Rodina (2010), T.A. Shorina (2012) and others. The most relevant practical studies of the 21st century include the works of E.A. Stolbova (2014), E.I. Sukhushina (2015), T.Yu. Usha (2012), E.P. Nikiforova (2016), L.P. Borisova (2012), S.N. Shadrina (2012) and others.

The purpose of present work is a multifactorial analysis of existing methods and practices of teaching the Russian language in a multicultural Russian school, systematization and structurization of the main studies devoted to the problems of teaching the Russian language in the multiethnic educational space of the Russian Federation. This analysis will make it possible to make a conclusion about the relevance and degree of methodological development of the problem, identify effective methods for resolving the discussed aspects related to the teaching methodology in multicultural classes, and also formulate possible practical recommendations in the field of the theory of intercultural communication and sociocultural adaptation.

The subject matter of the study

The work is carried out within the framework of the neoinstitutional methodological paradigm, which allows the authors to correlate formalized elements with the study of factors and phenomena that are not institutionalized within the framework of modern diagnostic capabilities. In this case, in addition to substantiating the need for a regulatory framework, our subject of research is the socialization of the individual, issues of cultural adaptation, development of tolerance and intercultural communication skills among children and adolescents.

The work is based on a systematic approach that allows us to consider all the studied variables in the context of a single educational system. The use of general methodological research methods (method of analysis and synthesis, idealization, abstraction) provide methodological integrity, validity of judgments and consistency of the narrative.

The study showed that, at present, a Russian school can be considered “multicultural”, if more than 15–20% of its students are non-native speakers, that is, Russian is not their native language, and they do not have a level of knowledge of the Russian language that would allow them to completely master the school curriculum in Russian. Today, the growth in the number of multicultural schools in Russia is due to migration flows caused by the socio-economic and political crisis in the post-Soviet space. The joint training of native speakers and non-native speakers creates significant problems for the comprehensive study of the Russian language. For multicultural Russian classes, the educational and methodological complexes developed for learning Russian as a non-native language are not suitable (Rumyantseva, Rubtsova, 2019).

A debatable issue is also the statement of the need to introduce additional classes or language training courses for non-native speakers at school. In addition, when developing methods and tools for working in multiethnic classes, it is necessary to take into account the importance of preserving the language and culture

of the children of new compatriots, which prevents the replacement of the matrix of the native language by the Russian language.

The study also provides a practical analysis of the pedagogical situations that have developed in relation to the study of the Russian language in the territories of the national republics of the Russian Federation. It can be concluded that ethnolinguistic situations are different in the regions. For example, the experience of teaching Russian as a non-native language to the indigenous small-numbered peoples of Yakutia can be considered effective and successful. At the same time, the program for learning the Russian language in secondary schools of the Republic of Tatarstan is at the center of discussions among specialists due to the discrepancy between the legislatively enshrined principles of designing education and the practical implementation of the program.

***Theoretical and methodological foundations of teaching non-native learners
in a multicultural Russian school***

The problem of teaching the Russian language in a multicultural Russian school is not qualitatively new. The Russian school has been multiethnic in the broad sense of understanding this concept throughout the history of its institutional design and development. More than a hundred different nationalities and ethnic groups lived in the Russian Empire and on the territory of the USSR (Ahiezer, 2013). In a society where monolingualism formally prevails, there is almost always bilingualism (multilingualism) or at least diglossia (proficiency in various variants of the language), not to mention bi- or multiculturalism (proficiency in two or more cultures) (Markosyan, 2004). In the Soviet Union, in the territories of compact residence of ethnic groups and the predominance of the non-Russian population, the practice of teaching Russian as a non-native language was implemented. Although this technique showed its high efficiency, it cannot be applied in the conditions of the modern Russian multicultural school.

It should be noted that the methodology for teaching Russian as a non-native language can be successfully implemented if a number of conditions are met: for all children studying in the class, Russian is a non-native language. Therefore, teaching the Russian language is based on the principles of comparative studies, i.e., on identifying the similarities and differences in the target language and the native language, the teacher is a native speaker of a non-Russian language who has undergone special training and has the skills to implement the above comparison methodology in the process of learning the Russian language. Modern multicultural schools have completely different structural conditions. To identify the features of schools of this type, let us turn to the definition of the concept itself, which is given by domestic researchers and teachers.

The modern multiethnic school is “a new type of ordinary Russian school, in which non-Russian-speaking children without knowledge of the Russian language are taught not in separate classes, but together with Russian-speaking ones, entering not only the first, but also other, senior, grades without any special preliminary language training” (Sukhushina, 2015).

A “non-native speaker” is a person who not only speaks a different language but also has a corresponding worldview, which differs from that of the titular nation (Azimov, Shukin, 2009). To define the concept of a “speaker of another language” in the context of the educational space, one can use other interpretations,

but the term “non-native speaker” seems to us the most relevant, easy-to-use and reflecting essential elements.

Thus, we can conclude that the program of teaching Russian as a non-native language is still being successfully implemented in the national republics of the Russian Federation in schools where Russian is non-native for all students, but this methodology is not suitable for modern multiethnic schools due to the structural features in the modern multicultural class, such as:

1) many ethnic groups with a total number of 15–25% (while representatives of 8–9 ethnic groups can study in one class);

2) the teacher is a native speaker of Russian and does not know how to teach Russian as a foreign language;

3) the entire academic and methodological complex, including textbooks, manuals, notebooks and other didactic materials, is aimed at native speakers of the Russian language (Stolbova, 2014).

Solving global problems of creating a single multicultural educational space based on intercultural dialogue, the methodologists are faced with the task of systematizing and structuring existing models of teaching the Russian language to representatives of different ethnic groups, taking into account their cultural, religious, educational universals, peculiarities of mentality, national character and stereotypes of behavior (Pugachev, 2011).

In a multicultural Russian school, the teacher faces a number of difficulties (Khamraeva, 2017). First of all, attention should be paid to the professional competence of a teacher when choosing an educational program and teaching aids for non-native speakers (Russian as a foreign language, Russian as a non-native language, Russian as a second language). The severity of the problem lies in the fact that the existing educational materials and teaching aids still do not have a national status: they are used as author’s programs, accompanying courses to the discipline “Russian language” or are not represented in the Federal State Educational Standard. But the most urgent problem for a teacher working in a multiethnic class seems to be the ability to navigate in the experience gained over two decades of the post-Soviet period (2000–2021) of working with such children, building an individual working trajectory, taking into account the ethnolinguistic characteristics of the contingent of students and formats of educational activities. Institutionally, there is a problem of giving a different status to existing programs and teaching aids for migrant children, an urgent need to introduce and transform existing teaching methods as well as intensify professional retraining of Russian language teachers on a massive scale (Kakorina et al., 2016).

The methodological standard developed for teaching children in general education schools is focused exclusively on native speakers of the Russian language. Teachers are faced with the task of “equalizing” the level of language proficiency among native speakers and children for whom Russian is a non-native language. A teacher in a class with a multiethnic composition of students must, first of all, master the methodology of organizing a lesson based on the rhetorization of the educational process, using the possibilities of a meta-subject approach in teaching and interdisciplinary connections.

As was mentioned above, non-native speaker not only speaks another language but represents a different culture, a different worldview and attitude. Non-

native speakers have a different cultural matrix, which complicates the process of social adaptation in the children's collective and sets the teacher the task of creating conditions for assimilation and integration into the collective of non-native learners (Usha, 2013).

An increasing number of schools in Russia are becoming multicultural every year. First of all, this is due to the intensified migration processes in the post-Soviet space: people come to Russia to visit relatives or as labor migrants, since there is a serious economic crisis in their homeland and there is no opportunity to earn money (Yudina, 2006). Family migration in the host country is an important demographic resource, and Russia, as the host country, is responsible for the successful adaptation of the children of new compatriots into Russian society (Mukomel, 2014), and adaptation as a phenomenon is not just a way of human existence but also one of the mechanisms of social progress (Weber, 1990). At the same time, migrants often try to preserve their traditional way of life and pass on knowledge of both their native language and culture to their children. However, empirical data show that the identity and socio-cultural background of migrants undergoes changes in the process of adaptation to new conditions. The identity of migrants is transformed in the course of the creation of specific interaction models that allow them to maintain contacts with both the host society and the country of origin (Olimov, Olimova, 2019). The anomie of modern society presupposes the individualization of adaptation, i.e., each person has a unique adaptive trajectory corresponding to his/her normative organization (Merton, 2006). In this aspect, teachers in a multicultural school also faces the problem of preserving the cultural and linguistic identity of non-native learners (Panarin, Bochkareva, 2015). In a mixed classroom environment, a teacher must equalize the level of Russian language proficiency between non-native and native speakers, preventing the displacement of the native language matrix with the Russian language in non-native learners of Russian (Shorina, 2021).

According to E.V. Arkadyeva (2005), M.B. Bagge (2010) and I.P. Lysakova (2009), today the Russian educational system is on a threshold characterized by the danger of a generation incapable of communicative practice. The problem of teaching in a multicultural environment is that, in practice, an attempt to equalize the language level in mixed classes leads to the fact that non-native speakers really lose communicative skills in their native language; however, there is no "displacement" by the Russian language, that is, having lost the experience of communicating in their native language, they do not acquire it in the sphere of Russian. In addition, attempts to adjust the classical methods of teaching Russian to native speakers lead to a decrease in the level of development of language skills among themselves, since the learning process is deliberately slowed down by the teacher.

All these problems are superimposed on the fact that teachers, in terms of their status and official powers, should develop students' tolerance, interest in other cultures and a desire to become acquainted with the peculiarities of the traditions and languages of other peoples (Sineva, 2015).

An ethnically targeted approach to teaching the Russian language enables teachers to understand non-native learners and determine effective educational strategies suitable for representatives of a particular ethnic group; to provide assistance in solving problems of adaptation to a new socio-cultural environment;

to determine the difficulties faced by representatives of different ethnic groups in learning the Russian language (Rumyantseva, Rubtsova, 2019).

When independently developing a methodology for teaching the Russian language in a multicultural classroom, a teacher must use an individual approach in communicating with non-native learners and their parents (Balykhina, Cherkashina, 2015). However, the lack of knowledge about culture, language and ethnic characteristics can not only hinder the establishment of ties between school and family, but also lead to interethnic and interreligious conflicts. An equally significant role is played by the psychological component: a teacher of the Russian language, being the main subject of the educational process, must direct the actions of students and determine the trajectory of mastering the subject by the class, while in a multicultural school teachers themselves are imposed a great responsibility for preserving the moral and ethical values of a multinational class and the formation of a tolerant attitude towards all participants in educational relations.

Practical aspects and analysis of the experience of methodological support of classes with a multicultural component

Let us now turn to the analysis of the pedagogical experience in developing a methodology for teaching Russian in a multicultural class. E.I. Sukhushina in her article “On the problem of teaching the Russian language to primary school-children in a multiethnic class” presents statistical data and the results of implementing innovative integrative methods in Secondary School No.15 (MAEI) named after G.E. Nikolaeva in Tomsk (Sukhushina, 2015). The level of Russian language proficiency in non-native learners was determined using a diagnostic test in Russian as a foreign language for children of primary and middle school age developed by E.K. Kapelyushnik and E.A. Sherina (Kapelyushnik et al., 2015). The diagnostic test revealed a sufficient level of Russian language proficiency in 10 students (43%), of whom two (8%) had a high level and eight (35%) had an average level. Insufficient language proficiency was shown by 13 students (56%), of whom ten (43%) had a low level and three (13%) had a very low level. It was found that the level of language proficiency does not depend on the age of the students (Sukhushina, 2015). The diagnostic test allowed the teachers to identify the most typical and common mistakes associated primarily with the use of pronouns and verb forms in sentences. Correction and prevention of speech errors is an important task of language education of students, since errors can be caused not only by ignorance of the rules and norms, but also associated with the peculiarities of the processes of generation and perception of speech and with the specifics of constructing a linguistic worldview, especially in cases when Russian is not the student’s native language and the occurrence of errors can be influenced by various linguistic and extralinguistic factors. Different errors require differentiated approaches to their prevention. Accordingly, an important condition for the effective implementation of Russian language programs in the context of bilingual and multicultural education is the development of a classification of speech errors of both multilingual and non-native learners (Tseitlin, 2000). After analyzing the tests, the teachers compiled a program of exercises for classroom training, the emphasis in which was shifted to the lexical gaps of non-native learners in the language material. It should also be noted that in order to “equalize” the level of language proficiency, the teachers of School No. 15 in Tomsk conducted addi-

tional Russian language lessons for non-native learners, due to which it was possible to strengthen language training, improve knowledge of Russian vocabulary and grammar, as well as establish communication between the non-native and Russian-speaking children.

The vast experience and high-quality methodological base of the Moscow pedagogical community are of great scientific value for studying the problem of adaptation and integration of children of new compatriots into the Russian educational space. The tasks of methodological support of the linguistic and socio-cultural adaptation of migrant children by means of education have been successfully implemented for more than 20 years at the UNESCO Chair “International (Multicultural) Education and Integration of Migrant Children in Schools” of the Moscow Institute of Public Education (MIPE). Hundreds of teachers have undergone professional training and retraining in this chair in the specialty “Theory and Methods of Teaching Russian as a Foreign Language at School”. Under the auspices of the chair, Russian as a Foreign Language groups were opened in 68 schools in Moscow. Along with that, modules of educational programs and series of teaching aids were developed, aimed at non-native children of different ages with different levels of language proficiency. Until 2018, experimental bilingual sites were successfully operating on the basis of various schools (secondary schools No. 835, 282 and many others), kindergarten schools (No. 1888) with an ethnocultural component of education. In addition, there was an experimental methodological association – “Bilingualism as a way of mastering the Russian language (Methods of teaching Russian as a second language)”. It seems that the teachers have accumulated a lot of experience in working with children.

The MIPE has implemented many activities in the areas of “Harmonization of interethnic relations in the school environment” and “Training, adaptation and integration of international migrants” as part of the comprehensive action plan of the Moscow Department of Education “On measures to improve ethnocultural education”. Worthy of mention is also the distant course of lectures and practical classes that existed at the Pedagogical University “September 1” as part of the advanced training program for language teachers “Theory and Methods of Teaching Russian as a Foreign Language at School” (targeted at children from migrant families) (Kakorina, Smirnova, 2016).

A number of training courses, seminars and webinars were held on the basis of the MIPE; several projects were successfully implemented, including those on training teachers and providing schools with methodological and educational literature in the disciplines of “Teaching Russian as a foreign language” and “Teaching Russian as a non-native language” at school. The international/interregional educational project included a cycle of training seminars for teachers and administrations of educational institutions – “Broadcasting the Moscow experience of adaptation of children of international migrants by means of education: “Advanced training courses for teachers of schools with teaching Russian from the countries of near and far abroad” (2014). But this work was practically stopped in 2016.

These problems are currently being being developed at the UNESCO Chair “International (Multicultural) Education and Integration of Migrants” of the Faculty of Regional Studies and Ethnocultural Education of the Institute of Social and Humanitarian Education of the Federal State Budgetary Educational Institution of

Higher Education “Moscow Pedagogical State University” (MPSU) in cooperation with the Autonomous Non-Commercial Organization – Center for Assistance to Interethnic Education “Ethnosphere” (<http://mpgu.su/integration/>).

In particular, in 2020–2021, the Project “Integration of Children from Families of Foreign Ethnic Migrants by Means of Education: Methodological and Advisory Support to Schools and Kindergartens in Russian Regions” is being implemented on an ongoing basis, training webinars are held, teachers and invited methodologists frequently visit the regions of the Russian Federation, which are provided with relevant educational literature. Of course, there should be much more educational programs, manuals and methodological support structures for this area of study. We should talk about the creation (recreation) of departments, centers of scientific and methodological support for teachers of this (very specific) profile.

Comparative analysis of the implementation of multicultural education programs through the example of the Republics of Sakha (Yakutia) and Tatarstan

The state strategy for regulating interethnic relations is currently undergoing a process of updating the methodology of Soviet “nationality policy” and a transition to the development of global theoretical approaches, in which society should be focused on the values of cultural diversity and civic consolidation (Pain, Fedyunin, 2020).

The Federal Law “On the State Language of the Russian Federation” formalizes the central role of the Russian language as the state language of communication throughout the entire territory of the Russian Federation. Moreover, the law states that it is necessary to ensure “conflict-free functioning of the Russian language in conditions of bilingualism” in the territories of national republics and ethno-territorial districts. As it is known, in national regions, according to the contractual relationship between the central government and the constituent entities of the Russian Federation, it is possible to consolidate two or more state languages (Goryachev, 2015). In this case, of particular interest is the experience of teaching the Russian language in national republics, where bilingualism is widespread and there is a close interaction of two or more cultures.

For illustrative purposes, let us consider the situation that has developed in the field of studying the Russian language in the Republics of Sakha (Yakutia) and Tatarstan.

Linguistic and cultural diversity in both republics is protected by federal and regional legislation. There are special executive authorities, the main responsibility of which is to control the provision of the linguistic and cultural rights of non-titular nations. In addition, in both republics there are special federal programs aimed at preserving cultural heritage and developing language policy.

In the Republic of Sakha (Yakutia), two state languages, i.e., Russian and Yakut, are enshrined at the legislative level, and there are also five officially recognized languages of the indigenous minorities of the North, i.e., Even, Evenk, Dolgan, Chukchi and Yukagir (Chirsheva, 2013). Considering the fact that there are small indigenous ethnic groups living on the territory of the republic and the preservation of their languages and cultural identity is a priority task of state bodies, the education system has its own characteristics.

The compact settlement of the ethnic groups makes it possible to create national schools on the territory of Yakutia, in which Russian is taught according to the educational standards as a non-native language. Since all classes have an ethnically homogeneous contingent of students, and teachers are native speakers with special training in teaching Russian, this structure fully complies with the requirements of the federal educational standard for teaching Russian as a non-native language. Learning the native language in a general educational institution is one of the necessary conditions for its preservation in the modern world. Teaching in the native language is recognized by the world community as one of the main means of improving the quality of education (Borisova, 2012).

The interrelated teaching of Russian and native languages is fundamentally important in the context of active bilingualism (Balykhina, 2007). Among teachers and researchers of the educational system of Yakutia, the prevailing opinion is that learning native, Russian and foreign languages students become ready to live in a multilingual world, while taking care of their own culture, as well as know languages and respect cultures of other peoples (Nikiforova et al., 2016). Thus, on the territory of the Republic of Sakha (Yakutia) there are no problems with the formation of a modern multicultural school, but there is a demand for the formation of new educational and methodological complexes and materials for teaching Russian as a non-native language. On the territory of Yakutia, as noted above, there are a large number of small ethnic groups; however, educational, methodological and didactic complexes have been developed only for the most widespread ethnic groups. The list of federal schoolbooks includes only textbooks and manuals for teaching Russian as a non-native language for seven ethnic groups, the rest of the small nationalities are trained using existing teaching materials. In these conditions, there is a need for the preparation and publication of new textbooks on the Russian language with their subsequent inclusion in the federal list. The teachers and scientists of the Sakha Republic consider it expedient to publish educational and methodological complexes for national schools in such language groups as Turkic, Finno-Ugric, Abkhaz-Adyghe and Mongolian.

The situation with language education on the territory of the Republic of Tatarstan differs significantly from that of Yakutia. Officially, until 2017, the Russian language in this republic was taught according to two standards, i.e., teaching Russian for native speakers and teaching Russian as a non-native language for national schools, where instruction is in Tatar and Russian is studied as a subject. In fact, each school implemented the standard of teaching Russian as a non-native language, the number of hours of the Tatar language per week reached six. Despite the organizational status, all the schools implemented one educational program. The main difference was only in the fact that in Tatar lyceums and gymnasiums, instruction was conducted entirely in the Tatar language, whereas in other educational institutions it was in Russian. However, formally, there was no difference between the structure and workload. In 2017, the authorities of the republic made adjustments to the curricula and officially assigned the status of a national component to the Tatar language, which became mandatory for study only in national schools, i.e., Tatar lyceums and gymnasiums. At the same time, it was recommended to earn the Tatar language as an optional element, i.e., a subject chosen at the written request of the students' representatives: parents or guardians.

We cannot talk about the presence of multicultural schools in Tatarstan, since students, i.e., representatives of the Tatar ethnic group, know Russian to the extent necessary to master the school curriculum and, therefore, they do not need to undergo special language training and change the program in order to “balance” language skills (Mukhametshina, 2014). According to the analysis of statistical data, 99.8% of Tatars living in urban areas on the territory of the Republic of Tatarstan speak Russian at a level sufficient for communication (Luchsheva, 2014).

However, difficulties with the curricula still exist. In practice, in each school of the republic, the majority of Tatars, as well as some Russians, choose the Tatar language proposed to them as an optional additional lesson; this subject is fixed in the curriculum, and a fairly large number of hours are allocated to it. However, students who have given up learning the Tatar language cannot study Russian at the same time, since this would create an inequality in mastering the Russian language program between those who attend Tatar language lessons and those who have withdrawn from them. School administrators also cannot let children who do not want to learn the Tatar language go home, because the hours of the Tatar language are often integrated into the timetable and are not the first or last lesson. Moreover, such a situation could create some inequality in the number of hours of study and time of being at school and lead to a conflict between students. Taking into account the current situation, schools implement two learning scenarios.

Thus, we can conclude that the Russian language is taught in the national subjects of the Russian Federation mainly according to the standard of teaching Russian as a non-native language. At the same time, the linguistic situations in the republics are completely different. If in Yakutia the majority of small ethnic groups really have a need to study Russian as a foreign language, and their level of Russian language proficiency does not allow successful communication and requires special adjustment and training through special programs, in the Republic of Tatarstan, the situation is quite different, i.e., the level of Russian language proficiency of all the ethnic groups living on the territory of this republic is extremely high.

Conclusion

The Russian Federation is a multinational state; many large and small ethnic groups live on the territory of our country. The Russian language plays a vital role in the development of communication and interaction between different peoples. Performing an integrating function, it is a guide to world culture, it preserves and reproduces the memory of our common multinational ancestors, the history of the multiethnic state (Dmitriev, 1999). The Russian state is an active political actor in the international arena and experiences all the effects of world socio-economic and political trends.

Today, in the context of globalization, labor migration has become widespread. The economic crisis in the post-Soviet space is responsible for the increased flow of migrants in recent years (Bauman, 2004). This tendency leads to the increasing spread of a new phenomenon, i.e., the emergence of multicultural Russian schools.

It should be noted that, in fact, all schools in the Russian Federation are, on the one hand, Russian national (according to the educational standard) and, on the other hand, multiethnic (taking into account students of different nationalities). In such schools, students from different ethnic groups study together. Thus, we can distinguish the following types of multiethnic schools:

- 1) with a predominantly non-Russian-speaking students (Republic of Sakha (Yakutia));
- 2) with an approximately equal ratio of Russian-speaking and non-Russian-speaking students (Republic of Tatarstan);
- 3) having 20–30% of non-Russian-speaking students (Moscow, St. Petersburg, Tomsk, etc.).

We draw your attention to the fact that the concept of “multiethnic school” in connection with the qualitative change in the non-Russian school contingent passes into the concept of “multicultural school”, which describes the school communicative space according to the principle of belonging to different cultures (rather than to a particular nationality) and the sign of “native speakers of Russian/native speakers of a foreign language”.

In a modern school, where the multiethnicity of the contingent is characterized by multilingualism and multiculturalism, the dialogue of cultures should be built both in class and in extracurricular activities.

The main problem that such an innovative type of school is facing today is updating the mechanisms for implementing the Russian language teaching program in classes, where students have different levels of Russian language proficiency.

It seems to us that the solution to the accumulated problems associated with the current growth in the number of multicultural schools lies in the creation of an innovative integrated model of teaching the Russian language in a multicultural environment, taking into account the existing methods and practices.

References

- Ahiezer, A. (2013). *Migratsiya v rossiiskoi istorii. Migratsiya v Rossii 2000–2012*: (pp. 581–586). Moscow: Speckniga Publ. (In Russ.)
- Anderson, L.M., & Stillman, J.A. (2013). Student teaching’s contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3–69. <https://doi.org/10.3102/0034654312468619>
- Antrop-González, R., Vélez, W., & Garrett, T. (2008). Examining familial-based academic success factors in urban high school students: The case of Puerto Rican female high achievers. *Marriage & Family Review*, 43(1–2), 140–163. <https://doi.org/10.1080/01494920802013003>
- Arkadeva, E.V. (2005). *Zhivaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: Uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moscow: Drofa Publ. (In Russ.)
- Azimov, E.G., & Shukin, A.N. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Bagge, M.B., Belova, M.G., & Ilakavichus, M.R. (2010). *Russkii yazyk v polietnicheskikh klassakh*. Saint Petersburg: SPB APPO Publ. (In Russ.)
- Balykhina, T.M. (2007). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)*. Moscow: RUDN University Publ. (In Russ.)
- Balykhina, T.M., & Cherkashina, T.T. (2015). Multicultural format of foreign language education. *Polylinguality and Transcultural Practices*, (1), 42–49. (In Russ.)
- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3–49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Bauman, Z. (2004). *Globalizatsiya. Posledstviya dlya cheloveka i obshchestva*. Moscow: Ves’ mir Publ. (In Russ.)
- Bek, U. (2001). *Chto takoe globalizatsiya?* Moscow: Progress-Traditsiya Publ. (In Russ.)
- Borisova, L.P. (2012). Strategy of the language education in the Republic of Sakha (Yakutia). *European Social Science Journal*, 3(19), 273–276. (In Russ.)

- Borisova, L.P., & Shadrina, S.N. (2012). Role of Russian language in the development of national identity. *Theory and Practice of Social Development. Scientific Journal*, (12), 221–224. (In Russ.)
- Bunyan, T. (1991) Towards an authoritarian European state. *Race and Class*, 32(3), 19–27. <https://doi.org/10.1177/030639689103200304>
- Bystrova, E.A. (2002). *Dialog kul'tur na urokakh russkogo yazyka: Posobie po razvitiyu rechi uchashchikhsya 7–9 klassov obshcheobrazovatel'nykh shkol*. Saint Petersburg: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Chirsheva, G.N. (2013). Monoethnic childhood bilingualism. *Philological Class*, 2(32), 46–49. (In Russ.)
- Darder, A. (2012). *Culture and power in the classroom: A critical foundation for the education of bicultural students*. Boulder, CO: Paradigm Press. <https://doi.org/10.4324/9781315635347>
- Dmitriev, G.D. (1999). *Mnogokul'turnoe obrazovanie*. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ. (In Russ.)
- Faas, D. (2011) The nation, Europe and migration: A comparison of geography, history and citizenship education curricula in Greece, Germany and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471–492. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.584560>
- Garreta Bochaca, J. (2006) Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(2), 261–279. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.11.006>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Goryachev Y.A. (2015). Russian and international regulatory framework to improve teachers' professional competence in inter-ethnic relations as part of the educational policy of the national policy strategy of the Russian Federation till 2025 (analytical overview). *Ethnodialogies*, (2), 21–50. (In Russ.)
- Heckmann, F. (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policymakers*. NESSE.
- Heidegger, M. (2002). *Bytie i vremya*. Saint Petersburg: Nauka Publ. (In Russ.)
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W., & Willaime, J.-P. (Eds) (2007). *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates*. Munster: Waxmann. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00414_4.x
- Kakorina, E.V., & Smirnova, N.L. (2016). The readiness of migrants' children to schooling in Russian: The arrangement of a testing lesson and the analysis of results. *Philological Class*, (2), 40–48. (In Russ.) <https://doi.org/10.26710/fk16-02-07>
- Kakorina, E.V., Kostyleva, L.V., Krivoruchko, T.V., Sineva, O.V., & Shorina, T.A. (2016). *Russkii Yazyk v Raznourovnevom Polikul'turnom Klasse: Tekhnologii Yazykovoii Adaptatsii*. Moscow: GAOU VO MOO Publ. (In Russ.)
- Kalenkova, O.N., Omelchenko, E.A., Feoktistova, T.L., & Shorina, T.A. (2012). *Uchimsya Zhit' v Rossii: Uchebno-Metodicheskij Komplekt. Posobie po Social'no-Kul'turnoj Adaptatsii*. Moscow: GAOU VPO MIOO – Etnosfera Publ. (In Russ.)
- Kapelyushnik, E.V., Mukhacheva, A.M., Ponomareva, L.A., & Sherina, E.A. (2005). *Mezhdustrok. Prodvinyutyi etap*. Tomsk: TPU Publ. (In Russ.)
- Khamraeva, E.A. (2017). *Teoriya i metodika obucheniya detei-bilingvov russkomu yazyku*. Saint Petersburg: RGPU imeni A.I. Gertsena Publ. (In Russ.)
- Khamraeva, E.A. (2020). Kompleksnaya diagnostika detei, naslednykh nositelei russkogo yazyka, v tselyakh preodoleniya yazykovoii attritsii. *Yazyk i Myshlenie: Psikhologicheskie i Lingvisticheskie Aspekty: Conference Proceedings* (pp. 119–122). Pokrov: Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet Publ. (In Russ.)
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Luchsheva, L.V. (2014). Functions and status of the Russian language in the Republic of Tatarstan. *Bulletin of Economics, Law and Sociology*, (1), 152–155. (In Russ.)
- Lysakova, I.P. (2009). Russkii yazyk kak nerodnoi: Sotrudnichestvo nauki i praktiki v shkolakh Sankt-Peterburga. *Mir Russkogo Slova*, (4), 76–80. (In Russ.)

- Markosyan, A.S. (2004). *Ocherk teorii ovladeniya vtorym yazykom*. Moscow: Psikhologiya Publ. (In Russ.)
- Merton, R.K. (2006). *Sotsial'naya teoriya i sotsial'naya struktura*. Moscow: AST Publ., Khranitel' Publ. (In Russ.)
- Mukhametshina, R.F. (2014). Dialog kul'tur v literaturnom obrazovanii kak uslovie mezhetnicheskogo soglasiya i vzaimodeistviya. *Pozitivnyi Opyt Regulirovaniya Etnosotsial'nykh i Etnokul'turnykh Protessov v Regionakh Rossiiskoi Federatsii: Conference Proceedings* (pp. 451–454). Kazan': Institut istorii imeni Shigabutdina Mardzhani Akademii nauk Respubliki Tatarstan Publ. (In Russ.)
- Mukomel, V.I. (2014). *Migranty, migrantofobii i migratsionnaya politika*. Moscow: Tsentral'nyi dom advokata Publ., Moskovskoe byuro po pravam cheloveka Publ., Akademia Publ. (In Russ.)
- Nikiforova, E.P., Borisova, L.P., & Shadrina, S.N. (2016). Problems of teaching Russian language and literature in the multicultural environment. *Historical and Social-Educational Idea*, 8(4/1), 148–155. (In Russ.)
- Olimov, M.A., & Olimova, S.K. (2019). Transformation of Identity in migration: Ethnicity and religion (on the example of Tajik labour migration in Russia). *Bulletin of Tomsk State University. History*, (59), 158–166. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19988613/59/21>
- Pain, E.A., & Fedyunin, S.Y. (2020). The policy of interculturalism and the possibilities of its application in Russia. *Polis. Political studies*, (1), 114–134. (In Russ.) <https://doi.org/10.17976/jpps/2020.01.09>
- Panarin, S.A., & Bochkareva, I.B. (2015). Vostok na Vostoke, Vostok na Zapade i Vostok v Rossii: Migratsiya – adaptatsiya – identichnost'. *Vostok. Afro-Aziatskie Obshchestva: Istoriya i Sovremennost*, (3), 160–166. (In Russ.)
- Poletaev, D.V., & Zaionchkovskaya Zh.A. (2019). Analiz mekhanizmov, problem i praktik adaptatsii i integratsii detei, ne imeyushchikh grazhdanstva RF i prebyvayushchikh v Moskve. *Obshchestvo. Doverie. Riski: Doverie k Migratsionnym Protessam. Riski Novogo Obshchestva: Conference Proceedings* (pp. 315–325.). Moscow: The State University of Management Publ. (In Russ.)
- Protasova E.Yu., & Rodina, N.M. (1999). *Stanovlenie i funkcionirovanie dvuyazychiya. Materialy po issledovaniyu bilingvizma*. Moscow: Moskovskii komitet obrazovaniya Publ. (In Russ.)
- Protasova, E.Y., & Rodina, N.M. (2005). Zarubezhnye dvuyazychnye programmy obucheniya. *Russkii Yazyk vne Rossii: Conference Proceedings* (pp. 100–111.). Moscow: Etnosfera Publ. (In Russ.)
- Protasova, E.Y., & Rodina, N.M. (2010). *Metodika obucheniya doshkol'nikov inostrannomu yazyku*. Moscow: Vlos Publ. (In Russ.)
- Pugachev, I.A. (2011). *Etnoorientirovannaya metodika v polikulturnom prepodavanii russkogo yazyka inostrancam*. Moscow: RUDN University Publ. (In Russ.)
- Rumyantseva, N.M., & Rubtsova, D.N. (2019). Ethno-oriented training as an important component of methodology of teaching Russian as a foreign language. *Izvestia of the Southern Federal University. Philological Sciences*, (1), 196–207. (In Russ.) <https://doi.org/10.23683/1995-0640-2019-1-196-207>
- Shorina, T.A. (2021) Poli-cultural education today: The experience of Moscow and Saint Petersburg. *Ethnodialogies*, (1), 91–107. (In Russ.)
- Sineva, O.V. (2015). Yazyk sem'i i problemy obucheniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii v usloviyakh bilingvizma. *Russkii Yazyk bez Granits: Conference Proceedings* (pp. 88–96). Moscow: Etnosfera Publ. (In Russ.)
- Stolbova, Ja.E. (2014). Problems of teaching the Russian Language in multi-ethnic classes. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(1), 94–97. (In Russ.)
- Sukhushina, E.I. (2015). On the problem of teaching Russian to younger schoolchildren in polyethnic class. *Pedagogical Review*, 3(9), 92–100. (In Russ.)
- Toshchenko, Zh.T. (2015). Sociology of life as a theoretical conception. *Sociological Research*, (1), 106–116. (In Russ.)
- Tseitlin S.N. (2000). *Yazyk i rebenok. Lingvistika detskoj rechi*. Moscow: Vlados Publ. (In Russ.)
- Usha, T.Y. (2012a). National Russian school – the multiethnic and multicultural one. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, (148), 125–133. (In Russ.)

- Usha, T.Y. (2012b). Language identification of foreign language students. *IKBFU's Vestnik: Philology, Pedagogy, and Psychology*, (2), 100–105. (In Russ.)
- Usha, T.Y. (2013). The Russian language in a multicultural school as a methodological problem. *Bulletin of Immanuel Kant Baltic Federal University*, (11), 28–33. (In Russ.)
- Weber, M. (1990). *O nekotorykh kategoriakh ponimayushchei sotsiologii*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Yudina, T.N. (2006). *Sotsiologiya migratsii*. Moscow: Akademicheskii Proekt Publ. (In Russ.)

Article history:

Received 5 August 2021

Revised 7 October 2021

Accepted 12 October 2021

For citation:

Kytina, N.I., & Khamraeva, E.A. (2021). The current state of the teaching the Russian language in the multicultural Russian school. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 785–800. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-785-800>

Bio notes:

Natalia I. Kytina, Deputy Director for Academic and Methodological Work, Municipal Autonomous Educational Institution “Domodedovskaya Secondary School No. 1”. ORCID: 0000-0002-9291-8091, eLIBRARY SPIN-code: 1335-5800, Research AuthorID: 1116400, ScopusID: 57211459397. E-mail: kytinanatalia@mail.ru

Elizaveta A. Khamraeva, Doctor of Pedagogy, Professor, is Head of the Department of Russian as a Foreign Pre-University Education, Preparatory Faculty for Foreign Citizens, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University; Director of the Center for Bilingual and Multicultural Education, Herzen Russian State Pedagogical University. ORCID: 0000-0002-8551-5462, eLIBRARY SPIN-code: 7025-3780, Research AuthorID: 776178. E-mail: elizaveta.hamraeva@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-785-800

Обзорная статья

Актуальные проблемы преподавания русского языка в поликультурной российской школе

Н.И. Кытина¹  , Е.А. Хамраева^{2,3} 

¹ Домодедовская средняя общеобразовательная школа № 12,
Российская Федерация, 142030, Павловское, ул. Колхозная, д. 17

² Московский педагогический государственный университет,
Российская Федерация, 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

³ Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48

 kytinanatalia@mail.ru

Аннотация. Доминирующей тенденцией развития современного постиндустриального общества, как известно, является глобализация, но в настоящее время можно говорить уже о «глокализации» как двунаправленном процессе интеграции и локализа-

ции, взаимодополняющем диалектическом развитии человечества. Этот процесс подразумевает объединение всех сфер жизни социума в едином глобальном пространстве и обособление отдельных регионов и этнических групп в качестве защитной реакция для сохранения своей уникальности и самобытности. Описанные социальные тенденции становятся определяющими для развития системы образования как основного социального института. Миграционные процессы и связанные с ними проблемы интеграции мигрантов в новый социум, вопросы сохранения национального языка и культуры, поиск идентичности – все эти явления обуславливают необходимость инновационных методологических решений, которые должны быть реализованы в контексте изучения русского языка на уроках в поликультурной российской школе. Рассмотрены актуальные проблемы, связанные с реализацией программы обучения русскому языку в поликультурной среде. Предложено концептуальное определение поликультурной школы. Проанализирован педагогический опыт отдельных образовательных учреждений, разрабатывающих авторские методики обучения в поликультурной среде. Выявлены социально-адаптивный, культурологический, психологический и лингвистический аспекты проблематики преподавания русского языка в поликультурной школе. Отмечено усиление психоэмоциональной нагрузки педагогов, работающих в полиэтнических классах. Проанализирована ситуация с преподаванием русского языка в полиэтнических регионах России на примере Республик Саха (Якутия) и Татарстан. Отмечено, что для регионов РФ методологически неверно использовать термин «поликультурная школа», так как в национальных субъектах РФ существует особый тип национальных школ, а также реализуется программа изучения русского языка как неродного.

Ключевые слова: педагогика, русский язык, поликультурная школа, мультикультурализм, социальная адаптация, инофоны, билингвизм, русский язык как неродной, русский язык как иностранный, полиэтническая среда

История статьи:

Поступила в редакцию: 8 августа 2021 г.

Принята к печати: 12 октября 2021 г.

Для цитирования:

Kytina N.I., Khamraeva E.A. The current state of the teaching the Russian Language in the multicultural Russian school // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 785–800. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-785-800>

Сведения об авторах:

Кытина Наталья Ивановна, заместитель директора по учебно-методической работе, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Домодедовская средняя общеобразовательная школа № 12». ORCID: 0000-0002-9291-8091, eLIBRARY SPIN-код: 1335-5800, Research AuthorID: 1116400, ScopusID Author ID57211459397. E-mail: kytinanatalia@mail.ru

Хамраева Елизавета Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного довузовского обучения, подготовительный факультет для иностранных граждан, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет; директор Центра билингвального и поликультурного образования, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. ORCID: 0000-0002-8551-5462, eLIBRARY SPIN-код: 7025-3780, Research AuthorID: 776178. E-mail: elizaveta.hamraeva@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-801-824

УДК 159.9.072

Исследовательская статья

«Шкала аккультурации к России» для китайских студентов: адаптация и психометрическая проверка

И.А. Новикова ✉, А.Л. Новиков , Д.А. Шляхта 

Российский университет дружбы народов,
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6
✉ novikova-ia@rudn.ru

Аннотация. Проблема диагностики межкультурной адаптации и психологической аккультурации к новому социокультурному окружению по-прежнему актуальна в связи с процессами глобализации и, в частности, ростом академической мобильности в образовании. Исследования и практические разработки в данном направлении особенно актуальны для российской науки в связи с дефицитом шкал аккультурации, которые широко представлены в зарубежной психологии. В 2019 г. исследовательским коллективом под руководством профессора А. Ардила разработан мультикультурный русскоязычный вариант методики «Шкала аккультурации к России» (ШАР), который был валидизирован на выборке иностранных студентов из 71 страны мира. Целью настоящего исследования стала адаптация ШАР для выборки китайских студентов, обучающихся в российских вузах и являющихся самой многочисленной группой студентов из дальнего зарубежья. При этом многие из них испытывают значительные трудности в адаптации в новом социокультурном окружении, а также в изучении русского языка. Всего в исследовании приняли участие 213 китайских студентов (59 % – девушки), обучающихся в российских вузах, из них 93 студента (58 % – девушки) заполнили русскоязычный вариант ШАР, а 118 (61 % – девушки) – китайский вариант, который был создан с использованием процедуры прямого и обратного перевода. Оба варианта ШАР в дальнейшем прошли психометрическую проверку с использованием коэффициентов α Кронбаха и ω Мак-Дональда, а также бифакторного анализа. Для сравнения русскоязычного и китайского вариантов ШАР между собой применялись методы описательной статистики и W-критерий Вилкоксона. Нормирование осуществлялось посредством нелинейной процентильной нормализации (стенайны). В результате показана высокая согласованность русскоязычного и китайского вариантов ШАР и их эквивалентность между собой. Оба варианта могут быть использованы для диагностики аккультурации к России китайских студентов, при этом китайский вариант рекомендуется для исследования китайских студентов, которые проживают в России менее 1–1,5 лет и/или плохо владеют русским языком.

Ключевые слова: аккультурация, шкала аккультурации, межкультурная адаптация, иностранные студенты, китайские студенты, Шкала аккультурации к России

Благодарности и финансирование. Статья выполнена при поддержке темы № 056113-0-000 на базе Института современных языков, межкультурной коммуникации и миграций филологического факультета Российского университета дружбы народов.

© Новикова И.А., Новиков А.Л., Шляхта Д.А., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

*Посвящается памяти
профессора Альфредо Ардила
(1946–2021 гг.),
коллеги и наставника*

Введение

Академическая мобильность студентов и преподавателей была и остается одним из приоритетных трендов развития современного образования во всем мире, несмотря на рост международной напряженности, а также на ограничительные меры, введенные в связи с пандемией COVID-19 (Гриценко и др. 2021; Kanjara, 2021). В связи с этим исследования проблем межкультурной адаптации (МКА) и психологической аккультурации к новому социокультурному окружению не теряют своей актуальности. Отметим, что термины «межкультурная адаптация» и «психологическая аккультурация», безусловно, имеют свою специфику в отечественной и зарубежной литературе (Аль-Шахдани, Басина, 2021; Стефаненко, 2014; Berry et al., 2002), но в силу их содержательной близости (Ардила и др., 2019) в данной статье мы используем их как синонимичные.

Особую актуальность исследования проблемы МКА всегда имели для Российского университета дружбы народов (РУДН), самого интернационального университета в России, в котором ежегодно обучаются представители более 155 стран мира¹. Общеизвестно, что владение языком принимающей стороны, в данном случае – страны обучения, является одним из важнейших факторов аккультурации в новом социокультурном и образовательном пространстве (Стефаненко, 2014; Chebotareva, 2011; Novikova et al., 2015). Поэтому с момента возникновения РУДН (УДН имени П. Лумумбы) в 1960 г. существовал «подготовительный факультет» (ныне – факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин – ФРЯиОД), обучаясь на котором в течение года, иностранные студенты изучали русский язык и познакомились с основами русской (российской) культуры. Но уже в конце XX в. появилась тенденция, характерная для многих университетов в мире в эпоху глобализации (Agyei, 2020): РУДН начал реализовывать образовательные программы для иностранных студентов на английском языке (Novikova et al., 2021). Однако практически не исследовано влияние этого фактора на процессы межкультурной адаптации иностранных студентов в России. В то же время необходимо отметить, что на базе ФРЯиОД РУДН организован так называемый «цифровой подфак»², который дает возможность изучать русский язык, находясь в любой точке мира, что продолжает традиции специальной подготовки иностранных студентов к обучению на русском языке, характерные для отечественной образовательной системы (Novikova et al., 2015).

Таким образом, исследования проблем МКА и ее диагностики у иностранных студентов сохраняют актуальность на современном этапе развития общества в ситуации нестабильности.

¹ Ценности и традиции РУДН. URL: <https://www.rudn.ru/about/traditions> (дата обращения: 10.09.2021).

² Цифровой подготовительный факультет. URL: <https://www.rudn.ru/education/schools-and-departments/faculties/cifrovoy-podgotovitelnyy-fakultet-2> (дата обращения: 10.09.2021).

В отечественной науке МКА объектом изучения, к сожалению, стала относительно недавно, но с начала XXI в. резко возросло количество научных работ, посвященных этой проблеме (Стефаненко, 2014). В частности, одно из первых крупных комплексных эмпирических исследований межкультурной адаптации иностранных студентов в России было выполнено НОЦ психолого-педагогических исследований РУДН в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг.; Г/К 02.740.11.0377 от 20 июля 2009 г. по теме «Межкультурная адаптация иностранных студентов в России: диагностика и пути оптимизации» (Chebotareva, 2011). Тем не менее, несмотря на резкий всплеск интереса к исследованиям различных аспектов МКА в российской психологии, уже не раз отмечалось, что одной из важных практических проблем остается проблема диагностики уровня МКА, аккультурации и адаптированности (Ардила и др., 2019; Стратегии..., 2009). Это контрастирует с ситуацией в зарубежной науке, в которой течение последних десятилетий было предложено множество шкал аккультурации, как мультикультурных, так и культурно специфичных (Ардила и др., 2019; Arends-Tóth, Vijver, 2006).

На основе анализа зарубежного и отечественного опыта разработки подобного диагностического инструментария, коллективом исследователей из РУДН под руководством профессора А. Ардила в 2019 г. был разработан и психометрически проверен опросник «Шкала аккультурации в России» (ШАР) (Ардила и др., 2019). При создании ШАР авторы ставили перед собой цель создать короткую и простую экспресс-методику в виде шкалы для диагностики уровня аккультурации в России, которую можно использовать при исследовании респондентов с минимальным уровнем знания русского языка уже на самых первых этапах пребывания в новой культуре. В итоге был разработан опросник из 20 простых утверждений на русском языке, согласие с которыми респонденты выражают с использованием 5-балльной шкалы Ликерта (1 – полностью не согласен, 2 – частично не согласен, 3 – нейтрально, 4 – частично согласен, 5 – полностью согласен). Психометрическая проверка показала хорошую согласованность шкалы, ее внутреннюю и внешнюю валидность. Заполнение ШАР занимает около 15 минут, при обработке используется простая прямая система подсчета баллов, позволяющая получить общий балл аккультурации (от 20 до 100 баллов). Предложенный вариант методики является мультикультурным, он был валидизирован на общей выборке иностранных студентов РУДН из 71 страны дальнего зарубежья. Авторы указывают, что перспективами его дальнейшей разработки может быть модификация и стандартизация на выборках иностранных студентов из отдельных стран (регионов), а также других категорий мигрантов (Ардила и др., 2019).

Мультикультурный вариант ШАР уже получил достаточно широкую апробацию и был использован для диагностики аккультурации к России иностранных студентов из разных регионов, обучающихся как в РУДН (Маслова, Агилар, 2020; Novikov et al., 2021), так и в других российских вузах (Воробьева и др., 2021; Гнездилов и др., 2020).

Целью исследования, представленного в данной статье, являлась адаптация ШАР для выборки китайских студентов, обучающихся в России. Данная группа студентов была выбрана по совокупности причин. С одной сто-

роны, история взаимоотношений Китая и России имеет достаточно длинную историю, в том числе и в сфере образования: первые китайские студенты начали обучаться в российских университетах еще в XIX в. (Ван, 2021; Якупов, Чижикова, 2017; Vasilyeva, Lebedeva, 2020). По данным сайта ChinaLogist.ru, число российских студентов за пять лет с 2015 по 2020 г. увеличилось на 100 %, составляет более 48 000 человек и продолжает расти³. Китайские студенты составляют самую многочисленную группу иностранных студентов из стран «дальнего» зарубежья во многих российских вузах, в частности в РУДН. С другой стороны, исследования МКА китайских студентов в российских и зарубежных вузах показывают, что она обладает ярко выраженной спецификой по сравнению с адаптацией студентов из других регионов мира (Абрамов, Лю, 2018; Вей, 2003; Лыкова и др., 2011; Маслова, Лю, 2014; Якупов, Чижикова, 2017; Gao et al., 2010; Henze, Zhu, 2012; Novikov, Novikova, 2015; Pilishvili, 2017; Yuan, 2011).

Исследователи подчеркивают, что большинство студентов из Китая при встрече с незнакомой и новой культурой зачастую не стремятся наладить с ней взаимодействие, а «закрываются» внутри «маленького Китая» и предпочитают общаться, в основном, со своими земляками на родном языке (что вполне возможно благодаря большой численности «китайской диаспоры» в российских вузах) (Маслова, Лю, 2014; Якупов, Чижикова, 2017; Novikov, Novikova, 2015). Выбор такой стратегии аккультурации может быть связан как с возникающими культурными барьерами, так и с плохим владением русским языком. Действительно, по разным данным, до 80 % китайских студентов сталкиваются с языковыми барьерами в процессе обучения в российских вузах (Якупов, Чижикова, 2017). Большинство студентов из Китая приезжают учиться в Россию, абсолютно не зная русского языка, и даже те из них, кто изучал русский язык на Родине, как правило, не владеют им на уровне, необходимом для обучения в вузе (Вей, 2003).

Более того, китайские студенты испытывают много трудностей и проблем при изучении русского языка в силу того, что их родной и изучаемый языки относятся к разным группам и очень непохожи друг на друга. Преподаватели русского языка отмечают, что китайские студенты с большим трудом осваивают фонетику, грамматику, лексику русского языка, однако многие из них отличаются хорошим почерком и могут переписывать большие объемы текста без его понимания. В то же время, если китайские студенты имеют мотивацию к обучению в России, активно взаимодействуют с российскими и иностранными студентами из других стран, они, как правило, компенсируют трудности в изучении русского языка за счет трудолюбия и целеустремленности (Novikova et al., 2015).

Таким образом, многие китайские студенты имеют проблемы в МКА, связанные с недостаточным знанием русского языка, соответственно у них могут возникнуть сложности в заполнении методики ШАР даже с учетом того, что она состоит из простых утверждений. Исходя из этого, нами были

³ ChinaLogist.ru. URL: <https://chinalogist.ru/news/za-pyat-let-kolichestvo-kitayskih-studentov-v-rossijskih-vuzah-uvelicilos-na-100-19017> (дата обращения: 30.04.2021).

поставлены следующие **исследовательские задачи**: создать перевод ШАР на китайский язык, выполнить психометрическую проверку и нормирование китайского варианта, а также сравнить результаты русскоязычной и китайской версий ШАР.

Процедура и методы исследования

Работа по адаптации ШАР для китайских студентов, обучающихся в России, включала несколько основных **этапов**:

- 1) перевод русскоязычного варианта методики на китайский язык с использованием процедуры «обратного перевода» (два раунда);
- 2) психометрическая проверка внутренней валидности китайского варианта методики (согласованность шкалы);
- 3) проверка конструктивной валидности китайского варианта методики (сравнение русского и китайского вариантов);
- 4) предварительное нормирование на выборке китайских студентов русскоязычного и китайского вариантов методик.

Выборка исследования. Всего в исследовании приняло участие 213 китайских студентов, обучающихся в различных российских, в основном, московских, вузах (РУДН, МГУ имени М.В. Ломоносова, Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина, МПГУ и др.). 93 участника (54 – женского пола, 39 – мужского пола), средний возраст – 23,20 года, живут в России от нескольких месяцев до 10 лет (в среднем 2,88 лет), заполнили методику ШАР на русском языке. 118 китайских студентов (73 девушки и 45 юношей) средний возраст – 23,81 лет (живут в России от нескольких месяцев до 11 лет, в среднем – 3,22 года) заполнили методику ШАР на китайском языке. 25 студентов из второй группы через 2–3 месяца заполнили методику ШАР также и на русском языке.

Методика исследования. Основной методикой исследования являлась «Шкала аккультурации к России», разработанная под руководством А. Ардила на русском языке (Ардил и др., 2019), которая описана во введении к статье. Инструкция, текст и нормы русскоязычного варианта методики приведены в приложении 1.

В ходе исследования данная методика была переведена на китайский язык и прошла психометрическую проверку, что описано далее в разделе «Результаты». Вариант методики на китайском языке приведен в приложении 2.

Исследование проводилось в 2020–2021 учебном году, сбор данных осуществлялся с помощью онлайн форм.

Методы статистической обработки. Для психометрической проверки согласованности русскоязычного и китайского вариантов методики использовались коэффициенты α Кронбаха и ω МакДональда. Также использовались методы описательной статистики и W -критерий Вилкоксона. Для нормирования применялась нелинейная процентильная нормализация (стендарты). Расчеты производились при помощи R-пакета psych⁴.

⁴ Revelle W. “psych: procedures for psychological, psychometric, and personality research (R package),” 2019. URL: <https://cran.r-project.org/package=psych> (accessed: 25.04.2021).

Результаты исследования и их обсуждение

Создание варианта ШАР на китайском языке

Для перевода методики с русского на китайский язык использовалась процедура двойного перевода с децентрированием, предложенная О. Вернером и Д. Кэмпбеллом (Werner, Campbell, 1970), или «обратного» перевода (back translations), подробно описанная в соответствующей литературе (Brislin, 1986; Chidlow et al., 2014; Welnitzova et al., 2021).

Таблица 1 / Table 1

Примеры работы над переводом утверждений ШАР в первом раунде /
Examples of work on the translation of the ASR items in the first round

№ / No	Формулировка в оригинале ШАР/ Wording in the ASR original	Формулировка в «китайском переводe – 1» / Wording in “Chinese translation – 1”	Формулировка в «русском переводe – 1» / Wording in “Russian translation – 1”	Комментарии и вывод / Comments and conclusion
–	Откуда Вы приехали? / Where are you from?	您来自哪里?	Откуда Вы?	Будет ли понятно китайскому студенту, что нужно написать свою страну и город? Добавить уточнение / Will it be clear to a Chinese student to write their country and city? Add clarification
–	Как долго Вы изучали русский язык как специальный предмет? ___лет___месяцев / How long did you study Russian as a special subject? ___years___months	您将俄语作为专门学科学习了多长时间? 年月	Как долго Вы изучаете русский язык как предмет? ___лет___месяцев	Будет ли понятно, что речь идет именно о русском языке как специальном предмете, дисциплине, которую изучают в школе, в университете? Добавить уточнение / Will it be clear that it is about the Russian language as a special subject, a discipline that is studied at school, at the university? Add clarification
2	В своей повседневной жизни я предпочитаю говорить по-русски / In my daily life, I prefer to speak Russian	在我的日常生活中, 我认为说俄语比较好。	Я считаю, что в повседневной жизни лучше говорить на русском	Смысл немного изменен. Нам важно спросить именно о том, что он делает, когда находится в России (а не как считает). Обязательно уточнить / The meaning has been slightly changed. It is important for us to ask exactly what he/she does when he/she is in Russia (but not how he/she thinks). Be sure to clarify

В первом раунде Ван Цянь, магистрантка из Китая направления «Психология» перевела ШАР на китайский язык в рамках подготовки магистерской диссертации (Ван, 2021). Этот «китайский перевод – 1» был переведен на русский язык Г.Н. Воронцовой, преподавателем китайского языка кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН и выпускницей этой кафедры Гоу Яминь, которые до этого не были знакомы с методикой ШАР. Далее оригинал методики на русском языке был сопоставлен с полученным «русским обратным переводом – 1». Экспертами выступали авторы данной статьи: кандидаты психологических наук И.А. Новикова и Д.А. Шляхта, члены исследовательского коллектива по разработке первого варианта ШАР, и кандидат филологических наук А.Л. Новиков. В результате сравнения было установлено, что большинство русскоязычных утверждений ШАР совпадают между собой полностью или по смыс-

лу. Было выявлено только 2 вопроса из введения к опроснику и 1 утверждение из основной шкалы, которые потребовали существенной корректировки (табл. 1).

Во втором раунде работы по переводу ШАР на китайский язык, магистранткой Ван Цянь был выполнено уточнение перевода тех утверждений, по которым возникли вопросы. После проведенной корректировки текст методики на китайском языке еще раз был проверен экспертом Г.Н. Воронцовой, никаких вопросов не возникло. Эксперт отметил, что основная трудность при переводе методики заключалась в том, что термины «русский» и «российский» на китайский язык переводятся одним и тем же словом. Но так как эта проблема характерна для перевода этих терминов на большинство иностранных языков, то в данном случае это «разночтение» не имеет принципиального значения. В итоге нами был составлен текст методики (ШАР), который мы считаем соответствующим оригиналу (представлен в приложении 2). Этот вариант был предложен для заполнения китайским студентам, обучающимся в российских вузах.

Психометрическая проверка русскоязычного и китайского вариантов ШАР на выборках китайских студентов

На рис. 1 представлены результаты психометрической проверки согласованности *русскоязычного варианта ШАР на выборке китайских студентов* (N = 93).

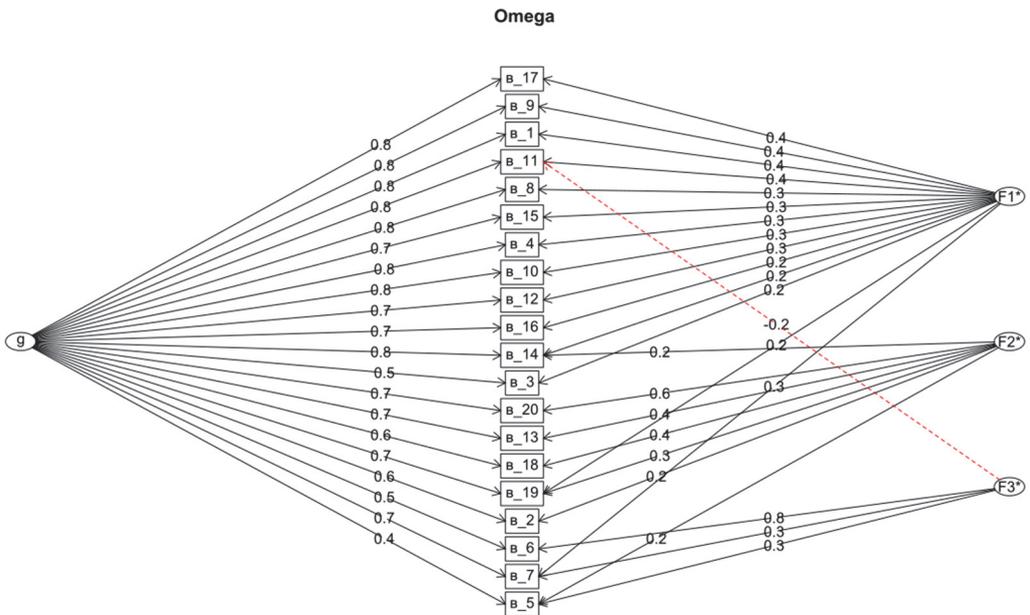


Рис. 1. Графическое изображение результатов проверки согласованности русскоязычного варианта ШАР на выборке китайских студентов, $\alpha = 0,96$, $\omega = 0,97$

Figure 1. Consistency verification results of the Russian version of the Acculturation Scale to Russia (ASR) for Chinese students sample, $\alpha = 0,96$, $\omega = 0,97$

Примечание: g – общий фактор; F1, F2, F3 – частные факторы; v_ – утверждения шкалы.
Note: g – common factor; F1, F2, F3 – specific factors; v_ – items of the scale.

Из данных, представленных на рис. 1 следует, что все пункты вошли в общий фактор G и общая согласованность шкалы очень высокая ($\alpha = 0,96$, $\omega = 0,97$), соответствует требованиям к психодиагностическим методикам и

свидетельствует о внутренней валидности предлагаемого инструмента. На рис. 1 наглядно видно, что в структуре шкалы выделились 3 частных фактора, как и в исходном варианте ШАР, валидизированном на выборке студентов из разных стран (Ардила и др., 2019), более подробно распределение вопросов по факторам представлено в табл. 2.

Анализируя распределение пунктов шкалы по факторам, прежде всего, нужно отметить, что большинство из них (13 утверждений) вошло в первый фактор. По сути, этот фактор объединил многие утверждения, которые в исходном варианте шкалы (Ардила и др., 2019) включены в первый и второй факторы, которые были интерпретированы как *«Интерес к новому окружению»* и *«Взаимодействие с новым социумом и новой культурой»*. В данном случае первый фактор можно назвать *«Интерес к русской культуре и взаимодействие с новым социумом»*, он отражает когнитивно-поведенческий аспект МКА. Как говорилось во введении, в многочисленных исследованиях была показана специфика МКА китайских студентов, зачастую проявляющаяся в «замкнутости», отгороженности от новой социокультурной среды (Chebotareva, 2011; Novikov, Novikova, 2015). Полученные в нашем исследовании данные показывают, что есть тесная связь интереса к новой культуре и взаимодействия с ней, то есть те китайские студенты, которые в большей степени интересуются русским языком, русской культурой, событиями в России, в то же время больше вовлечены во взаимодействие с русскими людьми. Соответственно, как неоднократно подчеркивалось многими исследователями, важнейшим фактором эффективности МКА выступает возможность знакомства с принимающей культурой как до начала обучения, так и с первых дней обучения в новой стране (Вей, 2003; Стефаненко, 2014; Якупов, Чижикова, 2017). Во второй фактор в структуре русскоязычного варианта ШАР, полученной на выборке китайских студентов, вошло 7 утверждений, которые в исходном варианте ШАР, в основном, были включены во второй и третий факторы, при этом самые высокие факторные нагрузки у вопросов *«Я хотел бы жить в России много лет»* (0,58) и *«Российский образ жизни мне подходит»* (0,41). Также в этот фактор вошел пункт *«В своей повседневной жизни я предпочитаю говорить по-русски»* (0,21), который в исходном варианте ШАР не был включен ни в один из частных факторов, а только в фактор G. Все это в совокупности дает основание интерпретировать второй фактор как *«Принятие и погружение в новую культуру»*, что является главным показателем эффективности МКА и ее целью. Следовательно, в данном случае первые два фактора, в целом, в более «сжатом» виде отражают «динамику» МКА, как и в исходном варианте ШАР: от симпатии и интереса к новой культуре через взаимодействие с ней к погружению в новый социум, принятие его (Ардила и др., 2019). Третий фактор в анализируемой структуре в полной мере отражает *специфику МКА китайских студентов*: в него с положительными нагрузками вошли утверждения *«Мне нравится русская еда»* (0,33), *«Я знаю много русских песен»* (0,83) и *«Мне нравится смотреть русские фильмы и слушать русскую музыку»* (0,33), а с отрицательной нагрузкой *«Я веду себя в соответствии с нормами и правилами России»* (–0,20). Нужно отметить, что первые два из перечисленных утверждений имеют минимальную выраженность во всех вариантах ШАР (см. далее табл. 4), а четвертый из них с более высокой положительной факторной нагрузкой вошел в первый фактор. На наш взгляд, этот фактор отражает особенности адаптации «меньшинства» китайских студентов, которые, с одной стороны, любят

русскую еду, знают много русских песен, смотрят и слушают русские программы, но с другой стороны, в меньшей степени следуют нормам и правилам русских. Можно предположить, что они во многом ведут себя «как русские», так как одной из черт русских считается не следование нормам и правилам, невыполнение законов. Существование такой немногочисленной группы китайских студентов, которые адаптируются по-другому и вне диаспоры, было выявлено в предшествующих исследованиях МКА (Chebotareva, 2011; Novikov, Novikova, 2015).

Таблица 2 / Table 2

Факторные нагрузки пунктов русскоязычного варианта ШАР для выборки китайских студентов, N = 93 / Factor loads of the Russian version ASR for Chinese students sample, N = 93

№ / No	Формулировки утверждений ШАР / ASR items	G	F1	F2	F3
1	Я люблю говорить по-русски / I like to speak Russian	0,76	0,37		
2	В своей повседневной жизни я предпочитаю говорить по-русски / In my daily life, I prefer to speak Russian	0,58		0,21	
3	У меня есть несколько русских друзей / I have a few Russian friends	0,47	0,21		
4	Мне нравится взаимодействовать с русскими людьми / I like interacting with Russian	0,76	0,32		
5	Мне нравится русская еда / I like Russian food	0,43		0,23	0,33
6	Я знаю много русских песен / I know a lot of Russian songs	0,54			0,83
7	Мне нравится смотреть русские фильмы и слушать русскую музыку / I like watching Russian movies and listening to Russian music	0,68	0,27		0,33
8	Я интересуюсь происходящими в России событиями / I am interested in the events taking place in Russia	0,81	0,33		
9	Мне нравится путешествовать по разным местам России / I like to travel to different places in Russia	0,75	0,42		
10	Мне нравятся главные ценности русских / I like the main values of Russians	0,8	0,31		
11	Я веду себя в соответствии с нормами и правилами России / I conduct myself in accordance with the rules and regulations of Russia	0,76	0,36		-0,20
12	Я отмечаю русские праздники (День Победы, 1 Мая и другие) / I celebrate Russian holidays (Victory Day, May 1, and others)	0,69	0,29		
13	Российский образ жизни мне подходит / The Russian way of life suits me	0,69		0,41	
14	Я знаю многих великих людей в истории России / I know many great people in the history of Russia	0,75		0,22	
15	Я знаю особенности русского языка и русского алфавита / I know the features of the Russian language and the Russian alphabet	0,74	0,32		
16	Я знаком с русской литературой (Пушкин, Достоевский, Чехов и др.) / I am familiar with Russian literature (Pushkin, Dostoevsky, Chekhov, etc.)	0,72	0,24		
17	Я люблю русскую природу / I love Russian nature	0,75	0,43		
18	Я чувствую себя в России как дома / I feel like at home in Russia	0,62		0,32	
19	Я чувствую себя принятым россиянами / I feel accepted by the Russians	0,72	0,20	0,33	
20	Я хотел бы жить в России много лет / I would like to live in Russia for many years	0,67		0,58	

Примечание: серым фоном выделены ячейки, соответствующие распределению утверждений по факторам в исходном варианте ШАР (Ардила и др., 2019)

Note: The cells corresponding to the distribution of items by factors in the original version of the ASR (Ardila et al., 2019) are highlighted in gray

На рис. 2 представлены результаты психометрической проверки согласованности варианта ШАР на китайском языке (N = 118).

Данные рис. 2 подтверждают внутреннюю валидность китайского варианта ШАР: все утверждения вошли в общий фактор G и согласованность шкалы очень высокая ($\alpha = 0,93$, $\omega = 0,94$). В структуре шкалы выделяются три частных фактора, однако распределение вопросов по факторам несколько отличается от русскоязычных вариантов шкалы (табл. 3).

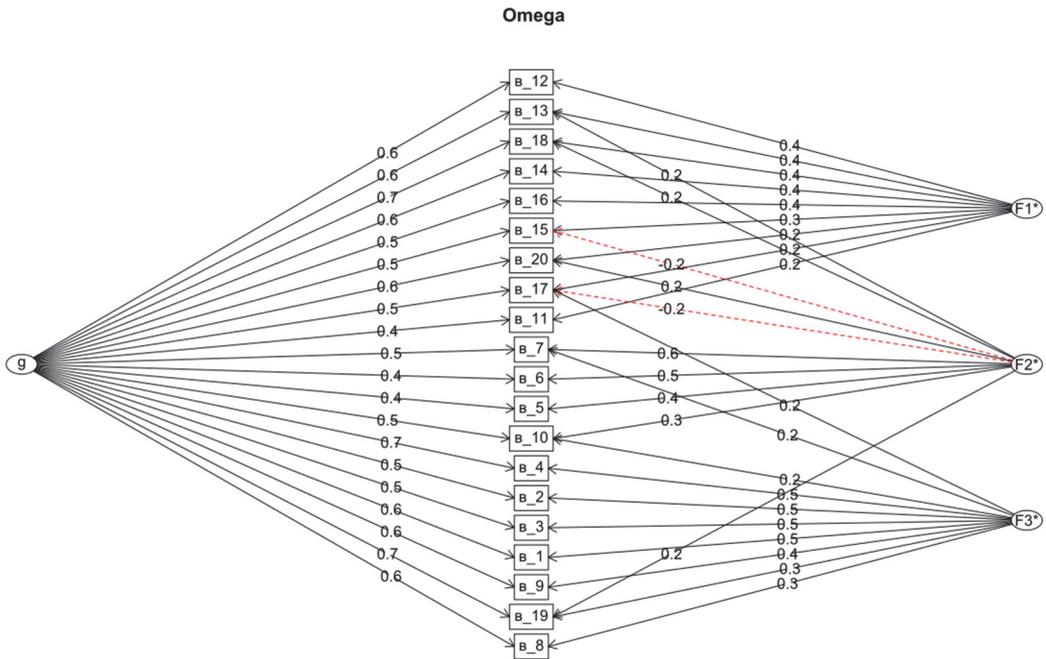


Рис. 2. Графическое изображение результатов проверки согласованности варианта ШАР на китайском языке, $\alpha = 0,93$, $\omega = 0,94$

Figure 2. Consistency verification results of the Chinese version of the Acculturation Scale to Russia (ASR), $\alpha = 0.93$, $\omega = 0.94$

Примечание: g – общий фактор; F1, F2, F3 – частные факторы; v_ – утверждения шкалы.
Note: g – common factor; F1, F2, F3 – specific factors; v_ – items of the scale.

В структуре китайского варианта ШАР самым «наполненным» является третий фактор, объединивший 10 утверждений, все из которых были включены в первый фактор русскоязычного варианта ШАР для выборки китайских студентов. Соответственно, и в данном случае этот фактор можно обозначить как *«Интерес к русской культуре и взаимодействие с новым социумом»*. В первый фактор в данном случае вошло 9 утверждений, которые в русскоязычном варианте были включены в первый и во второй факторы, отражающие как *знание русской культуры* (например, «Я знаю многих великих людей в истории России», «Я знаю особенности русского языка и русского алфавита», «Я знаком с русской литературой»), так и *погружение в нее* (прежде всего: «Российский образ жизни мне подходит», «Я чувствую себя в России как дома», «Я хотел бы жить в России много лет»). *Специфику МКА китайских студентов* в этой структуре отражает второй фактор, объединивший с самыми высокими положительными нагрузками утверждения «Мне нравится русская еда» (0,37), «Я знаю много русских песен» (0,49) и «Мне нравится смотреть русские фильмы и слушать русскую музыку» (0,58), а с отрицательными – «Я знаю особенности русского языка и русского алфавита»

(–0,23) и «Я люблю русскую природу» (–0,23). В этот фактор также вошли несколько утверждений, одновременно включенных и в другие факторы («Мне нравятся главные ценности русских», «Российский образ жизни мне подходит», «Я чувствую себя в России как дома», «Я чувствую себя принятым россиянами» и «Я хотел бы жить в России много лет»). На наш взгляд, как и третий фактор в русскоязычном варианте методики, этот фактор отражает некоторую парадоксальность адаптации некоторых китайских студентов, достаточно хорошо знакомых с разными аспектами русской культуры и погруженных в нее, но в то же время осознающих недостаточное знание русского языка и русской природы.

Таблица 3 / Table 3

**Факторные нагрузки пунктов китайского варианта ШАР, N = 118 /
Factor loads of the Chinese version ASR, N = 118**

№ / No	Формулировки утверждений ШАР / ASR items	G	F1	F2	F3
1	Я люблю говорить по-русски / I like to speak Russian	0,6			46 ¹
2	В своей повседневной жизни я предпочитаю говорить по-русски / In my daily life, I prefer to speak Russian	0,54			54 ²
3	У меня есть несколько русских друзей / I have a few Russian friends	0,47			51 ¹
4	Мне нравится взаимодействовать с русскими людьми / I like interacting with Russian	0,65			54 ¹
5	Мне нравится русская еда / I like Russian food	0,39		0,37 ^{2,3}	
6	Я знаю много русских песен / I know a lot of Russian songs	0,43		0,49 ³	
7	Мне нравится смотреть русские фильмы и слушать русскую музыку / I like watching Russian movies and listening to Russian music	0,52		0,58 ^{1,3}	0,23 ^{1,3}
8	Я интересуюсь происходящими в России событиями / I am interested in the events taking place in Russia	0,59			0,29 ¹
9	Мне нравится путешествовать по разным местам России / I like to travel to different places in Russia	0,6			0,36 ¹
10	Мне нравятся главные ценности русских / I like the main values of Russians	0,55		0,29 ¹	0,23 ¹
11	Я веду себя в соответствии с нормами и правилами России / I conduct myself in accordance with the rules and regulations of Russia	0,40	0,23 ¹⁻³		
12	Я отмечаю русские праздники (День Победы, 1 Мая и другие) / I celebrate Russian holidays (Victory Day, May 1, and others)	0,59	0,44 ¹		
13	Российский образ жизни мне подходит / The Russian way of life suits me	0,61	0,40 ²	0,24 ²	
14	Я знаю многих великих людей в истории России / I know many great people in the history of Russia	0,63	0,38 ²		
15	Я знаю особенности русского языка и русского алфавита / I know the features of the Russian language and the Russian alphabet	0,53	0,31 ¹	–0,23 ¹	
16	Я знаком с русской литературой (Пушкин, Достоевский, Чехов и др.) / I am familiar with Russian literature (Pushkin, Dostoevsky, Chekhov, etc.)	0,53	0,35 ¹		
17	Я люблю русскую природу / I love Russian nature	0,50	0,24 ¹	–0,23 ¹	0,22 ¹
18	Я чувствую себя в России как дома / I feel like at home in Russia	0,72	0,38 ²	0,23 ²	
19	Я чувствую себя принятым россиянами / I feel accepted by the Russians	0,66		0,21 ^{1,2}	0,30 ^{1,2}
20	Я хотел бы жить в России много лет / I would like to live in Russia for many years	0,58	0,24 ²	0,20 ²	

Примечание: серым фоном выделены ячейки, соответствующие распределению утверждений по факторам в исходном варианте ШАР (Ардила и др., 2019). Верхние индексы означают номера факторов в русскоязычном варианте ШАР (табл. 2).

Note: The cells corresponding to the distribution of items by factors in the original version of the ASR (Ardila et al., 2019) are highlighted in gray. The superscripts indicate the numbers of factors in the Russian-language version of the ASR (Table 2).

Итак, хотя и с некоторыми вариациями, в структуре китайского варианта ШАР, как и в русскоязычном варианте методики, выделяются два фактора, которые соответствуют общим закономерностям МКА иностранных студентов, а также один фактор, специфичный для китайской выборки. Для уточнения состава этих частных факторов ШАР необходимо продолжать исследования на более объемных выборках. В настоящее время можно считать психометрически обоснованным использование ШАР как единой шкалы как в русскоязычном, так и в китайском вариантах для экспресс-диагностики общего уровня аккультурации китайских студентов в России. Для определения эквивалентности русскоязычного и китайского вариантов ШАР далее был проведен количественный сравнительный анализ.

**Сравнительный анализ
русскоязычного и китайского вариантов ШАР**

В табл. 4 приведена описательная статистика (средние значения и стандартные отклонения) исходного русскоязычного варианта ШАР, валидизированного на выборке иностранных студентов из разных стран (Ардила и др., 2019), русскоязычного и китайского вариантов ШАР для китайских студентов, а также сравнение двух последних вариантов между собой с помощью критерия Вилкоксона для независимых выборок.

Таблица 4 / Table 4

**Описательная статистика пунктов разных вариантов ШАР
и оценка различий русского и китайского вариантов на выборках китайских студентов /
M and SD of the ASR different versions, and W-test
for Russian and Chinese ASR versions for Chinese students**

№ / No	Формулировки утверждений ШАР / ASR items	Варианты ШАР / ASR versions						Сравнение 2 и 3 вариантов / Comparison of 2 and 3 version	
		1. Русский, исходный / Russian initial version, N = 321		2. Русский для китайской выборки / Russian version for Chinese, N = 93		3. Китайский / Chinese version, N = 118		W	p
		M	SD	M	SD	M	SD		
1	Я люблю говорить по-русски / I like to speak Russian	3,94	1,02	3,77	1,18	3,52	0,99	6418,5	0,028
2	В своей повседневной жизни я предпочитаю говорить по-русски / In my daily life, I prefer to speak Russian	3,41	0,96	3,01	1,07	3,44	1,03	4258	0,003
3	У меня есть несколько русских друзей / I have a few Russian friends	3,34	1,29	2,97	1,25	2,86	1,19	5738	0,558
4	Мне нравится взаимодействовать с русскими людьми / I like interacting with Russian	3,71	1,09	3,45	1,27	3,24	1,18	6147,5	0,122
5	Мне нравится русская еда / I like Russian food	2,87	1,24	2,78	1,23	2,64	1,17	5773,5	0,503
6	Я знаю много русских песен / I know a lot of Russian songs	2,87	1,24	2,99	1,17	2,86	1,08	5742,5	0,548
7	Мне нравится смотреть русские фильмы и слушать русскую музыку / I like watching Russian movies and listening to Russian music	3,51	1,14	3,41	1,30	3,14	1,05	6369	0,038

Окончание табл. 4 / Table 4, ending

№ / No	Формулировки утверждений ШАР / ASR items	Варианты ШАР / ASR versions						Сравнение 2 и 3 вариантов / Comparison of 2 and 3 version	
		1. Русский, исходный / Russian initial version, N = 321		2. Русский для китайской выборки / Russian version for Chinese, N = 93		3. Китайский / Chinese version, N = 118		W	p
		M	SD	M	SD	M	SD		
8	Я интересуюсь происходящими в России событиями / I am interested in the events taking place in Russia	3,43	1,05	3,53	1,25	3,53	1,13	5590,5	0,809
9	Мне нравится путешествовать по разным местам России / I like to travel to different places in Russia	4,11	1,09	3,94	1,29	4,01	1,19	5463,5	0,955
10	Мне нравятся главные ценности русских / I like the main values of Russians	3,56	1,03	3,30	1,19	3,05	1,12	6194,5	0,095
11	Я веду себя в соответствии с нормами и правилами России / I conduct myself in accordance with the rules and regulations of Russia	3,85	1,06	3,54	1,19	3,43	1,26	5671,5	0,666
12	Я отмечаю русские праздники (День Победы, 1 Мая и другие) / I celebrate Russian holidays (Victory Day, May 1, and others)	3,79	1,19	3,44	1,35	3,39	1,27	5639,5	0,722
13	Российский образ жизни мне подходит / The Russian way of life suits me	3,30	1,08	3,13	1,34	3,04	1,24	5677	0,659
14	Я знаю многих великих людей в истории России / I know many great people in the history of Russia	3,32	1,19	3,66	1,24	3,72	1,18	5335	0,721
15	Я знаю особенности русского языка и русского алфавита / I know the features of the Russian language and the Russian alphabet	3,78	1,03	3,58	1,17	3,61	1,15	5442	0,916
16	Я знаком с русской литературой (Пушкин, Достоевский, Чехов и др.) / I am familiar with Russian literature (Pushkin, Dostoevsky, Chekhov, etc.)	3,38	1,03	3,41	1,17	3,24	1,25	5878	0,362
17	Я люблю русскую природу / I love Russian nature	3,80	1,18	3,83	1,20	4,11	1,08	4763	0,081
18	Я чувствую себя в России как дома / I feel like at home in Russia	3,04	1,23	3,08	1,19	3,05	1,17	5610,5	0,772
19	Я чувствую себя принятым россиянами / I feel accepted by the Russians	3,22	1,15	3,25	1,16	3,02	1,08	6089,5	0,154
20	Я хотел бы жить в России много лет / I would like to live in Russia for many years	3,10	1,26	3,02	1,13	3,10	1,16	5156	0,438
Сумма / Sum		69,71	13,13	67,1	18,4	66,0	14,9	5130	0,418

Из табл. 4 следует, что во всех вариантах ШАР высокие средние значения получены для утверждений «*Мне нравится путешествовать по разным местам России*» (3,94–4,11) и «*Я люблю русскую природу*» (3,80–4,11), что может быть связано со склонностью к путешествиям и наблюдением за природой у студентов, обучающихся в другой стране (Ардила и др., 2019). В обоих русскоязычных вариантах также достаточно высокие средние у утверждения «*Я люблю говорить по-русски*» (3,77–3,94), а в китайском варианте – «*Я знаю многих великих людей в истории России*» (3,72). Минимальные значения во всех трех вариантах характерны для утверждений «*Мне нравится русская еда*» (2,64–2,87) и «*Я знаю много русских песен*» (2,86–2,99), что отражает устойчивые тенденции предпочтения собственной кухни и собственных культурных традиций. В обоих вариантах для китайских выборок получены относительно низкие значения для утверждения «*У меня есть несколько русских друзей*» (2,86–2,97), этот факт соответствует данным о том, что многие китайские студенты предпочитают общение внутри своей диаспоры и зачастую предпочитают отгородиться от контактов с новой культурой (Chebotareva, 2011; Novikov, Novikova, 2015). Но в целом средние значения по большинству утверждений ШАР в разных вариантах очень близки между собой (различия, как правило, не превышают нескольких десятых балла), в то же время стандартные отклонения свидетельствуют о существовании разброса данных внутри каждой выборки.

Сравнение выраженности средних значений по каждому вопросу в русскоязычном и китайском вариантах ШАР на независимых выборках китайских студентов выявило только три статистически значимых отличия. В русскоязычном варианте чуть выше средние значения по утверждениям «*Я люблю говорить по-русски*» (3,77 и 3,52 соответственно) и «*Мне нравится смотреть русские фильмы и слушать русскую музыку*» (3,41 и 3,14 соответственно), а в китайском варианте – «*В своей повседневной жизни я предпочитаю говорить по-русски*» (3,44 и 3,01). Но в абсолютных цифрах эти различия невелики и не дают оснований говорить о существовании каких-то принципиальных закономерностей, что подтверждается и сравнительным анализом, проведенном на зависимых выборках.

Следовательно, можно сделать заключение об эквивалентности русскоязычного и китайского вариантов ШАР, что открывает возможности использовать их, например, в исследованиях, требующих нескольких замеров для снижения эффекта первоначального тестирования.

Заключение

Представленное в данной статье исследование с целью адаптации методики «Шкала аккультурации к России» (ШАР) для выборки китайских студентов, позволяет сформулировать следующие основные **выводы**:

- 1) создание китайского варианта ШАР с использованием процедуры «обратного перевода» потребовало два раунда, но при этом в процессе перевода ШАР на китайский язык практически не было отмечено принципиальных трудностей, скорее всего, потому что в исходном русскоязычном варианте методики используются очень краткие и простые формулировки основных утверждений;

2) психометрическая проверка внутренней валидности русскоязычного и китайского вариантов ШАР для выборок китайских студентов, обучающихся в России, с помощью коэффициентов α Кронбаха и ω МакДональда в обоих случаях показала достаточно высокую согласованность шкалы (все вопросы вошли в общий фактор G), поэтому не потребовалось дополнительной корректировки опросника;

3) бифакторный анализ выявил в структуре русскоязычного и китайского вариантов ШАР по три частных фактора, два из которых с определенными допущениями соответствуют общим закономерностям МКА иностранных студентов (от интереса к новой культуре через взаимодействие с ней, к погружению в новый социум, принятие его), а третий отражает специфику адаптации китайских студентов. Однако для уточнения состава данных факторов и их включения в методику как отдельных подшкал требуется продолжение исследований на более объемных выборках;

4) в результате количественного сравнения средних значений пунктов русскоязычного и китайского вариантов ШАР установлено, что в большинстве случаев между ними нет статистически значимых различий (либо эти различия невелики в абсолютных цифрах), что свидетельствует об эквивалентности русской и китайской версий ШАР.

Таким образом, для исследования особенностей аккультурации к России китайских студентов можно использовать как русскоязычный, так и китайский варианты ШАР. Однако можно рекомендовать использовать китайский вариант для исследования китайских студентов, которые проживают в России менее 1–1,5 лет и/или плохо владеют русским языком. Оба варианта могут быть использованы в лонгитюдных исследованиях, которые требуют нескольких замеров.

Проведенное исследование имеет ряд *ограничений*, связанных с объемом и составом выборок, которые набирались зондажным методом «снежного кома» и с использованием электронных форм для заполнения методик. В дальнейшем предстоит расширить выборки, сбалансировать их по полу, уровню и направления образования, продолжительности пребывания студентов в России и изучения русского языка, все это позволит уточнить нормы для разных подвыборок (например, по полу, возрасту, уровню получаемого образования и др.).

Список литературы

- Абрамов А.П., Лю Ц. Адаптация китайских студентов к повседневным практикам социокультурного взаимодействия // Социально-экономические явления и процессы. 2018. № 3. С. 22–27.
- Аль-Шахдани С.А., Басина Н.И. Аккультурационные стратегии университетов в условиях глокализации // The Scientific Heritage. 2021. № 78–4 (78). С. 59–62.
- Ардилы А., Маслова О.В., Новикова И.А., Шляхта Д.А., Агилар Онья К.Ю. Разработка и психометрическая проверка шкалы аккультурации иностранных студентов к России // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. № 3. С. 393–415. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-393-415>
- Ван Ц. Создание и психометрическая проверка «Шкалы аккультурации к России» на китайском языке: ВКР магистра: 37.04.01. – Психология. М.: РУДН, 2021. 100 с.

- Вей С. Адаптация китайских студентов к межкультурному общению в образовательном процессе российского вуза: дис. ... канд. пед. Воронеж: ВГПУ, 2003. 201 с.
- Воробьева Г.В., Алтухова О.Н., Ингеманссон А.Р., Птицына Е.А. Межкультурная коммуникация в условиях современного российского вуза: основные принципы организации и проведения интернациональных фестивалей // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021. № 4 (157). С. 59–64.
- Гнездилов Г.В., Вахлаева К.А., Густова Е.А. Особенности стратегий аккультурации в условиях современной учебной миграции // *Человеческий капитал*. 2020. № S12–2. С. 213–221.
- Гриценко В.В., Хухлаев О.Е., Зинурова Р.И., Константинов В.В., Кулеш Е.В., Мальшиев И.В., Новикова И.А., Черная А.В. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов // *Культурно-историческая психология*. 2021. Т. 17. № 1. С. 102–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170114>
- Лыкова Н.М., Чжан Л., Янь Ш. Стили совладающего поведения и смысложизненные ориентации китайских студентов в период адаптации к обучению в университете в России и на родине // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 19–28.
- Маслова О.В., Агилар Ю. Связь удовлетворенности жизнью и уровня аккультурации к России латиноамериканских студентов // *Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: материалы 5-й Международной научно-практической конференции / отв. ред. В.В. Константинов*. М.: Перо, 2020. С. 131–134.
- Маслова О.В., Лю Х. стили аккультурации и уровень адаптации китайских студентов в России // *Акмеология*. 2014. № S1–2. С. 148–149.
- Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология*. М.: Аспект-Пресс, 2014. 352 с.
- Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России / под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. М.: РУДН, 2009. 420 с.
- Якупов П.В., Чижикова Н.С. Практические рекомендации по преодолению этнокультурных барьеров в коммуникации между представителями русского и китайского этноса // *Вестник университета*. 2017. № 7–8. С. 199–204.
- Agyei S.O. Factors that motivate students to study abroad // *Personality in Contemporary World: Education, Development, Self-Realization: Proceedings of the International Scientific Conference*. Moscow: RUDN University, 2020. Pp. 476–484.
- Arends-Tóth J., Vijver F.J.R. van de. Assessment of psychological acculturation // *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology / ed. by D.L. Sam, J.W. Berry*. New York: Cambridge University Press, 2006. Pp. 142–160. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511489891.013>
- Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. *Cross-cultural psychology: research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Brislin R.W. The wording and translation of research instruments // *Field Methods in Cross-Cultural Research / ed. by W.L. Lonner, J.W. Berry*. Newbury Park, CA: Sage. Pp. 137–164.
- Chebotareva E.J. Intercultural adaptation to Russia of students from Asia, Africa, Latin America and the Middle East // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2011. No 3. Pp. 6–11.
- Chidlow A., Plakoyiannaki E., Welch C. Translation in cross-language international business research: beyond equivalence // *Journal of International Business Studies*. 2014. Vol. 45. No 5. Pp. 562–582. <https://doi.org/10.1057/jibs.2013.67>
- Gao H., Ballantyne D., Knight J.G. Paradoxes and guanxi dilemmas in emerging Chinese – Western intercultural relationships // *Industrial Marketing Management*. 2010. Vol. 39. No 2. Pp. 264–272. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2008.11.001>
- Henze J., Zhu J. Current research on Chinese students studying abroad // *Research in Comparative and International Education*. 2012. Vol. 7. No 1 Pp. 90–104. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.90>
- Kanjera S. The impact of COVID-19 on the internationalization of higher // *Education. International Research in Higher Education*, 6(1), Article 25. <https://doi.org/10.5430/irhe.v6n1p25>
- Novikov A., Novikova I., Tang Y. Correlation between attitudes towards learning Russian and acculturation to Russia among international students // *EDULEARN21 Proceedings*:

- 13th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma: IATED, 2021. Pp. 8777–8781. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2021.1766>
- Novikova I., Berisha N., Berisha A., Novikov A. Reasons and arguments for choosing language of studying abroad: case study of medical students in Russian university // EDULEARN21 Proceedings: 13th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma: IATED, 2021. Pp. 12121–12128. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2021.2533>
- Novikova I.A., Novikov A.L. Relation between communicative tolerance and intercultural adaptation in international students // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol 6. No 2 (S2). Pp. 109–116. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s2p109>
- Novikova I.A., Novikov A.L., Rybakov M.A. Psychological and linguistic features of the Russian language acquisition by international students // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2015. No 1. Pp. 61–66. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2015-1-61-66>
- Pilishvili T.S. Time perspective and the psychological well-being of chinese university students adapting to Russia // The Open Psychology Journal. 2017. Vol. 10. Pp. 11–18. <https://doi.org/10.2174/1874350101710010011>
- Vasilyeva E.D., Lebedeva N.M. Sino-Russian intercultural communication research: literature review // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2020. Vol. 17. No. 1. Pp. 51–63. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-1-51-63>
- Welnitzova K., Jakubickova B., Králik R. Human-computer interaction in translation activity: fluency of machine translation // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. Vol. 18. No 1. Pp. 217–234. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-217-234>
- Werner O., Campbell D.T. Translation, working through interpreters and the problem of de-centering // A handbook of method in cultural anthropology. New York: American Museum of Natural History, 1970. Pp. 398–420.
- Yuan W. Academic and cultural experiences of Chinese students at an American university: a qualitative study // Intercultural Communication Studies. 2011. Vol. 20. No 1. Pp. 141–157.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Шкала аккультурации в России (ШАР)

Откуда вы приехали? _____ Какой ваш родной язык? _____

На каком языке говорит ваш отец _____ мать _____

Кроме вашего родного языка и русского языка, на каком еще языке вы говорите?

Как долго вы изучали русский язык как специальный предмет? ___ лет ___ месяцев

Как долго вы живете в России? ___ лет ___ месяцев

Как хорошо вы говорите по-русски?

- Отлично
- Очень хорошо
- Достаточно хорошо
- Не очень хорошо
- Плохо

Перед Вами несколько утверждений. Пожалуйста, выберите одно из чисел – от 1 до 5 – согласно тому, что соответствует вашей точке зрения, используя следующую шкалу:

1 – совершенно не согласен; 2 – частично не согласен; 3 – нейтрально; 4 – частично согласен; 5 – полностью согласен.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Я люблю говорить по-русски. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. В своей повседневной жизни я предпочитаю говорить по-русски. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. У меня есть несколько русских друзей. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

俄罗斯文化适应量表

您来自哪里？(国家和城市)

您的母语是什么？

您父亲说什么语言？ 和母亲。

除了您的母语和俄语之外，您还会说什么其他语言？

您在学校/大学将俄语作为专业课学习了多长时间？ 年 月

您在俄罗斯住了多久了？ 年 月

您说俄语好吗？

● 非常好 ● 很好 ● 一般 ● 不是很好 ● 不好

在您面前有几个选项，请选择一个数字 – 从 1 到 5 – 根据您的观点，使用以下量表：

1 – 非常不同意； 2 – 比较不同意； 3 – 一般； 4 – 比较同意； 5 – 非常同意。

- | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. 我喜欢说俄语。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. 在我的日常生活中，我认为说俄语比较好。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. 我有一些俄罗斯朋友。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. 我喜欢和俄罗斯人互动。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. 我喜欢俄罗斯食物。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. 我知道很多俄语歌曲。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. 我喜欢看俄罗斯电影和听俄罗斯音乐。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. 我对俄罗斯发生的事感兴趣。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. 我喜欢去俄罗斯不同的地方旅行。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. 我喜欢俄罗斯人的主要价值观。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. 我按照俄罗斯的规章制度行事。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. 我庆祝俄罗斯节日（胜利日，5月1日等）。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

13. 俄罗斯的生活方式适合我。 1 2 3 4 5
14. 我知道俄罗斯历史上很多伟大的人（亚历山大·涅夫斯基，彼得大帝，伊凡雷帝等）。 1 2 3 4 5
15. 我知道俄语和俄语字母表的特点。 1 2 3 4 5
16. 我熟悉俄罗斯文学（亚历山大·谢尔盖耶维奇·普希金，费奥多尔·米哈伊洛维奇·陀思妥耶夫斯基，安东·帕夫洛维奇·契诃夫等）。 1 2 3 4 5
17. 我喜欢俄罗斯的自然。 1 2 3 4 5
18. 我感到在俄罗斯宾至如归。 1 2 3 4 5
19. 我感觉自己被俄罗斯人接受。 1 2 3 4 5
20. 我想在俄罗斯生活很多年。 1 2 3 4 5

请标注您的性别 和年龄 。 谢谢!

请您提供一些关于自己的资料。

您在哪个大学/学院学习? _____

专业: _____

教育水平:

1. ● 学士 ● 专家 ● 研究生 ● 博士

年级: _____

请填写您的电子邮件地址以便联系 _____

Обработка. Для получения итогового показателя уровня аккультурации суммируются баллы по всем 20 утверждениям.

Нормы определяются по таблице:

Стенайны	1	2	3	4	5	6	7	8	9
%	4	7	12	17	20	17	12	7	4
«Сырые» оценки	0–34	35–40	41–55	56–64	65–74	75–81	82–89	90–96	97–100

История статьи:

Поступила в редакцию 20 сентября 2021 г.

Принята к печати 14 ноября 2021 г.

Для цитирования:

Новикова И.А., Новиков А.Л., Шляхта Д.А. «Шкала аккультурации к России» для китайских студентов: адаптация и психометрическая проверка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 801–824. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-801-824>

Сведения об авторах:

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов. ORCID: 0000-0001-5831-1547, eLIBRARY SPIN-код: 7717-2834, Scopus ID: 35766733000, Researcher ID: Q-5276-2016. E-mail: novikova-ia@rudn.ru

Новиков Алексей Львович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов. ORCID: 0000-0003-3482-5070, eLIBRARY SPIN-код: 3416-1350, Scopus ID: 56005222400, Researcher ID: Q-5419-2016. E-mail: novikova-ia@rudn.ru

Шляхта Дмитрий Александрович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов. ORCID: 0000-0001-8853-0919. E-mail: shlyakhta-da@rudn.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-801-824

Research article

Acculturation Scale to Russia for Chinese Students: Development and Psychometric Verification

Irina A. Novikova ✉, Alexey A. Novikov , Dmitriy A. Shlyakhta 

*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),
6 Miklukho-Maklaya Str, Moscow, 117198, Russian Federation*

✉ novikova-ia@rudn.ru

Abstract. The topic on diagnosing intercultural adaptation and psychological acculturation to a new socio-cultural environment is relevant in connection with the processes of globalization and, in particular, with the growth of academic mobility in education. Research on this problem are especially relevant for Russian science due to the lack of acculturation scales, which are widely represented in Western and international psychology. In 2019, a research team led by Professor A. Ardila developed the Russian-language Acculturation Scale for Russia (ASR), which was validated on a sample of international university students from 71 countries of the world. The aim of the present study was to adapt the ASR for the Chinese students studying in Russian universities. Chinese students are the largest group of international students from far abroad studying at Russian universities, while many of them experience significant difficulties in adapting to a new socio-cultural environment, as well as in learning the Russian language. In total, the study involved 213 Chinese students (59% – female) studying at Russian universities, of which 93 students (58% – female) completed the Russian-language version of the ASR, and 118 students (61% – female) completed the Chinese ver-

sion of the ASR, which was designed using the back translation. Both ASR versions were psychometrically tested using Cronbach's α and MacDonald's ω coefficients, as well as bifactorial analysis. The methods of descriptive statistics and the Wilcoxon W-test were used to compare the Russian-language and Chinese versions of the ASR. The normalization was carried out by means of non-linear percentile normalization (stanines). As a result, a high consistency of the Russian-language and Chinese versions of the ASR and their equivalence with each other were shown. Both versions can be used to assess the level of acculturation of Chinese students to Russia, while the Chinese version is recommended for the Chinese students who have been living in Russia for less than 1–1.5 years and/or have a poor Russian proficiency.

Key words: acculturation, acculturation scale, intercultural adaptation, international students, Chinese students, Acculturation Scale for Russia

Acknowledgements and Funding. The publication has been prepared with the support of research project No 056113-0-000 at the Institute of Modern Languages, Intercultural Communication and Migration, Faculty of Philology, RUDN University.

References

- Abramov, A.P., & Liu, Ts. (2018). Adaptation of Chinese students to everyday practices of socio-cultural interaction. *Socio-Economic Phenomena and Processes*, (3), 22–27. (In Russ.)
- Agyei, S.O. (2020). Factors that motivate students to study abroad. *Proceedings of the International Scientific Conference on Personality in Contemporary World: Education, Development, Self-Realization* (pp. 476–484). Moscow: RUDN University.
- Al-Shahdani, S., & Basina, N. (2021). University acculturation strategies in the conditions of glocalization. *The Scientific Heritage*, (78–4), 59–62. (In Russ.)
- Ardila, A., Maslova, O.V., Novikova, I.A., Shlyakhta, D.A., & Aguilar, Y.Y. (2019). Acculturation Scale to Russia (ASR) for international students: Development and psychometric verification. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(3), 393–415. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-393-415>
- Arends-Tóth, J., & Vijver, F.J.R. van de. (2006). Assessment of psychological acculturation. In D.L. Sam & J.W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 142–160). New York, NY, US: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511489891.013>
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., & Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brislin, R.W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W.L. Lonner & J.W. Berry (Eds.), *Field Methods in Cross-Cultural Research* (pp. 137–164). Newbury Park, CA: Sage.
- Chebotareva, E.J. (2011). Intercultural adaptation to Russia of students from Asia, Africa, Latin America and the Middle East. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (3), 6–11.
- Chidlow, A., Plakoyiannaki, E., & Welch, C. (2014). Translation in cross-language international business research: Beyond equivalence. *Journal of International Business Studies*, 45(5), 562–582. <https://doi.org/10.1057/jibs.2013.67>
- Gao, H., Ballantyne, D., & Knight, J.G. (2010). Paradoxes and guanxi dilemmas in emerging Chinese – Western intercultural relationships. *Industrial Marketing Management*, 39(2), 264–272. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2008.11.001>
- Gnezdilov, G.V., Vashlayeva, K.A., & Gustova, E. (2020). Features of acculturation strategies in the context of modern educational migration. *Chelovecheskij Kapital*, (S12–2), 213–221. (In Russ.)
- Gritsenko, V.V., Khukhlaev, O.E., Zinurova, R.I., Konstantinov, V.V., Kulesh, E.V., Malysh, I.V., Novikova, I.A., & Chernaya, A.V. (2021). Intercultural competence as a predictor of adaptation of foreign students. *Cultural-Historical Psychology*, 17(1),

- 103–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170114>
- Henze, J., & Zhu, J. (2012). Current research on Chinese students studying abroad. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 90–104. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.90>
- Kanjera, S. (2021). The impact of COVID-19 on the internationalization of higher education. *International Research in Higher Education*, 6(1), 25. <https://doi.org/10.5430/irhe.v6n1p25>
- Lebedeva, N.M., & Tatarko, A.N. (2009). (Eds.), *Strategii Mezhekul'turnogo Vzaimodeistviya Migrantov i Naseleniya Rossii*. Moscow: RUDN University. (In Russ.)
- Lykova, N.M., Zhang, L., & Yan S. (2011). Styles of coping and life meaning orientations of Chinese students during the period of adaptation to studying at university in Russia and in their home country. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (3), 19–28.
- Maslova, O.V., & Aguilar, Y.Y. (2020). Relationship of life satisfaction and the level of acculturation to Russia in Latin American students. *Social and Psychological Adaptation of Migrants in the Modern World: Conference Proceedings* (pp. 131–134). Moscow: Pero Publ.
- Maslova, O.V., & Liu, H. (2014). Acculturation styles and the adaptation level of Chinese students in Russia. *Akmeology*, (S1–2), 148–149. (In Russ.)
- Novikov, A., Novikova, I., & Tang, Y. (2021). Correlation between attitudes towards learning Russian and acculturation to Russia among international students. *EDULEARN21 Proceedings: 13th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 8777–8781). Palma: IATED. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2021.1766>
- Novikova, I., Berisha, N., Berisha, A., & Novikov, A. (2021). Reasons and arguments for choosing language of studying abroad: Case study of medical students in Russian university. *EDULEARN21 Proceedings: 13th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 12121–12128). Palma: IATED. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2021.2533>
- Novikova, I.A., & Novikov, A.L. (2015). Relation between communicative tolerance and intercultural adaptation in international students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2S2), 109–116. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s2p109>
- Novikova, I.A., Novikov, A.L., & Rybakov, M.A. (2015). Psychological and linguistic features of the Russian language acquisition by international students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 61–66. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2015-1-61-66>
- Pilishvili, T.S. (2017). Time perspective and the psychological well-being of Chinese university students adapting to Russia. *The Open Psychology Journal*, 10(1), 11–18. <https://doi.org/10.2174/1874350101710010011>
- Vasilyeva, E.D., & Lebedeva, N.M. (2020). Sino-Russian intercultural communication research: Literature review. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(1), 51–63. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-1-51-63>
- Vorobyeva, G., Altukhova, O., Ingemansson, A., & Ptitsyna, E. (2021). Intercultural communication in the conditions of the modern Russian university: The main principles of the organization and implementation of the international festivals. *Izvestiya Volgogradskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, (4), 59–64. (In Russ.)
- Wang, Q. (2021). *Development and psychometric verification of the "Acculturation Scale to Russia" in Chinese*. Masters' degree Thesis in Psychology. Moscow: RUDN University. (In Russ.)
- Wei, X. (2003). *Adaptation of Chinese students to intercultural communication in the educational process of a Russian university*. Ph.D. in Education Thesis. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University. (In Russ.)
- Welnitzova, K., Jakubickova, B., & Králik, R. (2021). Human-computer interaction in translation activity: fluency of machine translation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 217–234. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-217-234>
- Werner, O., & Campbell, D.T. (1970). Translating, working through interpreters, and the problem of decentering. In R. Naroll & R. Cohen (Eds.), *A handbook of method in cultural anthropology* (pp. 398–420). New York: American Museum of Natural History.

Yuan, W. (2011). Academic and cultural experiences of Chinese students at an American university: A qualitative study. *Intercultural Communication Studies*, 20(1), 141–157.

Article history:

Received 20 September 2021

Revised 5 November 2021

Accepted 14 November 2021

For citation:

Novikova, I.A., Novikov, A.A., & Shlyakhta, D.A. (2021). Acculturation scale to Russia (for Chinese students: Development and psychometric verification. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 801–824. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-801-824>

Bio notes:

Irina A. Novikova, Ph.D. in Psychology, is Associate Professor, Associate Professor of the Psychology and Pedagogics Department, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). ORCID: 0000-0001-5831-1547, eLIBRARY SPIN-code: 7717-2834, Scopus ID: 35766733000, Researcher ID: Q-5276-2016. E-mail: novikova-ia@rudn.ru

Alexey L. Novikov, Ph.D. in Philology, is Associate Professor, Associate Professor of the General and Russian Linguistics Department, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). ORCID: 0000-0003-3482-5070, eLIBRARY SPIN-code: 3416-1350, Scopus ID: 56005222400, Researcher ID: Q-5419-2016. E-mail: novikov-al@rudn.ru

Dmitriy A. Shlyakhta, Ph.D. in Psychology, is Associate Professor, Associate Professor at the Psychology and Pedagogics Department, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University). ORCID: 0000-0001-8853-0919. E-mail: shlyakhta-da@rudn.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-825-848

УДК 316.653

Исследовательская статья

Помнить нельзя забыть: особенности социальных представлений о политических репрессиях в двух поколениях потомков репрессированных

И.Б. Бовина¹✉, Т.В. Рябова², В.Ю. Конкин³

¹Московский государственный психолого-педагогический университет,
Российская Федерация, 127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29

²Российский государственный гуманитарный университет,
Российская Федерация, 125047, Москва, Миусская пл., д. 6, стр. 1

³Врачебно-летная экспертная комиссия,
Российская Федерация, 101000, Москва, Уланский пер., д. 22, стр. 1

✉ innabovina@yandex.ru

Аннотация. Тема политических репрессий разделяет общество и поляризует публичный дискурс. Осмысление политических репрессий через призму социально-психологического знания – это зона ближайшего развития для исследователей, ибо «суицидальная природа» репрессий, на которую указывает А.М. Эткинд, затрудняет понимание террора, препятствует работе механизмов, которые действуют в обществе, соприкоснувшись с катастрофой такого масштаба и продолжительности. Исследуются социальные представления о репрессиях, а также эмоциональные реакции по отношению к репрессиям и репрессированным у потомков репрессированных – их детей и внуков. Выборка состояла из 110 человек (61,82 % женщин) в возрасте от 44 до 78 лет, 93,63 % – с высшим образованием, и включала три группы: *поколение детей* (21 человек, $M = 59,52$ лет, $SD = 9,04$); *поколение внуков* (63 человека, $M = 54,71$ года, $SD = 7,66$); группа контроля (26 человек, $M = 53,65$ года; $SD = 7,72$). Опрос в форме анкетирования с последующим прототипическим анализом ассоциаций позволил выявить структуру представлений о репрессиях в трех группах. Для анализа эмоциональных реакций использовался факторный анализ оценок по 38 шкалам. Характеристики структуры социальных представлений (зон ядра и периферии) согласуются с первоначальной гипотезой о том, что потомками предположительно травматическое событие репрессий воспринимается как личное, а респондентами контрольной группы – как социальное. Различий по выраженности эмоциональных реакций по отношению к категориям «репрессии» и «репрессированные» между поколениями не выявлено. Объединенная группа потомков значительно отличается от контрольной группы большей выраженностью показателей при оценке категории «репрессии» по факторам «Тревога», «Депрессия», «Горевание», а при оценке категории «репрессированные» – по «Гореванию». Изучение социальных представлений о прошлом позволило говорить о коллективной памяти о репрессиях в двух поко-

лениях потомков репрессированных; в структуре внутреннего мира поколений потомков репрессии – личное событие семейной истории, окрашенное скорбными чувствами разной степени интенсивности и глубины.

Ключевые слова: коллективная память, социальные представления о прошлом, репрессии, репрессированные, потомки репрессированных, горевание

Введение

Репрессии, которые последовали за Октябрьской революцией 1917 года и продолжались вплоть до смерти Сталина в 1953 году, – один из самых трагичных периодов в советской истории. Волны репрессий носили непредсказуемый характер, «...и вешали, и расстреливали, и сжигали <...> 5 сентября 1918 года правительство легализовало террор, издав знаменитый декрет «О красном терроре»» (Яковлев, 2003. С. 119). В начале 1920-х годов врагами были политические оппоненты, в конце 1920-х годов их сменили «вредители», в начале 1930-х – «кулаки» (Эпплбаум, 2017). Своего апогея репрессии достигли во время Большого террора – в 1937–1938 годов. За семнадцать месяцев (1937–1938 годы) было арестовано 1,7 миллионов человек, расстреляно – более 700 тысяч, отправлено в лагеря – 300–400 тыс. (Коэн, 2011). После Большого террора с его «показательными процессами» – новые *враги* и новые жертвы: представители этнических групп; люди, побывавшие в немецком плену или на оккупированной территории; представители профессиональных групп. В конце 1940-х годов – повторно забирали тех, кто прошел через ГУЛАГ, выжил и освободился... (Эпплбаум, 2017).

Категория *врага* была конструкцией, преступлением было не то, что совершил человек, а то, кем он являлся (Эпплбаум, 2017). Разрабатывалась специальная риторика для категоризации врага: *враги народа, саботажники, предатели (изменники Родины), диверсанты, классовые враги* и пр. «Кулаков», «буржуазию», социальных паразитов», «антисоветские элементы» и других «классовых врагов», – как подчеркивает Эткинд, – «истребляли за принадлежность к категориям, которые для нас уже не имеют смысла» (Эткинд, 2016. С. 23). Хотя можно полагать, что эта категоризация «врагов народа» – оставила свои следы в памяти и не исчезла.

За демонизацией врага происходила его правовая изоляция и дегуманизация. В частности, заключенным запрещалось обращаться друг к другу «товарищ» в местах заключения, таким образом, происходило исключение «врага» из советской жизни (Эпплбаум, 2017).

Репрессии государственного аппарата, обратившегося против граждан своей страны, были подобны «суициду» (Эткинд, 2016). Эта «суицидальная природа» репрессий затрудняет процесс рационального понимания террора, работу механизмов, которые функционируют в обществе, пережившем катастрофу такого масштаба, а именно: «сознательного стремления узнать о том, что произошло; эмоционального порыва скорбеть о жертвах; активного желания добиться правосудия и отомстить виновным» (Эткинд, 2016. С. 19).

По данным о потерях народонаселения (Эрлихман, 2004) волны террора (красный террор, террор 1923–1934 годов, террор 1935–1941 годов, тер-

пор 1941–1945 годов, террор 1945–1953 годов) унесли жизни 9 550 000 человек, не учитывая 7 000 000 людей, умерших от спровоцированного голода 1932–1933 годов (Эрлихман, 2004). По другим источникам, этот показатель варьирует от 5 до 30 миллионов (Эткинд, 2016) или от 20 до 40 миллионов (Бейкер, Гиппенрейтер, 1995). До сих пор нет точных данных ни о количестве репрессированных, ни о количестве реабилитированных, нет полного списка погибших, отсутствует и полный список палачей, – все это затрудняет понимание репрессий последующими поколениями (Эткинд, 2016).

За время, отделяющее нас от момента развенчания культа личности и начала реабилитации (1956), изменялась позиция по отношению к репрессиям и роли Сталина. Начало действий на государственном уровне относится к эпохе перестройки, когда были предприняты новые шаги (после эпохи оттепели) по реабилитации, когда, наконец, стали печатать свидетельства очевидцев в виде художественной литературы или воспоминаний, когда появились первые кинофильмы, рассказывающие о репрессиях, когда впервые в СССР была проведена публичная акция «Неделя совести» (19–26.11.1988), посвященная памяти жертв репрессий. Закон о реабилитации в более полном варианте, покрывающий период от 7 ноября 1917 года, был принят в 1991 году, цель которого заключалась в восстановлении в правах тех, кто подвергся репрессиям, устранении последствий произвола, материальной компенсации ущерба¹. В 2017 году при участии Президента РФ В.В. Путина был открыт памятник жертвам политических репрессий «Стена скорби» – как попытка не только увековечить память жертв политических репрессий, но и попытка национального примирения². Однако эта отсроченная возможность открыто говорить о трагическом прошлом (фактически – более полувека), несомненно, имеет свою психологическую специфику и последствия.

Тема репрессий по-прежнему остается одной из важных тем, разделяющих общество и поляризующих публичный дискурс. В отношении главной, но не единственной (Яковлев, 2003), политической фигуры, связанной с репрессиями, – Сталина – по-прежнему нет однозначной позиции. Данные социологических опросов демонстрируют динамику отношения к Сталину с 2001 года: от негативного (2001–2006 годы) к безразличному (2008–2012 годы) и позитивному (2014–2019 годы). В 2019 году 70 % респондентов высказались позитивно о роли Сталина в истории страны³, что, вероятно, свидетельствует о том, что положительное отношение к Сталину и положительная оценка его роли в истории страны отражают формирование новой социальной нормы⁴ (Пипия, 2019).

Даже беглого взгляда на период массовых репрессий достаточно для того, чтобы понять трагичность прошлого и предполагать травмирующие

¹ Закон РФ «О реабилитации жертв политических репрессий» от 18.10.1991 г. № 1761-1. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1619/ (дата обращения: 20.08.2021).

² Стенографический отчет о заседании Совета по развитию гражданского общества и правам человека. 2011. URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/10194> (дата обращения: 20.08.2021).

³ Россияне стали равнодушнее к Сталину, 2018. URL: <https://www.levada.ru/2018/04/10/rossiyane-stali-ravnodushnee-k-stalinu/> (дата обращения: 10.07.2021).

⁴ Пипия К. Динамика отношения к Сталину. URL: <https://www.levada.ru/2019/04/16/dinamika-otnosheniya-k-stalinu/> (дата обращения: 10.07.2021).

последствия на психологическом уровне не только для непосредственных участников, но и для их потомков. Осмысление репрессий активно предпринималось теми, кому удалось, пройдя через лагеря, выжить и вернуться, или потомками тех, чья судьба трагически оборвалась. Об этом свидетельствует многочисленная художественная и мемуарная литература (Л. Копелев, Е. Гинзбург, А. Жигулин, И. Шихеева-Гайстер и мн. др.). Субъективная ценность рассказа о трагическом периоде своей судьбы (или судьбе близких), вплетенной в историческое прошлое, несомненна. Это действие, если обращаться к идеям Дж. Пеннебейкера (Pennebaker, Chung, 2007), обладает и важными последствиями психотерапевтического толка для самого автора. Научный же анализ проблемы репрессий едва ли предпринимался в рамках психологического знания. Ряд работ выполнен в рамках психотерапевтических традиций (Бейкер, Гиппенрейтер, 1995, Солоед, 2006, 2010).

Осмысление политических репрессий через призму социально-психологического знания – это зона ближайшего развития для исследователей, ибо «суицидальная природа» репрессий, на которую указывает А.М. Эткин, отражается на процессе рационального понимания террора, затрудняет работу механизмов, которые функционируют в обществе, соприкоснувшимся с катастрофой такого масштаба и продолжительности (Эткин, 2016).

На настоящий момент эта предметная область представлена единичными работами: исследование о социальных представлениях в трех поколениях жителей Екатеринбурга, выполненное членом-корреспондентом РАО О.Ю. Зотовой, и представленное на официальном сайте Музея истории Екатеринбурга⁵.

Коллективная память и социальные представления

Сразу оговоримся, что в наши задачи в настоящей статье не входил обзор многообразия линий анализа коллективной памяти, которые стали возникать в рамках социально-психологического знания в конце прошлого столетия в США и в Европе (Jodelet, Haas, 2019). Попытка такого рода уже существует (Григорьев, 2015). Мы же внимательно рассмотрим логику изучения коллективной памяти как социальных представлений о прошлом. Исследование коллективной памяти в логике изучения социальных представлений не является новым (Емельянова, 2019; Jodelet, Haas, 2019; Moliner, Bovina, 2019; Paez, Liu, 2011; Paez et al., 2016; Viaud, 2003; Wagoner, 2015), зачастую принимается по умолчанию, как устоявшийся взгляд, не требующий аргументации на теоретическом и методологическом уровнях, позволим себе в настоящей статье расставить важные акценты, относительно соотношения коллективной памяти и социальных представлений.

С точки зрения М. Хальбвакса, коллективная память – это представления о прошлом (Jodelet, Haas, 2019; Olick, Robbins, 1998). Она объединяет образы и знания о событиях прошлого или о людях. События могут переживаться непосредственно и опосредствованно (Jodelet, Haas, 2019). Эти события совместно конструируются и используются, выполняя социетальные

⁵ Зотова О.Ю. Особенности структуры и содержания социальных представлений. URL: <http://12memorial.ru/issledovanie3> (дата обращения: 04.11.2021).

функции (Schuman, Scott, 1989). Например, коллективная память играет ключевую роль в поддержании и мобилизации социальной идентичности – словами Дж. Лиу и Д. Хилтона (2005) – именно благодаря этой функции мы знаем – кто мы такие, откуда и куда мы идем. Коллективная память задает ценности и нормы группы, способствует повышению сплоченности группы (Paez et al., 2016).

Коллективная память в понимании М. Хальбвакса – это продукт совместной деятельности людей, которые вспоминают о каком-то событии как члены группы, и не просто вспоминают, но реконструируют в настоящем свое прошлое, чтобы сделать его понятным (Moliner, Bovina, 2019).

Эти социальные представления о прошлом, составляющие коллективную память, распространяются и актуализируются посредством взаимодействия членов группы, включая институциональное взаимодействие, образование и коммеморативные мероприятия (Paez, Liu, 2011). Это своего рода «образ группы изнутри» (Jodelet, Haas, 2019). Не существует единой коллективной памяти, речь идет о *коллективных памятях*, которые выполняют определенные функции для групп, будучи ограниченными в пространстве и времени (Jodelet, Haas, 2019).

Коллективная память сохраняет события неожиданные и выходящие за рамки обычных, события, которые влияют на значительное количество людей (Paez, Liu, 2011). Такого рода события провоцируют эмоциональную реакцию. Травмирующие события выходят за рамки ординарных, не поддаются контролю, как следствие, требуют последующей когнитивной переработки (Rimé, 2015). События травмирующего характера, которые зачастую оказываются предметом анализа в исследованиях по коллективной памяти, касаются военных событий различного масштаба, депортации, диктатуры, социальных и природных катастроф (Liu, Hilton, 2005). Именно к такому регистру событий относятся политические репрессии, которые происходили в России (СССР) с 7 ноября 1917 года и вплоть до смерти Сталина 5 марта 1953 года (Эпплбаум, 2015).

Словами М. Хальбвакса, коллективная память сохраняет из прошлого только то, что «живет или способно жить в сознании группы, поддерживая память живой» (цит. по: Paez et al., 2016. Р. 541). Событие становится объектом коллективного воспоминания, если оно соответствует ряду критериев (Paez et al., 2016): 1) релевантность социальной идентичности; 2) связь с социальными изменениями или с угрозой группе; 3) эмоциональная нагруженность; 4) присутствие в институциональном и межличностном дискурсе (институциональный дискурс не является унифицированным, полемика, коммуникация на общественном уровне поддерживают память); 5) соответствие актуальным потребностям и целям группы. Несложно заметить, что период прошлого, связанный с политическими репрессиями, соответствует всем этим критериям.

Изменение политического контекста ведет к тому, что происходят трансформации в понимании своего прошлого (Paez et al., 2016). Это справедливо в отношении памяти о репрессиях, на что было указано выше.

Информация, используемая коллективной памятью, соответствует различным уровням: формальный, популярный и неформальный (Paez, Liu, 2011). Формальный уровень подразумевает официальную историю, отраженную в

учебниках, материализованную в монументах и ритуалах, касающиеся прошлого. Популярный уровень включает кинопродукцию и художественную литературу. Неформальный уровень – межличностную коммуникацию, письма, дневники.

Формальный и неформальный уровни могут находиться в противоречии друг с другом. В случае исторического прошлого, связанного с репрессиями, на официальном уровне со времен оттепели до времен перестройки тема репрессий не затрагивалась, популярный уровень оказался под запретом. Однако эта тема активно обсуждалась «на кухне» и не только потомками репрессированных, циркулировали издания «самоиздата».

Для Б. Вагонера (2015), социальные представления – это своего рода носители коллективной памяти, через них прошлое задает настоящее.

Д. Жоделе и В. Ас (2019), анализируя связь конструктов «социальное мышление» и «коллективная память», подчеркивают, что оба конструкта опираются на сходное содержание – образы и понятия, слова и значения, которые ассоциируются со словами путем социальных конвенций. Единство памяти и социального мышления обеспечивается за счет представлений двух типов: «конкретных образов, локализованных во времени, и абстрактных понятий, пересекающих время» (Jodelet, Naas, 2019. Р. 9). Будучи частью социального мышления, память включает два процесса: с одной стороны – это объяснение настоящего, базирующееся на схемах прошлого, с другой – это рассуждения, исходной точкой которых являются настоящие социальные условия. Д. Жоделе и В. Ас подчеркивают, что современные условия будут определять то, как видится прошлое, как оно конструируется, вспоминается или подвергается забвению (Jodelet, Naas, 2019).

Вслед за Ж. Вио (Viaud, 2003), соотношение коллективной памяти и социальных представлений представляется возможным продемонстрировать так: 1) память и представления вырабатываются в социальном взаимодействии, в коммуникациях; 2) оба феномена связаны с принадлежностью к группам и ценностям, разделяемым ее членами; 3) содержание представлений и памяти определяется групповой идентичностью, именно группа разрабатывает систему интерпретации мира; 4) память и представления связаны с языком, с помощью которого конструируется символическая реальность, передаются смыслы.

По-видимому, коллективная память о значимых событиях может быть связана с «работой горя» – таким преобразованием опыта травматического события, которое позволяет отнести это событие к прошлому, собрать воедино и осмыслить все переживания, нередко противоречивые, по отношению к этому событию и его участникам. Можно полагать, что в коллективной памяти, с одной стороны, находит свое отражение динамика горевания, а с другой стороны, формы коллективной памяти могут быть социальными и психологическими инструментами, опосредующим работу горя на индивидуальном и групповом уровнях. Любопытной видится идея, согласно которой, требуется два поколения, «чтобы работа горя стала культурно продуктивной. Мертвые травмы не знают, ее переживают выжившие. Исторические процессы катастрофического масштаба наносят травму первому поколению потомков. Их сыновья и дочери – внуки жертв, преступников и свидетелей – испытывают... горе по своим дедам и бабкам» (Эткнд, 2016. С. 13).

Эта идея созвучна представлениям других психоаналитически мыслящих авторов, затрагивающих тему коллективной травмы и работу горя по ее интеграции в психической и социальной жизни (Солоед, 2006, 2010; Volkan, 2001). Работа горя предполагает нелинейную динамику переживаний и идентификаций с утраченным объектом в психике горящего, и она тем сложнее, тем длительнее, чем неоднозначнее и сложнее были обстоятельства потери.

Коллективная травма, как ее определяет Г. Хиршбергер (2018), являет собой такое экстраординарное событие, которое разрушает ткани общества. Очевидно, что коллективная травма становится ключевым событием, требующим понимания, осмысления, а не простого воспоминания. Как отмечает Г. Хиршбергер, коллективная память о таком событии существует далеко вне травмы, в пространстве и времени (2018). Другими словами, потомки тех, кто непосредственно пережил трагические события, вовлечены в этот процесс осмысления. Жертвы трагедии поддерживают память о ней для того, чтобы в последующих поколениях она стала составной частью коллективного self. Жертвы трагедии испытывают потребность в том, чтобы о трагедии помнили (Hirschberger, 2018).

Память о трагическом событии передается в семье из поколения в поколение, и имеет своего рода эмоциональный заряд для тех, кто испытал это событие пусть и косвенным образом, то есть как член семьи (Moliner et al., 2020). Это и позволило нам говорить о том, что у потомков репрессированных имеются коллективные воспоминания (социальные представления о прошлом), с различающейся аффективной нагрузкой и окраской. Это приводит нас к общему *предположению* о трансформации социальных представлений о репрессиях по мере увеличения «дистанции» от репрессий (дистанция понимается как поколение, то есть дети и внуки репрессированных).

Общее предположение было конкретизировано в двух следующих *гипотезах*:

1. Представления о репрессиях кристаллизуются в трех группах вокруг элементов с негативной валентностью, указывающих на несправедливость репрессий. Однако в группах потомков репрессии понимаются как личное событие (затрагивают семью респондента) в контрольной группе репрессии рассматриваются как социальное событие.

2. Группы будут различаться по эмоциональным реакциям, относительно репрессий и репрессированных. В *поколении детей* сильнее будут реакции, характерные для периода первоначальной встречи с потерей, а у *поколения внуков* – сильнее выражены реакции, связанные с принятием потери и разнообразными переживаниями в адрес утраченного значимого другого. В *поколении внуков* будут представлены более разнообразные эмоциональные реакции по отношению к репрессиям и репрессированным по сравнению с двумя другими группами (в силу «удаленности» от исследуемого, предположительно, травматического события, в силу опыта осмысления этого события на разных уровнях коллективной памяти для них становятся более доступными те эмоциональные реакции, которые еще не могут быть восприняты, осмыслены и выражены в *поколении детей*).

Наличие противоречий в дискурсе о периоде репрессий при отсутствии его научного осмысления с позиции теории социальных представлений, тра-

диции, которая позволила бы вскрыть процесс социального конструирования смыслов в ответ на коллективную трагедию (Hirschberger, 2018), а также отсутствие знаний о феноменологии психологических последствий репрессий для последующих поколений в семье, – определили *актуальность* темы исследования. В исследованиях, посвященных коллективной памяти, преимущественное внимание уделяется анализу содержательных аспектов исторических событий (Paez, Liu, 2011; Paez et al., 2016). В предлагаемой работе наряду с этим аспектом не меньшее внимание будет уделено эмоциональному измерению социальных представлений о прошлом, это и определило теоретическую значимость настоящего исследования.

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что с точки зрения теории социальных представлений описана специфика дискурса о репрессиях и репрессированных *у представителей разных поколений потомков – детей репрессированных и их внуков*.

Целью исследования стал анализ особенностей представлений о репрессиях в двух поколениях потомков репрессированных – их детей и внуков. Излагаемое здесь исследование является частью научно-исследовательского проекта, посвященного изучению коллективной памяти о репрессиях и репрессированных.

Метод и процедура исследования

Выборка состояла из 110 потомков репрессированных в возрасте от 44 до 78 лет (61,82 % женщин), 93,63 % – с высшим образованием. Для построения выборки использовалась стратегия «снежного кома». Выборка не была уравнена по полу. Выборка включала три группы: 1) *поколение детей* (21 человек, $M = 59,52$ лет, $SD = 9,04$); 2) *поколение внуков* (63 человека, $M = 54,71$ года, $SD = 7,66$); 3) группа контроля (26 человек, $M = 53,65$ года; $SD = 7,72$). Поколение в нашем случае – это дистанция до катастрофы (предполагаемого травматического опыта), то есть репрессий. В силу того, что репрессии затронули самые различные профессиональные, социальные, этнические и возрастные группы, то в одно поколение попадают респонденты различного возраста, однако они оказываются в пределах одной и той же «удаленности» (по родственной связи в семье) от тех, кто подвергся репрессиям, более того, мы выделили группы, которые не различаются по возрасту. Обращаясь к классическому определению К. Маннгейма, где поколение определяется через указание на совместно пережитый в сензитивном периоде опыт, который позднее трансформируется в коллективно схожие реакции на основании сформированных ценностей (Рикель, 2019), можно заметить, что все респонденты в силу возраста должны бы попасть в этом смысле в одну категорию: однако, предполагая, что опыт репрессий может по-разному быть представлен у родственников репрессированных в связи с их удаленностью по времени рождения от травмирующего события в семье, мы используем термин «поколение» именно в таком смысле слова – как категорию, отражающую родственную связь в семье, говорим о поколениях в семьях. Это дает основание различать группы респондентов, обозначая дистанцию до трагического исторического события по аналогии с тем, что предлагает А. Эткинд (2016).

Основной *метод* исследования – опрос в виде анкетирования (респондентам предлагалось ответить на вопросы анкеты в онлайн режиме, эта мера существенно расширяла географию нашего исследования, а также оставляла степени свободы для респондентов). Анкета состояла из нескольких частей. В первой части респондентам предлагалась методика свободных ассоциаций (слово-стимул: репрессии). Респондентам предлагалось дать не менее пяти ассоциаций, а затем оценить их валентность (по шкале от –3 (негативная окраска) до +3 (позитивная окраска). Этот прием восходит к работам А.С. Де Розы (1995), неоднократно использовался в исследованиях в рамках теории социальных представлений (например: Бовина, Сачкова, 2020; Galand, Salès-Wuillemin, 2009), что позволяет получить оценку, данную респондентом, а не исследователем, относительно негативной, нейтральной или позитивной коннотации элементов представления (De Rosa, 1995). Важность такой оценки в случае представлений о репрессиях очевидна.

Во второй части респондентам предлагалось ответить на ряд вопросов о репрессированном члене семьи. В третьей части были представлены шкалы для измерения выраженности эмоциональных реакций респондентов по отношению к двум объектам: «репрессии» и «репрессированные», это позволяло уточнить особенности эмоциональных переживаний, ассоциированных с историческим событием и его участниками (Santos, 2018). Список содержал 38 эмоциональных реакций с позитивной и негативной коннотацией, каждую реакцию предлагалось оценить по шкале от –3 (чувство совершенно не выражено) до +3 (чувство очень сильно выражено), этот методический прием соответствует теории социальных представлений (Santos, 2018).

Заключительная часть анкеты включала социально-демографические вопросы.

Стратегия анализа полученных данных включала следующие процедуры:

1) *прототипический анализ ассоциаций*. Прототипический анализ ассоциаций был выполнен с помощью программы IRaMuTeQ (R interface) (Moliner, Lo Monaco, 2017), была выделена гипотетическая структура представлений о репрессиях в трех группах. Будучи ограниченными рамками статьи, а также принимая во внимание факт, что логика прототипического анализа (Abric, 2003; Moliner, Lo Monaco, 2017) уже была описана в русскоязычной литературе, сошлемся на современные источники (Бовина, Сачкова, 2020; Донцов и др., 2021);

2) *факторный анализ (ФА)* оценок по 38 шкалам (респонденты оценивали выраженность эмоциональных реакций по отношению к репрессиям и репрессированным), с последующим переходом к «новым переменным» (значения показателя α Кронбаха для каждого фактора выступали мерой оценки согласованности пунктов по шкале (Общая психодиагностика, 1987). ФА был выполнен по методу главных компонент, метод ортогонального вращения варимакс (Гусев и др., 1987). Значения по «новым переменным» подвергались сравнению в трех группах.

Способ анализа данных согласуется со стратегиями анализа, описанными в рамках теории социальных представлений (Doise et al., 1992).

Результаты исследования

История семьи

В группе *поколение детей* в 5 случаях из 21 репрессиям были подвергнуты оба родителя (23,81 %), в 7 случаях кроме одного из членов семьи поколения родителей репрессиям подверглись и другие родственники, в том числе – представители другого поколения – дедушки и бабушки (33,33 %). В 16 случаях из 21 репрессированные члены семьи были реабилитированы (76,19 %).

В группе *поколение внуков* в 58 случаев из 63 репрессированы были деды (92,06 %), в 10 случаях из 63 – репрессиям подверглись дедушка и бабушка (15,87 %). В 46 случаях репрессированные члены семьи были реабилитированы (73,01%), в 17 – нет.

Особенности социальных представлений о репрессиях

Гипотетические структуры социальных представлений о репрессиях в трех изучаемых группах, выявленные на основе среднего значения по частоте и по рангу появления, представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Прототипический анализ представлений о репрессиях в трех группах респондентов (гипотетическая структура) / Prototypical analysis of the representations of repressions in the three groups of respondents (the hypothetical structure of social representations)

Зоны представлений о репрессиях / Zones of representations on repressions	Группы / Groups		
	Поколение детей / Generation of children (4; 2,91)*	Поколение внуков / Generation of grandchildren (8,45; 2,51)	Группа контроля / Control group (4,77; 2,81)
Зона ядра / Core zone	Несправедливость / injustice (1,4)**; Гулаг / Gulag (1,2); члены моей семьи / members of my family (7,0)	Сталин / Stalin (1,0); произвол / lawlessness (1,0)	Несправедливость / injustice (1,1); Гулаг / Gulag (1,3); страх / fear (1,8); произвол / lawlessness (2,8)
Зона контрастирующих элементов / Contrasted elements zone	Произвол / lawlessness (1,0)	Расстрел / execution (1,0); боль / pain (1,0); террор / terror (1,2)	Унижение / humiliation (1,0); Сталин / Stalin (2,0); пытки / torture (1,0)
Первая периферическая система / First peripheral zone	Страх / fear (1,2); унижение / humiliation (1,2); голод / hunger (1,0); Сталин / Stalin (1,0)	Страх / fear (1,1); Гулаг / Gulag (1,2)	Расстрел / execution (1,4)
Вторая периферическая система / Second peripheral zone	Расстрел / execution (1,0); безнадежность / hopelessness (1,5); тюрьма / prison (4,0)	Геноцид / genocide (1,0); несправедливость / injustice (1,0); лишение прав / deprivation of rights (1,0); смерть / death (1,7)	Предатели / traitors (2,5); ссылка / exile (3,2); смерть / death (2,5); лишение прав / deprivation of rights (1,7); насилие / violence (1,0)

Примечание: * – в скобках указаны границы четырех зон гипотетической структуры представления, выявленные на основе среднего значения по частоте и по рангу появления; ** – в скобках указано среднее значение по валентности для каждого понятия (негативная – [1;3], нейтральная (3;5) и позитивная [5;7]).

Note: * – four zones of the hypothetical structure were revealed by the usage of the rank-frequency method; ** – the average valence for each element is indicated in brackets (the valence corresponds to negative [1; 3], neutral (3;5), or positive connotations [5;7] of each element).

В целом обращает на себя внимание относительное сходство содержания представлений в трех группах, это касается присутствия во всех группах

элементов: *несправедливость, Гулаг, произвол, страх, Сталин, расстрел*. Однако логика сравнения представлений связывается с анализом структуры, иерархии элементов представления. Это достигается путем сопоставления элементов одноименных зон представления (табл. 1).

Зона ядра образована элементами с высокой частотой и низким (говорящим о приоритете) рангом появления ассоциации, объединяет потенциальные элементы ядра представления. В группе *поколение детей* в эту зону попадают элементы: *несправедливость, Гулаг, члены моей семьи*. Два первых элемента имеют негативную валентность, что говорит о негативной коннотации элементов, указание на членов семьи имеет максимально позитивную коннотацию. В группе *поколение внуков* зона ядра объединяет элементы с негативной валентностью: *Сталин, произвол*. В группе контроля зона ядра также включает элементы с негативной валентностью: *несправедливость, Гулаг, страх, произвол*. Для респондентов из трех групп репрессии связываются с несправедливостью и незаконностью (элементы: *несправедливость (поколение детей* и группа контроля) и *произвол (поколение внуков* и группа контроля). Обращает на себя внимание персонификация, имеющая место в двух группах респондентов. Так, в случае *поколения детей* в указании на связь семьи с репрессиями можно усмотреть акцентирование в представлении о репрессиях жертв, тех на кого были направлены репрессии, и элемент *Гулаг* – это указание на машину репрессий. *Член моей семьи* – по сути, это указание на идентичность респондентов, вероятно, усиливающее близость этих событий для респондента. В группе *поколение внуков* присутствие в зоне ядра элемента *Сталин* – персонифицирует сторону, ответственную за репрессии. В зоне ядра в группе контроля кроме указаний на несправедливость (*несправедливость, произвол*) и машину репрессий (*Гулаг*) присутствует указание на эмоциональную реакцию, ассоциированную с репрессиями – *страх*.

Зона контрастирующих элементов (табл. 1) состоит из элементов с низкой частотой и низким рангом. Как подчеркивает Ж.-К. Абрик: «Есть темы, заявленные немногими людьми (низкая частота), но которые считают их очень важными. Эта конфигурация может выявить существование подгруппы меньшинства с другим представлением <...> Но мы также можем найти здесь <...> дополнение к первой периферии» (Abric, 2003. Р. 63). В группе *поколение детей* в этой зоне находится только один элемент, имеющий негативную валентность: *произвол*, созвучный теме несправедливости репрессий. В группе *поколение внуков* эта зона представления образована тремя элементами с негативной валентностью: *расстрел, боль, террор*. В группе контроля в этой зоне располагаются три элемента с негативной валентностью: *унижение, Сталин, пытки*.

Первая периферическая зона объединяет элементы с высокой частотой и высоким рангом (табл. 1), это своего рода запоздалая мысль об объекте представления. В группе *поколение детей* в этой зоне располагаются элементы с негативной валентностью: *страх, унижение, голод, Сталин*. Таким образом, помня о репрессиях, представители этого поколения потомков, во вторую очередь подразумевают эмоциональные реакции, ассоциированные с репрессиями, условия репрессированных и сторону, ответственную за ре-

прессии. В группе *поколение внуков* в первой периферии находятся два элемента с негативной валентностью: *страх*, *Гулаг*. В группе контроля один элемент с негативной валентностью располагается в этой зоне: *расстрел*. Обращает на себя внимание, что у потомков в этой зоне есть указание на страх как эмоциональную реакцию, сопряженную с событием, а в группе контроля страх – в зоне ядра.

Вторая периферическая система (низкочастотные и высокоранговые ассоциации) соответствует индивидуальной памяти, индивидуальному опыту, объединяя широкий спектр элементов, позволяющий контекстуализировать ядро представления. В группе *поколение детей* здесь располагаются элементы с негативной валентностью: *расстрел* и *безнадежность*, а также элемент с нейтральной валентностью – *тюрьма*. Наряду с эмоциональными переживаниями в этой зоне располагается указания на реализацию репрессий. В группе *поколение внуков* эта зона образована элементами с негативной валентностью. Речь идет о способах реализации репрессий (*геноцид*, *лишение прав*), находим здесь и элемент зоны ядра (*несправедливость*). В группе контроля находим элементы с негативной валентностью: *предатели*, *лишение прав*, *смерть*, *насилие*. Элемент с нейтральной валентностью – *ссылка*. Обращает внимание присутствие в этой зоне представления элемента, принадлежащего к специально разработанной риторике для категоризации врага: *предатели*.

Эмоциональные реакции по отношению к репрессиям и репрессированным

Эмоциональные реакции по отношению к репрессиям. В результате процедуры ФА было выделено 8 факторов, объясняющих 66,83 % от общей дисперсии (КМО = 0,796). *Фактор 1* (15,73 %) объединил переменные: угнетенность (0,85), страх (0,77), усталость (0,75), чувство одиночества (0,73), подавленность (0,73), тоска (0,69), отчаяние (0,67), паника (0,64), унижение (0,56), ужас (0,55); и получил название «Тревога». *Фактор 2* (10,42 %) состоял из шкал: признательность (0,88), восхищение (0,85), благодарность (0,79), гордость (0,76), уважение (0,75), счастье (0,46); этот фактор назван «Ценность другого (репрессированного)». Содержание *Фактора 3* (10,00 %) таково: гнев (0,80), ненависть (0,79), ярость (0,76), желание отомстить (0,72), негодование (0,58); он был назван «Агрессия». *Фактор 4* (9,61 %) включал шкалы: грусть (0,88), печаль (0,81), сожаление (0,80), жалость (0,71), и был обозначен – «Депрессия». *Фактор 5* (6,20 %) образован шкалами: антипатия (0,71), отвращение (0,7), презрение (0,65), стыд (0,46), назван «Малоценность другого». *Фактор 6* (5,66 %) объединяющий переменные: сопереживание (0,67), чувство несправедливости (0,66), горе (0,56), вина (0,40), был назван «Горевание». В *Факторе 7* (5,21 %) присутствуют переменные: безнадежность (0,68), беспомощность (0,62), этот фактор обозначен нами как «Ощущение потери контроля». *Фактор 8* (4,01 %) объединил переменные: безразличие (0,87), зависть (0,45), обида (0,40) и получил название «Дистанцирование (от репрессий)».

Показатели α Кронбаха, рассчитанные для каждого фактора, варьировали от 0,69 до 0,91, это позволило перейти к *новым переменным* (табл. 2).

Попарное сравнение по *новым переменным* с помощью *t*-критерия Стьюдента позволило выявить различия между группами: *поколение детей* и группой контроля по *переменной* «Ценность другого» ($t = -2,14, p < 0,05$), по *переменной* «Горевание» ($t = -2,285, p < 0,05$) – показатели в группе *поколение детей* были более выраженными, чем в группе контроля. По *переменной* «Депрессия» показатели имели тенденцию к разнице – более высокие в группе *поколение детей*, чем в группе контроля ($t = -1,85, p < 0,1$).

Поколение внуков и группа контроля отличаются по *переменным*: «Депрессия» и «Горевание» ($t = -2,1$ и $t = -3,043, p < 0,05$), показатели в группе *поколение внуков* оказались более высокими, чем в группе контроля.

Сравнение по *новым переменным* в объединенной группе потомков и в контрольной группе позволяет говорить о том, что показатели в группе потомков выше, чем в группе контроля по *переменным* «Тревога», «Депрессия», «Горевание» (соответственно: $t = -1,99, p < 0,05$, $t = -2,54, p < 0,025$, $t = -3,31, p < 0,001$).

Таблица 2 / Table 2

Среднее значение и стандартное отклонение по *новым переменным* в трех группах респондентов (эмоциональные реакции в отношении репрессий) / Mean and standard deviation of *new variables* in three groups of respondents (emotional reactions to repression)

Новые переменные / New variables	Группы респондентов / Groups of respondents		
	<i>Поколение детей / Generation of children, M (SD)</i>	<i>Поколение внуков / Generation of grandchildren, M (SD)</i>	Группа контроля / Control group, M (SD)
Тревога / Anxiety	3,75 (1,81)	3,96 (1,53)	3,18 (1,71)
Ценность другого (репрессированного) / Value of the other (repressed)	2,54 (1,56)	2,06 (1,27)	1,65 (1,23)
<i>Агрессия / Aggression</i>	<i>4,34 (1,54)</i>	<i>4,69 (1,55)</i>	<i>4,08 (1,53)</i>
<i>Депрессия / Depression</i>	<i>5,54 (1,16)</i>	<i>5,40 (1,28)</i>	<i>4,70 (1,65)</i>
<i>Малоценность другого (репрессированного) / Low value of the other (repressed)</i>	<i>4,05 (1,41)</i>	<i>3,75 (1,86)</i>	<i>3,50 (1,58)</i>
<i>Горевание / Grieving</i>	<i>5,46 (1,04)</i>	<i>5,38 (0,95)</i>	<i>4,57 (1,49)</i>
<i>Ощущение потери контроля / Feeling of loss of control</i>	<i>3,95 (2,05)</i>	<i>4,28 (1,83)</i>	<i>3,50 (1,91)</i>
Дистанцирование (от репрессий) / Distancing (from repression)	2,40 (1,03)	2,26 (1,01)	1,89 (0,86)

Примечание: курсивом выделены те переменные, которые были оценены респондентами как характеризующие их реакцию в отношении репрессий.

Note: variables that were evaluated by respondents as characterizing their reaction towards repression are highlighted in italics.

Эмоциональные реакции по отношению к репрессированным. Идентичная процедура ФА была выполнена в случае эмоциональных реакций по отношению к репрессированным по 38 шкалам. Выделенные 9 независимых факторов объясняют 68,2 % от общей дисперсии (КМО = 0,76). Сходство

переменных, вошедших в каждый фактор при анализе данных по категории «репрессированные», позволило назвать факторы аналогично.

Фактор 1 (14,23 %), объединивший переменные: угнетенность (0,82), подавленность (0,81), усталость (0,70), паника (0,69), унижение (0,68), страх (0,67), чувство одиночества (0,64), тоска (0,58), ужас (0,55), отчаяние (0,54), получил название «Тревога».

Фактор 2 (11,32 %) включил переменные: восхищение (0,90), благодарность (0,86), признательность (0,82), уважение (0,79), гордость (0,79), чувство вины (0,46). Этот фактор был обозначен – «Ценность другого».

Фактор 3 (10,89 %) содержит переменные: грусть (0,82), сожаление (0,80), сопереживание (0,77), печаль (0,72), жалость (0,68), чувство несправедливости (0,67), горе (0,56), он был назван «Горевание».

Фактор 4 (7,22 %) включает шкалы: гнев (0,75), ненависть (0,70), негодование (0,70), ярость (0,57) и может быть назван – «Агрессия».

Фактор 5 (6,75 %) соединил переменные: антипатия (0,76), презрение (0,75), отвращение (0,72), и был обозначен – «Малоценность другого».

Фактор 6 (5,84 %) включающий шкалы: безнадежность (0,86), беспомощность (0,76), обида (0,54) был назван – «Ощущение потери контроля».

Биполярный Фактор 7 (4,37 %), включающий переменные желание отомстить (0,67), счастье (0,48), назван «Последствия».

Фактор 8 (4,3 %) биполярен по своей структуре, объединяет две шкалы: стыд (0,75), безразличие (0,48). Его мы обозначили как «Неприемлемость». Фактор 9 (3,26 %) содержит только одну характеристику – зависть (0,84). Он получил одноименное название.

Большинство значений показателей α Кронбаха варьировали в пределах от 0,75 до 0,89, что позволило выделить только семь *новых переменных* (в двух случаях показатель α был менее 0,6, что не позволило образовать новые переменные) (табл. 3).

Попарные сравнения по *новым переменным* с помощью *t*-критерия позволили выявить различия между группами: *поколение внуков* и группа контроля отличаются друг от друга по *переменной* «Горевание» ($t = -2,37$, $p < 0,05$), показатели в *поколении внуков* оказались более высокими, чем в группе контроля.

Сравнение двух поколений потомков репрессированных не дало значимых различий, что позволило провести сравнение объединенной группы потомков и группы контроля, что позволяет говорить о разнице по *переменной* «Горевание» ($t = -2,46$, $p < 0,025$), показатели потомков репрессированных были выше, чем показатели в группе контроля.

Средние показатели оценки респондентами эмоциональных реакций по отношению к репрессиям и репрессированным варьировали от 1,25 до 5,81. Анализ средних значений показателей по группе позволяет отметить, что выраженность всех показателей не превышает 5 баллов (по 7-балльной шкале).

Эмоциональные реакции, которые были оценены респондентами как выраженные в отношении репрессий, таковы: в группе *поколение детей* – «Депрессия» (5,54), «Горевание» (5,46), «Агрессия» (4,34), «Малоценность другого» (4,05); в группе *поколение внуков* – «Депрессия» (5,4), «Горевание»

(5,38), «Ощущение потери контроля» (5,38), «Агрессия» (4,69); в контрольной группе – «Депрессия» (4,7), «Горевание» (4,57), «Агрессия» (4,08).

Таблица 3 / Table 3

Среднее значение и стандартное отклонение по *новым переменным* в трех группах респондентов (эмоциональные реакции в отношении репрессированных) / Mean and standard deviation of *new variables* in the three groups of respondents (emotional reactions to repressed people)

Новые переменные / New variables	Группы респондентов / Groups of respondents		
	Поколение детей / Generation of children, M (SD)	Поколение внуков / Generation of grandchildren, M (SD)	Группа контроля / Control group, M (SD)
Тревога / Anxiety	3,34 (1,47)	3,48 (1,31)	3,18 (1,62)
Ценность другого / Value of the other (repressed)	3,85 (1,70)	3,20 (1,71)	3,00 (1,49)
Горевание / Grieving	5,76 (1,06)	5,81 (0,99)	5,18 (1,47)
Агрессия / Aggression	3,72 (1,61)	4,33 (1,72)	3,72 (1,61)
Малоценность другого / Low value of the other	2,62 (1,79)	2,56 (1,68)	2,35 (1,76)
Ощущение потери контроля / Feeling of loss of control	4,51 (1,48)	4,36 (1,71)	3,82 (1,66)
Зависть / Envy	1,80 (1,50)	1,25 (0,87)	1,19 (0,50)

Примечание: курсивом выделены те переменные, которые были оценены респондентами как характеризующие их реакцию в отношении репрессированных.

Note: variables that were evaluated by respondents as characterizing their reaction towards repressed people are highlighted in italics.

В случае репрессированных: в группе *поколение детей* – «Горевание» (5,76), «Ощущение потери контроля» (4,51); в группе *поколение внуков* – «Горевание» (5,81), «Ощущение потери контроля» (4,36), «Агрессия» (4,33); в контрольной группе – «Горевание» (5,18).

Обсуждение результатов

Исходным было общее предположение о трансформации социальных представлений о репрессиях по мере увеличения «дистанции» от репрессий (где дистанция – это поколение, то есть дети и внуки репрессированных).

Полученные результаты об *особенностях представлений о репрессиях* демонстрируют следующее: во всех группах респондентов среди потенциальных элементов ядра содержатся указания на несправедливость и незаконность репрессий, эти элементы имеют негативную валентность.

В целом, содержание зоны ядра и периферической системы соответствует логике, описанной П. Молине и Ж.-К. Абриком (2015), которые обращают внимание на особенности элементов ядра и периферической системы. Элементы зоны ядра – это общие характеристики объекта представления, они являются абстрактными и безусловными убеждениями. Элементы периферической системы – это конкретные, контекстуализированные и условные убеждения. В группе *поколение детей* репрессии персонифициру-

ются в жертвах (*члены моей семьи*), которые приближают респондентов к этому событию. В случае *поколения внуков* репрессии персонифицируются в фигуре Сталина, то есть речь идет об ответственной за репрессии стороне. В группе контроля репрессии представляются как несправедливое трагическое событие. В группе *поколение детей* репрессии представляются в большей степени как личное событие, в группе контроля – как социальное событие, это соответствует нашему исходному предположению.

Примечательно, что в случае двух поколений потомков репрессированных указания на эмоциональную реакцию, ассоциированную с репрессиями, имеют второстепенное значение в представлениях о репрессиях. Отнесение к первой периферической системе означает, что речь идет о конкретных, контекстуализированных убеждениях. Представляется, что этот факт соотносится с нашим предположением о том, что потомками репрессированных событие воспринимается как личное, частное, а группой контроля – как социальное. Для последних страх как реакция на событие имеет характер обобщения, а не личной реакции в отличие от потомков. У потомков в семьях репрессированных эта реакция может «задерживаться», вытесняться при воспоминании о репрессиях, потому попадает в первую периферическую систему.

Выявленная структура социальных представлений о репрессиях (другими словами, коллективная память о репрессиях) позволяет говорить о том, что наше первое предположение получает частичную эмпирическую поддержку и требует дальнейшего эмпирического уточнения.

Исходное предположение касалось и различий в **эмоциональных реакциях, ассоциированных с репрессиями и репрессированными** у потомков в сравнении с контрольной группой. Мы полагали, что в *поколении внуков* будут представлены более разнообразные эмоциональные реакции по отношению к репрессиям и репрессированным по сравнению с двумя другими группами. В силу «удаленности» от исследуемого, предположительно, травматического события, в силу опыта осмысления этого события на разных уровнях коллективной памяти для них становятся более доступными те эмоциональные реакции, которые еще не могут быть восприняты, осмыслены и выражены в *поколении детей*. В двух поколениях потомков наиболее выражены разные эмоциональные реакции, ибо для них репрессии – трагическое событие личного характера, для группы контроля – трагическое событие, не имеющее личной составляющей, следовательно, различия с группой контроля по ряду переменных ожидаемы.

Давая названия факторам, по сути – проводя обобщение отдельных реакций, мы исходили из представления о том, что выделенные реакции на репрессии и репрессированных в семье, в кругу близких соответствуют логике динамики реакции утраты. Представляется, что наполнение факторов конкретными эмоциональными реакциями предоставило основания для такого видения.

В сравнении с фактором «Тревога» фактор «Горевание» свидетельствует, на наш взгляд, о продвижении в работе горя, острое шоковое интенсивное реагирование после встречи с потерей сменяется постепенным принятием ее факта и развитием скорбных чувств, постепенным постижением

реальности без утраченного «объекта». Поскольку в данном факторе присутствует переменная «горе», можно полагать, что за этим стоит принятие факта травмирующего опыта, соотнесение скорбных чувств с травмирующим событием. По психологическому содержанию к нему близок фактор «Депрессия», в этом факторе представлены переживания горевания, преимущественно раскрывающее скорбную сторону утраты, ее оплакивание с грустью, печалью, сожалением. В факторах, названных нами «Ценность другого», «Малоценность другого» могут быть отражены, как нам кажется, такие способы отношения к утраченной значимой фигуре как, соответственно, ее идеализация и обесценивание.

Можно отметить, что в целом, все реакции не выражены интенсивно, репертуар тех реакций, о которых можно сказать, что они находятся на границе диагностически значимого уровня, сходен во всех трех группах: все отмечают «Депрессию», «Горевание» и «Агрессию» в отношении репрессий и «Горевание» в отношении репрессированных. При этом в контрольной группе выраженных реакций меньше при оценке обеих категорий. Любопытно, что в отношении репрессий перечень реакций шире, чем в отношении репрессированных. Возможно, что оценка безличной, не персонализированной категории позволяет проявиться тем чувствам, которые пока не могут найти выход в отношении утраченного члена семьи.

Результаты сравнения по этим новым переменным показали, что существует разница между отдельными группами потомков репрессированных и группой контроля, а также группой потомков (в целом) и группой контроля.

Анализ эмоциональных реакций респондентов по отношению к *репрессиям* показал следующие различия (все показатели выше у потомков репрессированных): Группа *поколение детей* отличается от контрольной группы по фактору «Ценность другого». *Поколение внуков* и группа контроля отличались по факторам: «Депрессия» и «Горевание». Сравнение по новым переменным объединенной группы потомков и контрольной группы позволяет говорить о том, что показатели в группе потомков выше, чем в группе контроля по переменным «Тревога», «Депрессия», «Горевание».

Анализ реакций по отношению к *репрессированным* выявил следующие различия (все показатели также выше у потомков репрессированных): *поколение детей* и группа контроля не различаются на строгом уровне значимости. *Поколение внуков* и группа контроля отличаются друг от друга по переменной «Горевание». Сравнение объединенной группы двух поколений потомков репрессированных и группой контроля позволяет говорить о разнице по фактору «Горевание».

Приступая к исследованию, мы полагали, что можно ожидать различия между двумя группами потомков, в частности, что в группе *поколение внуков* можно обнаружить большую вариативность переживаний, большее принятие травматического события, возможность испытывать разные, амбивалентные чувства по отношению к репрессированному. В нашем исследовании различий между поколениями не выявлено. Обнаружено, что группа *поколение детей* не отличается от группы контроля, а группа *поколение внуков* отличается от контрольной выраженностью эмоциональных реакций депрессивного спектра, соотносимых с горестным событием. Обе группы по-

томков в целом отличаются от контрольной группы при оценке категории «репрессии» по факторам «Тревога», «Депрессия», «Горевание», а при оценке категории «репрессированные» – по «Гореванию».

Таким образом, по эмоциональной оценке и репрессий, и репрессированных мы видим сходные данные: *поколение внуков* и *поколение детей* не отличаются, различия между объединенной группой потомков репрессированных и группой контроля выражены по факторам, содержащим переживания спектра тревоги, печали, сожаления. Это сочетается с тем, что анализ структуры социальных представлений позволил отметить, что группой потомков, в первую очередь, детьми, репрессии воспринимаются как личное событие, а группой контроля – как социальное. Полученные результаты означают, что, хотя от начала и апогея периода репрессий нас отделяет большой временной промежуток, в структуре внутреннего мира поколений потомков репрессии – личное событие семейной истории, окрашенное скорбными чувствами разной степени интенсивности и глубины.

В логике изучения коллективной памяти были выявлены особенности «коллективных памятей» (Jodelet, Haas, 2019), которые разделяются разными поколениями потомков. Можно говорить о том, что эмпирическую поддержку получила идея о том, что: «Исторические процессы катастрофического масштаба наносят травму первому поколению потомков. Их сыновья и дочери – внуки жертв, преступников и свидетелей – испытывают ...горе по своим дедам и бабкам» (Эткинд, 2016. С. 13).

Заключение

С опорой на социально-психологические идеи о том, что коллективная память – это социальные представления о прошлом, своего рода «образ группы изнутри» (Jodelet, Haas, 2019), нами было предпринято исследование, цель которого заключалась в анализе особенностей представлений о репрессиях в двух поколениях потомков репрессированных (их детей и внуков). Изучение социальных представлений о прошлом позволило нам говорить о коллективной памяти о репрессиях в двух поколениях потомков репрессированных. Память об этом трагическом событии передается из поколения в поколение, она имеет, насколько позволяют судить результаты нашего исследования, аффективно различающуюся нагрузку и окраску для членов семьи репрессированных, принадлежащих разным ее поколениям.

К ограничениям настоящего исследования можно отнести малочисленность группы *поколение детей*, невозможность выравнивания групп потомков репрессированных по половозрастному признаку. Обозначая направления последующего изучения проблемы коллективной памяти о политических репрессиях в поколениях потомков репрессированных, представляется интересным рассматривать то, что происходит с социальными представлениями о трагическом прошлом в двух-трех поколениях одной и той же семьи.

Список литературы

Бейкер К., Гиппенрейтер Ю.Б. Влияние сталинских репрессий конца 30-х годов на жизнь семей в трех поколениях // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 66–83.

- Бовина И.Б., Сачкова М.Е. Подчинение и неподчинение в понимании студенческой молодежи: поисковое исследование // Психология и право. 2020. Т. 10. № 4. С. 76–92. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100406>
- Григорьев Д.С. Исследование коллективной памяти в зарубежных социальных науках // Актуальные проблемы исследования массового сознания: материалы 2-й Международной научно-практической конференции / отв. ред. В.В. Константинов. М.: Перо, 2015. С. 225–243.
- Гусев А.Н., Измайлов Ч.М., Михайлевская М.Б. Измерение в психологии. Общий психологический практикум. М.: Смысл, 1987. 281 с.
- Донцов А.И., Зотова О.Ю., Тарасова Л.В. Социальные представления о коронавирусе в начале пандемии в России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 2. С. 422–444. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-2-422-444>
- Емельянова Т.П. Коллективная память о событиях отечественной истории: социально-психологический подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 299 с.
- Коэн С. Жизнь после ГУЛАГа: возвращение сталинских жертв. М.: АИРО-XXI, 2011. 208 с.
- Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1987. 269 с.
- Рикель А.М. Поколение как объект изучения социальной психологии: исследование на «своем поле» или на «ничьей земле»? // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 2. С. 9–18. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100202>
- Солоед К.В. Психическая травма в семьях, пострадавших от сталинских репрессий // Консультативная психология и психотерапия. 2006. № 4. URL: <https://psyjournals.ru/mpj/2006/n4/1787.shtml> (дата обращения: 09.06.2021).
- Солоед К.В. Психологические последствия репрессий 1917–1953 годов в судьбах отдельных людей и в обществе // Журнал практической психологии и психоанализа: 2010. № 4 URL: <https://psyjournal.ru/articles/psihologicheskie-posledstviya-repressiy-1917-1953-godov-v-sudbah-otdelnyh-lyudey-i-v> (дата обращения: 09.06.2021).
- Эпплбаум Э. Гулаг. М.: АСТ, 2017. 688 с.
- Эрлихман В. Потери народонаселения в XX веке: справочник. М.: Русская панорама, 2004. 176 с.
- Эткинд А. Кривое горе: память о непогребенных. М.: Новое литературное обозрение, 2016. 328 с.
- Яковлев А.Н. Сумерки. М.: Материк, 2003. 672 с.
- Abric J.-C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales // Méthodes d'étude des représentations sociales / ed. by J.-C. Abric. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2003. Pp. 59–80.
- De Rosa A.S. Le réseau d'associations comme méthode d'étude dans la recherche sur les RS: structure, contenus polarité du champ sémantique // Cahiers Internationaux Psychologie Sociale. 1995. Vol. 28. Pp. 96–122.
- Doise W., Clémence A., Lorenzi-Cioldi F. Représentations sociales et analyses de données. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- Galand C., Salès-Wuillemin E. La représentation des drogues chez les étudiants en psychologie: effets des pratiques de consommation et influence de l'entourage // Les Cahiers Internationaux Psychologie Sociale. 2009. Vol. 84. Pp. 125–152.
- Hirschberger G. Collective trauma and the social construction of meaning // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01441>
- Jodelet D., Haas V. Mémoires et représentations sociales // Repenser la théorie des représentations sociales / ed. by F. Emiliani, A. Palmonari. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2019. Pp. 89–103.
- Liu J., Hilton D. How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics // British Journal of Social Psychology. 2005. Vol. 44. Pp. 1–21. <https://doi.org/10.1348/014466605X27162>
- Moliner P., Abric J.-C. Central core theory // The cambridge handbook of social representations / ed. by G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner. Cambridge: Cam-

- bridge University Press, 2015. Pp. 83–95. (Cambridge Handbooks in Psychology). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.009>
- Moliner P., Bovina I.* Architectural forms of collective memory // *International Review of Social Psychology*. 2019. Vol. 32. <https://doi.org/10.5334/irsp.236>
- Moliner P., Bovina I., Rikel A., Fedorova N.* Émotions du passé et émotions du futur dans les représentations sociales de la guerre. Une étude exploratoire en Russie // *Adrips Online Meeting*. 2020. URL: https://osf.io/7r95w/?view_only=773e613c7f6c449895cdb8f672958fd5 (accessed: 20.09.2021).
- Moliner P., Lo Monaco G.* Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales. Grenoble: PUG, 2017. 190 p.
- Olick J.K., Robbins J.* Social memory studies: from “collective memory” to the historical sociology of mnemonic practices // *Annual Review of Sociology*. 1998. Vol. 24. Pp. 105–140.
- Paez D., Bobowik M., De Guissem L., Liu J.H., Licata L.* Mémoire collective et représentations sociales de l'Histoire // *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* / ed. by G. Lo Monaco, S. Delouée, P. Rateau. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016. Pp. 539–552.
- Paez D.R., Liu J.* Collective memory of conflicts // *Frontiers of social psychology. Intergroup conflicts and their resolution: a social psychological perspective* / ed. by D. Bar-Tal. Psychology Press, 2011. Pp. 105–124.
- Pennebaker J.W., Chung C.K.* Expressive writing, emotional upheavals, and health // *Foundations of health psychology* / ed. by H.S. Friedman, R.C. Silver. New York, NY: Oxford University Press, 2007. Pp. 263–284
- Rimé B.* Le partage social des émotions. Paris: Presses Universitaires de France, 2005. 420 p.
- Santos A.M.D.* Impact of the Truth Commission on the social representations of history in Brazil. PhD Thesis. Florianópolis: University of Santa Catarina, 2018. 189 p.
- Schuman H., Scott J.* Generations and collective memory // *American Sociological Review*. 1989. Vol. 54. Pp. 359–381.
- Viaud J.* Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales // *Connexions*. 2003. 80. Pp. 13–30. <https://doi.org/10.3917/cnx.080.0013>
- Volkan V.* Transgenerational transmissions and chosen traumas: an aspect of large-group identity // *Group Analysis*. 2001. Vol. 34. Pp. 79–97. <https://doi.org/10.1177/05333160122077730>
- Wagoner B.* Collective remembering as a process of social representation // *The Cambridge Handbook of Social Representations* / Ed. by G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Pp. 143–162. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.013>

История статьи:

Поступила в редакцию 26 августа 2021 г.

Принята к печати 10 ноября 2021 г.

Для цитирования:

Бовина И.Б., Рябова Т.В., Конкин В.Ю. Помнить нельзя забыть: особенности социальных представлений о политических репрессиях в двух поколениях потомков репрессированных // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2021. Т. 18. № 4. С. 825–848. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-825-848>

Сведения об авторах:

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и судебной психологии, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет. ORCID: 0000-0002-9497-6199, eLIBRARY SPIN-код: 9663-3747, AuthorID: 276224. E-mail: innabovina@yandex.ru

Рябова Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, Институт психологии имени Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет. ORCID: 0000-0002-1517-2978, eLIBRARY SPIN-код: 2783-9961, Author ID: 895963. E-mail: riabova07@mail.ru

Конкин Владислав Юрьевич, психолог, Врачебно-летняя экспертная комиссия. ORCID: 0000-0001-7325-1829. E-mail: vladis.konkin@ya.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-825-848

Research article

To Remember or to Forget: Political Repression in the Collective Memory of Descendants

Inna B. Bovina¹✉, Tatiana V. Ryabova², Vladislav Y. Konkin³

¹Moscow State University of Psychology and Education,
29 Sretenka St, Moscow, 127051, Russian Federation

²Russian State University for the Humanities,
6 Miusskaya Ploshchad', bldg 1, Moscow, 127047, Russian Federation

³Medical and Flight Expert Commission,
22 Ulanskii Pereulok, bldg 1, Moscow, 101000, Russian Federation

✉ innabovina@yandex.ru

Abstract. The question of political repression divides society and polarizes public discourse. Understanding political repression through the prism of socio-psychological knowledge is a zone of proximal development for researchers, because the “suicidal nature” of repression, which A.M. Etkind points out, makes it difficult to understand terror, hinders the work of mechanisms that operate in a society that has come into contact with a catastrophe of such magnitude and duration. The study is devoted to the study of social ideas about “repression”, as well as emotional reactions towards repression and the repressed among the descendants of the repressed, i.e., their children and grandchildren. A total of 110 people (61.82% – females) aged 44 to 78 years, 93.63% with higher education, participated in the study. The sample included three groups: the generation of children (21 people, M = 59.52 years; SD = 9.04); the generation of grandchildren (63 people, M = 54.71 years; SD = 7.66); and the control group (26 people, M = 53.65 years; SD = 7.72). A survey in the form of a questionnaire was used, followed by a prototypical analysis of associations, which made it possible to identify the structure of ideas about repression in the three groups. To analyze emotional reactions, a factor analysis of scores on 38 scales was carried out, followed by an analysis on the new variables. The characteristics of the structure of social representations (the core and periphery zones) are consistent with the initial hypothesis that the supposedly traumatic event of repression is perceived as a personal one by the descendants but as a social one by the respondents of the control group. There were no differences in the severity of emotional reactions in relation to the category of “repressions” and “repressed” between the generations. The combined group of descendants significantly differs from the control group in the greater severity of indicators when assessing the category of “repression” by the factors of “Anxiety”, “Depression” and “Grief”, and when assessing the category of “repressed” by the factor of “Grief”. The results of the study of social ideas about the past allow us to talk about the collective

memory of repression in two generations of the descendants of the repressed: in the structure of the inner world of generations of descendants, repression is a personal event of family history, colored by sorrowful feelings of varying degrees of intensity and depth.

Key words: collective memory, social representations of the past, repressions, repressed people, descendants of repressed people, grief

References

- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59–80). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Applebaum, A. (2017). Gulag: A history of the Soviet camps. Moscow: AST Publ. (In Russ.)
- Baker, C., & Gippenreiter, Yu.B. (1995). The impact of Stalin's repressions of the late 30s on the lives of families in three generations. *Voprosy Psichologii*, (3), 66–83. (In Russ.)
- Bodalev, A.A., & Stolin, V.V. (Eds.). (1987). *General psychodiagnostics* Moscow: Publishing House of Moscow State University. (In Russ.)
- Bovina, I.B., & Sachkova, M.Ye. (2020). Obedience and disobedience in the understanding of Russian students: An exploratory study. *Psychology and Law*, 10, 76–92. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100406>
- Cohen, S. (2011). *The victims return: Survivors of the Gulag after Stalin*. Moscow: AIRO-XXI Publ. (In Russ.)
- De Rosa, A.S. (1995). Le réseau d'associations comme méthode d'étude dans la recherche sur les RS: Structure, contenus polarité du champ sémantique. *Cahiers Internationaux Psychologie Sociale*, 28, 96–122.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). Représentations sociales et analyses de données. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dontsov, A.I., Zotova, O.Y., & Tarasova, L.V. (2021). Social representations of the coronavirus at the beginning of the pandemic in Russia. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(2), 422–444. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-2-422-444>
- Ehrlichman, V. (2004). *Population losses in the twentieth century: Reference book*. Moscow: Russkaya Panorama Publ.
- Emelyanova, T.P. (2019). *Collective memory of the events of national history: Social psychological approach*. Moscow: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences." (In Russ.)
- Etkind, A. (2016). *Warped mourning: Stories of the undead in the land of unburied*. Moscow: Novoye Literaturnoye Obozreniye Publ. (In Russ.)
- Galand, C., & Salès-Wuillemin, E. (2009). La représentation des drogues chez les étudiants en psychologie: Effets des pratiques de consommation et influence de l'entourage. *Les Cahiers Internationaux Psychologie Sociale*, 84, 125–152.
- Grigoriev, D.S. (2015). Research of collective memory in foreign social sciences. In V.V. Konstantinov (Ed.), *Actual Problems of Mass Consciousness Research: Materials of the 2nd International Scientific and Practical Conference* (pp. 225–243). Moscow: Pero Publ. (In Russ.)
- Gusev, A.N., Izmailov, Ch.M., & Mikhalevskaya, M.B. (1987). *Measurement in psychology. General psychological practical course*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Hirschberger, G. (2018). Collective trauma and the social construction of meaning. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01441>
- Jodelet, D., & Haas, V. (2019). Mémoires et représentations sociales. In F. Emiliani & A. Palmonari (Eds.), *Repenser la Théorie des Représentations Sociales* (pp. 89–103). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Liu, J., & Hilton, D. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44, 1–21. <https://doi.org/10.1348/014466605X27162>

- Moliner, P., & Abric, J.-C. (2015). Central core theory. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 8–95). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.009>
- Moliner, P., & Bovina, I. (2019). Architectural forms of collective memory. *International Review of Social Psychology*, 32. <https://doi.org/10.5334/irsp.236>
- Moliner, P., & Lo Monaco, G. (2017). *Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales*. Grenoble: PUG.
- Moliner, P., Bovina, I., Rikel, A., & Fedorova, N. (2020). Émotions du passé et émotions du futur dans les représentations sociales de la guerre. Une étude exploratoire en Russie. *Adrips Online Meeting*. Retrieved September 20, 2021, from https://osf.io/7r95w/?view_only=773e613c7f6c449895cdb8f672958fd5
- Olick, J.K., & Robbins, J. (1998). Social memory studies: From “collective memory” to the historical sociology of mnemonic practices. *Annual Review of Sociology*, 24, 105–140.
- Paez, D., Bobowik, M., De Guissem, L., Liu, J.H., & Licata, L. (2016). Mémoire collective et représentations sociales de l’Histoire. In G. Lo Monaco, S. Delouée & P. Rateau (Eds.), *Les Représentations Sociales. Théories, Méthodes et Applications* (pp. 539–552). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Paez, D.R., & Liu, J. (2011). Collective memory of conflicts. In D. Bar-Tal (Ed.), *Frontiers of Social Psychology. Intergroup Conflicts and Their Resolution: A Social Psychological Perspective* (pp. 105–124). Psychology Press.
- Pennebaker, J.W., & Chung, C.K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. In H.S. Friedman & R.C. Silver (Eds.), *Foundations of Health Psychology* (pp. 263–284). New York, NY: Oxford University Press.
- Rikel, A.M. (2019). Generation as a social-psychological research object: Playing at home or an away match? *Social Psychology and Society*, 10, 9–18. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2019100202>
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Santos, A.M.D. (2018). *Impact of the Truth Commission on the social representations of history in Brazil*. PhD Thesis. Florianópolis: University of Santa Catarina
- Schuman, H., & Scott, J. (1989). Generations and collective memory. *American Sociological Review*, 54, 359–381.
- Soloed, C.V. (2006). Mental trauma in families affected by Stalin’s repressions. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, (4). (In Russ.) Retrieved June 9, 2021, from <https://psyjournals.ru/mpj/2006/n4/1787.shtml>
- Soloed, C.V. (2010). Psychological consequences of the repressions of 1917–1953 in the destinies of individuals and society. *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, (4). (In Russ.) Retrieved June 9, 2021, from <https://psyjournal.ru/articles/psihologicheskiesposledstviya-repressiy-1917-1953-godov-v-sudbah-otdelnyh-lyudey-i-v>
- Viaud, J. (2003). Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales. *Connexions*, 80, 13–30. <https://doi.org/10.3917/cnx.080.0013>
- Volkan, V. (2001). Transgenerational transmissions and chosen traumas: An aspect of large-group identity. *Group Analysis*, 34, 79–97. <https://doi.org/10.1177/05333160122077730>
- Wagoner, B. (2015). Collective remembering as a process of social representation. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 143–162). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.013>
- Yakovlev, A.N. (2003). *Twilight*. Moscow: Materik Publ. (In Russ.)

Article history:

Received 26 August 2021

Revised 7 November 2021

Accepted 10 November 2021

For citation:

Bovina, I.B., Ryabova, T.V., & Konkin, V.Y. (2021). To remember or to forget: Political repression in the collective memory of descendants. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 825–848. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-825-848>

Bio notes:

Inna B. Bovina, Doctor of Psychology, Professor at the Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education. ORCID: 0000-0002-9497-6199, eLIBRARY SPIN-code: 9663-3747, AuthorID: 276224. E-mail: innabovina@yandex.ru

Tatiana V. Ryabova, PhD, Associate Professor of the Department of Personality Psychology, Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities. ORCID: 0000-0002-1517-2978, eLIBRARY SPIN-code: 2783-9961, Author ID: 895963. E-mail: riabova07@mail.ru

Vladislav Y. Konkin, psychologist, Medical and Flight Expert Commission. ORCID: 0000-0001-7325-1829. E-mail: vladis.konkin@ya.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-849-868

УДК 159.9.072

Исследовательская статья

Ценностно-смысловые составляющие морального компонента духовных способностей: исследование взаимосвязи на выборке российской студенческой молодежи

Г.В. Ожиганова 

Институт психологии Российской академии наук,
Российская Федерация, 129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13

✉ symposium2016@rambler.ru

Аннотация. Исследуется ценностно-смысловая сфера российских студентов. Анализируются определения и концепции ценностей и жизненных смыслов в отечественной и зарубежной психологии. Показано, что многие исследователи отмечают тесную связь этих конструктов. Ценностно-смысловые аспекты личности рассматриваются в контексте изучения духовных способностей, их морального компонента. Среди субкомпонентов морального компонента духовных способностей выделяются три блока: 1) мотивационно-аксиологический – ценностно-смысловой (духовно-нравственные качества, стремление к смыслу); 2) аффективно-мотивационный – бескорыстная любовь (духовная альтруистическая направленность, эмпатия); 3) когнитивно-аффективный – совесть. В фокусе данной работы находится мотивационно-аксиологический блок. Цель исследования – выяснить, является ли ценностно-смысловая сфера, рассматриваемая в составе морального компонента духовных способностей, сбалансированной у современной студенческой молодежи, что предполагает согласованность функционирования духовно-нравственных качеств личности (отражающих ориентацию на высшие ценности) и стремления к смыслу. Задачи исследования: выявить связи между духовно-нравственными качествами и компонентами ценностно-смысловой сферы (смысложизненные ориентации, ценность «Духовное удовлетворение») у студентов; определить уровень выраженности духовно-нравственных качеств в исследуемой выборке и различия по всем рассматриваемым показателям между респондентами мужского и женского пола. Выборку составили студенты – 196 человек (из них 73 % мужского пола; $M = 19,76$; $SD = 1,556$). Использовались методики «Духовная личность» А. Хусейна и М. Анаса (в адаптации Г.В. Ожигановой), «СЖО» Д.А. Леонтьева, шкала «Духовное удовлетворение» теста АНЛ4.5 А.В. Капцова. Полученные результаты подтверждают гипотезы: на выборке студентов установлена значимая положительная связь духовно-нравственных качеств, отражающих ориентацию личности на высшие ценности, со стремлениями к смыслу и духовным удовлетворением. Половые различия обнаружены только по шкале «Духовное удовлетворение», оно выше у девушек. В студенческой выборке зафиксирован средний уровень выраженности духовно-нравственных качеств.

Ключевые слова: ценности, смыслы, духовно-нравственные качества, высшие ценности, моральный компонент, духовные способности

© Ожиганова Г.В., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Благодарности и финансирование. Автор выражает благодарность декану биологического факультета Башкирского государственного университета доктору биологических наук, кандидату психологических наук, профессору Сергею Александровичу Башкатуву за помощь в организации проведения исследования.

Введение

Изучение ценностно-смысловой сферы личности представляет собой одну из самых актуальных проблем современной психологии. Стремительные социально-политические и экономические перемены мирового масштаба, рост глобализации, развитие информационных технологий, распространение идеологии первоочередного стремления к материальному благосостоянию порождает вопросы о том, что происходит в настоящее время с общепринятыми «вечными» человеческими ценностями и универсальными принципами морали, имеющими отношение к духовно-нравственным скрепам общества. Сохраняют ли они свою значение сегодня, связаны ли они со смысловыми устремлениями современного человека, особенно важно искать ответы на эти вопросы в исследованиях ценностно-смысловой сферы молодого поколения, от которого зависит будущее нашего общества.

В исследовании, проведенном в Эстонии, ученые пытались выяснить, актуальны ли выделенные М. Рокичем ценности в современной организационной культуре или нет (Tuulik et al., 2016). 150 представителей эстонских организаций были опрошены, чтобы установить, какие ценности используются в их организациях. Согласно результатам, общечеловеческие этические ценности как инструментальные были названы реже всего, а такая терминальная ценность, как спасение, не упоминалась вообще. К ценностям, которые потеряли свое значение, относятся: терминальные – «спасение» (Salvation), «национальная безопасность» (National security), «мир красоты» (A world of beauty); инструментальные – «аккуратный» (Clean), «любящий» (Loving). Очень низкий процент получила такая инструментальная ценность, как «способный прощать» (Forgiving) 6 % и «смелый (отстаивающий свои убеждения)» (Courageous) 7 %. Исследователями был сделан вывод: списки ценностей М. Рокича сегодня недостаточно актуальны, чтобы измерить и описать широкое и красочное разнообразие ценностей (Tuulik et al., 2016). С нашей стороны возникает вопрос, неужели абсолютные ценности *истина* («спасение» – имеет отношение к религиозной истине – признанию бытия Бога); *добро* («любящий», «способный прощать»), *красота* («мир красоты») утрачивают свою востребованность?

Разве общечеловеческие ценности и универсальные моральные принципы не являются той благотворной духовной основой, на которой строится продуктивная жизнедеятельность личности?

Высшие ценности относятся к разряду духовных, они тесно переплетены с духовно-нравственными качествами личности и ее смысловыми устремлениями. Они рассматриваются нами как основа духовных способностей.

Многочисленные исследования духовного интеллекта, который, согласно Zohar and Marshall (2000), охватывает вопросы ценностей и позволяет людям включать свою жизнь в более широкий и значимый контекст, свиде-

тельствуют о тесной связи духовного интеллекта и успешной профессиональной деятельности: например о производительности на рабочем месте (Hosseini, Marei, 2017; Rani et al., 2013); было показано, что духовный интеллект способствует улучшению организационных показателей (Malik, Tariq, 2016); установлено, что духовный интеллект топ-менеджеров тесно и положительно связан с их идеями реинжиниринга бизнес-процессов, которые рассматриваются как важнейшее средство достижения прогресса в бизнесе (Aurangci, Auranci, 2015).

Рассмотрение ценностно-смысловой сферы в контексте духовности расширяет возможности исследователей проникать глубже в суть психологических проявлений личности и лучше объяснять поведение людей. Согласно мнению некоторых психологов, чтобы понять человека в целом, необходимо изучать то, что значимо для человека (его смыслы), то, что способствует его личностному росту и трансцендентности, то есть духовность (Ozer, Benet-Martinez, 2006).

Мы определяем «духовность как сущностное свойство человека, имеющее отношение к вершинному уровню личности, который характеризуется ориентацией на общечеловеческие моральные ценности и стремление к смыслу, актуализацией высших способностей, самотрансценденцией как условием личностного роста в целях общественного блага» (Ожиганова, 2020. С. 15).

В качестве высших способностей человека выступают духовные способности, в структуру которых входят три компонента: *моральный, ментальный, трансцендентный* (Ожиганова, 2016).

В моральном компоненте духовных способностей мы выделяем следующие субкомпоненты: духовно-нравственные качества; способность к бескорыстной любви (духовная альтруистическая направленность, эмпатия), стремление к смыслу, совесть. *Согласно нашему представлению, эти субкомпоненты образуют целостное единство в рамках морального компонента духовных способностей* и служат основанием для отнесения способностей к категории духовных. Субкомпоненты морального компонента можно разделить на три блока:

1. *Мотивационно-аксиологический* – ценностно-смысловой (духовно-нравственные качества; стремление к смыслу). Ценности обуславливают социальное поведение, выбор того или иного поступка, то есть они выступают побудительной силой к действию определенного характера, направляемому также личностными смыслами. Ценностно-смысловые векторы запечатлены в личностных качествах. Высшие ценности (стремление к истине, добру, красоте, справедливости) находят воплощение в высоких духовно-нравственных качествах, проявляясь как человечность, доброта, милосердие и пр.

2. *Аффективно-мотивационный* – бескорыстная любовь (духовная альтруистическая направленность, эмпатия). Бескорыстная любовь к людям проявляется в служении им. Духовная альтруистическая направленность как сплав гуманистических мотивов является главным, смыслообразующим мотивом в мотивационной иерархии духовной личности, свидетельствуя о ее духовных способностях. Эмпатия, выступающая как децентрация, сопереживание, эмпатическая забота, отражает чувства, связанные с альтруизмом.

3. *Когнитивно-аффективный – совесть. С одной стороны, проявления совести рациональны и связаны с совестью рефлексией*, которая может рассматриваться как внутренняя деятельность, имеющая отношение к оценке своего поведения (Шадриков, 2020). С другой стороны, совесть затрагивает моральные чувства, в которых отражается ценностное отношение человека к себе, другим людям, миру.

В данном исследовании изучается *мотивационно-аксиологический блок*. Ценности и смыслы рассматриваются как тесно связанные конструкты. Эта мысль находит подтверждение в работах разных исследователей.

В. Франкл связывает смысл бытия с ценностями. Он выделяет: 1) *созидательные ценности*, которые реализуются в продуктивных творческих действиях; 2) *ценности переживания*, связаны с чувствительностью к явлениям окружающего мира (например, благоговение перед красотой природы или произведением искусства); 3) *ценности отношения*, относимые к группе высших ценностей (Франкл, 1990).

Д.А. Леонтьев полагает, что личностные ценности являются и источниками, и носителями значимых для человека смыслов (Леонтьев, 2000). По мнению Б.С. Братуся, «личностные ценности – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни» (Братусь, 1988. С. 89). М.С. Яницкий считает, что развитие и функционирование систем личностных смыслов и ценностей взаимосвязано (Яницкий, 2000). Согласно В.Э. Чудновскому, глубоко работавшему проблеме смысла жизни, последний определяется как «...идея, содержащая в себе цель жизни человека, „присвоенная“ им и ставшая для него ценностью чрезвычайно высокого порядка» (Чудновский, 1995. С. 15).

Ф.Е. Василюк отмечал, что смысл представляет собой пограничное образование, в котором сходятся сознание и бытие, идеальное и реальное, жизненные ценности и возможности их реализации. Смысл выступает как целостная совокупность жизненных отношений, являясь своего рода продуктом мотивационно-ценностной системы личности (Василюк, 1984).

В.В. Знаков рассматривает «смысловые образования, выражающие ценностное отношение субъекта к миру» в качестве предмета психологии человеческого бытия, акцентируя его аксиологический аспект (Знаков, 2005. С. 110).

В исследованиях Д.А. Леонтьева показано, что осмысленность жизни обладает внутренне не однородной структурой. Выделяется пять составляющих смысла жизни. Из них три представляют собой смысложизненные ориентации: 1) цели в жизни; 2) насыщенность жизни; 3) удовлетворенность самореализацией. Остальные две составляющие имеют отношение к внутреннему локусу контроля, «один из них характеризует общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен, а второй отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль (образ Я)» (Леонтьев, 2006. С. 13).

Ценностная сфера личности также не однородна, а отличается многомерностью. М. Роквич выделяет некоторое множество ценностей, организованных в системы; они сгруппированы в два класса: 18 терминальных и 18 инструментальных (Rokeach, 1973). Терминальные ценности представлены как убеждения в том, что некая конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стре-

миться; инструментальные ценности – это убеждения в том, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях.

Ш. Шварц в своей теории базовых ценностей (Schwartz, 1992) выделяет 10 типов базовых ценностей и четыре группы ценностей высшего порядка (Сохранение, Открытость изменениям, Самоутверждение, Самопреодоление), а также две пары метаценностей (ценностей, выражающих интересы индивида, и ценностей, выражающих интересы группы, а также ценностей избегания тревоги и ценностей свободы от нее). Ценности предстают в виде кругового мотивационного континуума. В усовершенствованной теории Шварц выделяет 19 ценностей и мотивационный континуум делится на 19 концептуально отличных ценностей, что усиливает эвристичность и предсказательные возможности теории (Шварц и др., 2012).

В существующем многообразии ценностей выделяются материальные и духовные ценности. А.В. Капцов в исследовании аксиосферы личности выделяет материальные и духовные ценности, такие, как материальное благополучие и духовное удовлетворение (Капцов, 2015). В.Ф. Сержантов также подразделяет ценности на две группы – материальные и духовные. К материальным – относятся орудия и средства труда, вещи непосредственного потребления, к духовным – идеи (политические, правовые, моральные, эстетические, философские и религиозные) (Сержантов, 1990).

Используя ценностно-смысловую основу, А.А. Грачев предлагает модель жизненных ориентаций, в которой выделяет три компонента: 1) ориентация на удовольствие (дефицитарная составляющая); 2) ориентация на самореализацию; 3) ориентация на духовные ценности (Грачев, 1999; 2008). Рассмотрим подробнее вторую и третью ориентации как имеющие отношение к духовным ценностям личности.

Ориентация на самореализацию характеризуется стремлением человека к наиболее полной реализации своего потенциала в разных сферах (когнитивной, коммуникативной, практической); направленностью на процесс деятельности, а не на результат; стремлением к творчеству, переживанию радости, поглощенностью деятельностью и полным растворением в ней (состояние «потока»).

Духовная ориентация отражает стремление к реализации обще гуманистических (абсолютных) ценностей, таких как добро, истина, красота; связана с желанием отдавать себя, служить делу, другим людям; с проявлением высших чувств альтруистических, интеллектуальных, практических (Грачев, 2008).

Компоненты модели А.А. Грачева, такие как *ориентация на самореализацию и ориентация на духовные ценности*, соотносятся с нашей моделью духовных способностей, в которой *моральный компонент* включает направленность на высшие человеческие ценности и стремление к смыслу; *ментальный компонент* связан с высшими уровнями проявления умственного и творческого потенциала, а *трансцендентный* – имеет отношение к выходу за пределы Я в служении людям и духовным состояниям, связанным с высшими переживаниями, включая состояние «потока».

Распространенным в российской ментальности является понимание духовных ценностей как культурных ценностей, отличных от материальных

ценностей, например, образование, наука, искусство; а также как этических, эстетических, религиозных ценностей отдельного человека или общества в целом: мужество, самопожертвование, любовь к ближнему, к природе, к Родине, служение.

В.Е. Семёнов определяет менталитет как исторически сложившееся групповое долговременное умонастроение, единство (сплав) сознательных и неосознанных ценностей, норм, установок в их когнитивном, эмоциональном и поведенческом выражении (Семёнов, 1997). Для анализа содержания менталитета он создает модель ценностей, разделяя их по критериям: 1) духовный – материальный, 2) коллективистский – индивидуалистский. Автор противопоставляет духовные ценности материальным (Семёнов, 2015).

Изучая духовные способности, мы фокусируем внимание на духовных ценностях. Моральный компонент духовных способностей включает ценностно-нравственный аспект, который во многом связан с духовно-нравственными качествами личности. Ценность определяется в новой философской энциклопедии как «одна из основных понятийных универсалий философии, означающая в самом общем виде невербализуемые, «атомарные» составляющие наиболее глубинного слоя всей интенциональной структуры личности – в единстве предметов ее устремлений (аспект будущего), особого переживания-обладания (аспект настоящего) и хранения своего «достояния» в тайниках сердца (аспект прошедшего), – которые конституируют ее внутренний мир как «уникально-субъективное бытие»¹ (Шохин, 2018).

Рассматривая духовную сферу личности (конструкт «духовные способности», его моральный компонент), мы имеем в виду не просто ценности, а высшие ценности. *Высшие ценности* понимаются нами традиционно: как истина, добро, красота, справедливость. Маслоу подчеркивает абсолютность высших ценностей: «Они *per se*, они самостийны. Они не зависят от прихотей человека. Они познаются, постигаются, но не изобретаются. Они трансчеловечны и трансиндивидуальны. Они внеисторичны. Их можно понять как своего рода совершенство, идеал. И в то же время они конкретны и воплотимы» (Маслоу, 2002. С. 353).

Духовные способности основаны на высших общих принципах морали:

1) *гуманизм* – жизненная позиция, которая утверждает способность и обязанность человека вести этический образ жизни в целях самореализации и в стремлении принести большее благо человечеству (American Humanist Association²); 2) *альтруизм* – сострадательная и деятельная любовь, выражающаяся в готовности помочь и реальной поддержке нуждающихся в ней; 3) *коллективизм* – в смысле сознательного стремления содействовать общему благу, развитию общества, не отрицая саморазвития и самоопределения каждого отдельного человека; эта духовно-ориентированная коллективистская направленность, предполагающая бескорыстное служение людям, рассматривается как противопоставление индивидуализму и эгоцентризму.

¹ Шохин В.К. Ценность // Новая философская энциклопедия. 2018. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01018ece6b4d1aefc3392301> (дата обращения: 16.06.2021).

² American Humanist Association. <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/Washington> (accessed: 15.04.2021).

Духовно-нравственные качества личности отражают высокие моральные принципы и ценности, реализующиеся в поведении и деятельности. Согласно Э. Окпалэнве, духовность включается в психологию через рассмотрение нравственных основ жизни, которые связаны с добротой, щедрым, дающим сердцем, прощением, искренностью, честностью. Понятие духовности в целом базируется на идее «хорошего человека» (Okpalanwe, 2016). Автор считает, что поиск определения духовности в психологии связан с раскрытием внутреннего осознания человека, которое подразумевает улучшение жизни путем проявления основных общечеловеческих добродетельных качеств, таких как: доброта, щедрость, благодарность, честность, сострадание, смирение, любовь, любое позитивное действие, ведущее к счастливому состоянию бытия (Okpalanwe, 2016). Другие исследователи выделяют следующие основные духовные качества личности: позитивное мышление, внутренний покой, отсутствие эгоизма, безусловная любовь, оптимизм, гармония, смирение, ответственность, сострадание, справедливость, простота и взаимный обмен (Bharti, Verma, 2018).

Вышеуказанные добродетельные качества мы относим к духовно-нравственным (Ожиганова, 2020). Выделенные духовно-нравственные качества сгруппировались в нашем исследовании (Ожиганова, 2019) в пять блоков, характеризующих духовность личности с точки зрения: 1) высокой нравственности; 2) самоконтроля; 3) надежности; 4) гуманности отношений; 5) правдивости.

Итак, описывая моральный компонент духовных способностей, мы оперируем понятиями духовно-нравственные качества, высшие (духовные) ценности; стремление к смыслу. Дадим их определения.

Духовно-нравственные качества определяются как устойчивые свойства личности, которые связаны с высокоморальным отношением к людям и миру в целом, отражая ориентацию на высшие ценности. *Высшие (духовные) ценности* выступают как идеалы, на которые ориентирована личность. *Стремление к смыслу* понимается как осмысленность жизни.

Так как эти три конструкта многомерны, важно проверить сопряженность их элементов, что будет свидетельствовать о целостном, согласованном функционировании ценностно-смыслового блока морального компонента духовных способностей у обследуемых респондентов.

Несмотря на кажущуюся очевидность связи эти трех элементов, возможна вариативность их проявления и даже некая рассогласованность, обусловленная, например, возрастными особенностями и социальным статусом, например, период студенчества.

Во время обучения в вузе ценностно-смысловая сфера студентов еще не представляет собой полностью сформированное образование, что может отражаться на ее недостаточной сбалансированности, проявляясь как некоторая несогласованность функционирования ее составляющих.

В исследовании М.С. Яницкого и А.В. Серого показано, что ценностно-смысловая сфера в период студенчества характеризуется динамичностью (2010), она подвластна кризисным влияниям, например, связанным с идентификацией себя как субъекта будущей профессиональной деятельности. Авторами подчеркивается нормативный характер «проявления „кризиса профессионального выбора“ на стадии профессиональной подготовки, отражающего

неравномерность формирования и развития системы ценностных ориентаций и функционирования системы личностных смыслов в период обучения в вузе» (Серый и др., 2014. С. 43). Поэтому, рассматривая ценностно-смысловой блок морального компонента духовных способностей, важным представляется исследовать его целостность и единство у студенческой молодежи.

Кроме того, в контексте выделения исследователями материальных и духовных ценностей и широкой распространенности в современном обществе идеологии потребления, стремления к высокому материальному благосостоянию, приоритета материального над духовным актуальным является выяснить, присуща ли молодежи ориентация на духовные ценности, что связано с проявлением духовных способностей, или же ей свойственно отсутствие высоких ценностных ориентиров и интереса к духовно-насыщенному бытию.

В ряде исследований ценностно-смысловой сферы студенческой молодежи и старших школьников зафиксированы факты экзистенциального эскапизма (Волочков, Ермоленко, 2004; Бубнова, Сытин, 2006; Шрейбер, 2006 и др.), связанные с низкой ответственностью, пассивностью, низким уровнем осмысленности жизни, избеганием решения экзистенциальных проблем, что показывает низкую сформированность духовных способностей.

В исследовании А.Ю. Калугина проведен сравнительный анализ типов ценностной направленности личности (ЦНЛ) у студентов в разные исторические периоды. В 2000 г. были выделены следующие три типа: 1) экзистенциально-эскапирующий; 2) адаптивный; 3) направленный на упрощение жизни; причем доминирующим являлся экзистенциально-эскапирующий, что говорит о низком уровне сформированности морального компонента духовных способностей. В 2014 г. картина изменилась, были установлены другие типы ЦНЛ: 1) направленность на внутренние ценности творчества и познания; 2) направленность на внешний мир, высокое стремление к самоактуализации; 3) направленность на принятие себя и других, стремление считать себя и другого достойными любви; доминирующим оказался второй тип (Калугин, 2015). Таким образом, можно сказать, что в 2014 г. у студенческой молодежи отмечается возрастание выраженности духовно-нравственных качеств и других составляющих духовных способностей. Важным является выяснение выраженности духовно-нравственных качеств у студенческой молодежи в настоящее время.

Цель исследования – выявить, является ли ценностно-смысловая сфера, рассматриваемая в составе морального компонента духовных способностей, сбалансированной у современной студенческой молодежи, что предполагает согласованность функционирования духовно-нравственных качеств личности (отражающих ориентацию на высшие ценности) и стремления к смыслу.

Задачи исследования:

– выявить соотношение духовно-нравственных качеств (методика «Духовная личность») и смысловых устремлений (методика СЖО) как по суммарным баллам, так и по шкалам, и установить их связь со шкалой «Духовное удовлетворение», отражающей ориентацию на духовные ценности (методика АНЛ4.5) у студенческой молодежи;

– определить, существуют ли различия по всем рассматриваемым показателям между респондентами мужского и женского пола;

– установить уровень выраженности духовно-нравственных качеств в исследуемой выборке.

Гипотеза: существует связь духовно-нравственных качеств, отражающих ориентацию на высшие ценности, со стремлениями к смыслу и духовным удовлетворением, что может свидетельствовать о сбалансированности ценностно-смысловых составляющих морального компонента духовных способностей у студентов.

Процедура и методы исследования

Выборка – 196 человек, из них 143 – мужского пола, 53 – женского; студенты 1–4-го курсов биологического факультета (бакалавриат) Башкирского государственного университета (Уфа). Возраст – 17–23 лет ($M = 19,76$; $SD = 1,556$).

Для диагностики использовался комплекс психодиагностических методик.

Методика «Духовная личность» А. Хусейна, М. Анаса в адаптации Г.В. Ожигановой (Ожиганова, 2019), общий показатель α Кронбаха – 0,927. Все указанные далее значения α Кронбаха приводятся на основании результатов, полученных при адаптации методики на русскоязычной выборке (Ожиганова, 2019). Методика включает 5 шкал.

Шкала 1. Высокая нравственность и мудрость (α Кронбаха – 0,815). Отражает ориентацию личности на высшие ценности, предполагая такие нравственные качества, как человеколюбие, доброта, сострадание, великодушие, мудрость, чистота в мыслях, чувство священного, что имеет отношение к ключевым характеристикам духовности человека.

Шкала 2. Самоконтроль (α Кронбаха – 0,805). Связана с саморегулятивными характеристиками: противостояние вызовам судьбы, проявление выдержки в трудных ситуациях, а также смирения, что показывает наличие важных духовных качеств.

Шкала 3. Надежность и ответственность (α Кронбаха – 0,747). Свидетельствует о высокоморальных качествах: поступать праведно в соответствии с идеалом нравственной чистоты, проявлять верность, держать слово, что говорит о возможности брать на себя ответственность за окружающих людей и свидетельствует о духовности личности.

Шкала 4. Духовность отношений (α Кронбаха – 0,803). Отражает ценности гуманизма, духовно-нравственную ориентацию личности, имеет отношение к таким качествам, как искренность, отсутствие эгоизма, милосердие, способность прощать, стремление к справедливости и жизнестойкости.

Шкала 5. Правдивость и удовлетворенность (α Кронбаха – 0,744). Показывает духовную силу личности, проявляющуюся в честности, прямоте, умении видеть позитивные стороны жизни, понимая, что истина всегда берет верх над тем, что не истинно. Человек, видящий все хорошее, испытывает глубокое духовное удовлетворение от жизни.

Тест аксиологической направленности личности АНЛ4.5 А.В. Капцова (2015). Шкала «Духовное удовлетворение» (α Кронбаха – 0,756). Шкала «Духовное удовлетворение» показывает, что человек стремится к получению морального удовлетворения во всех жизненных сферах. Для него

самым важным в жизни является – делать то, что интересно, что ведет к внутреннему удовлетворению. Таким людям свойственна ориентация на моральные нормы в поведении и деятельности. Низкие баллы говорят о стремлении к получению выгоды от взаимодействия с людьми и результатов деятельности, циничности, отражают пренебрежение к общественным нормам (Капцов, 2015).

Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (2006) (α Кронбаха – 0,891). Включает пять шкал, которые отражают три смысловых ориентации: 1) *цель в жизни* (придание жизни осмысленности, направленности, временной перспективы); 2) *процесс жизни* (восприятие своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной, наполненной смыслом); 3) *результативность жизни* (продуктивность прожитой части жизни; удовлетворенность самореализацией); и два аспекта локуса контроля: 1) *локус контроля Я* (Я – хозяин жизни – представление о себе как о личности, способной построить свою жизнь «в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле» (Леонтьев, 2006. С. 15)); *локус контроля – жизнь* (убеждение, что человеку дано контролировать свою жизнь, управлять ею). Методика предполагает также общий показатель смысловых ориентаций.

Для обработки результатов использовались статистические методы: ранговый корреляционный анализ Спирмена, *U*-критерий Манна – Уитни, применялся статистический пакет IBM SPSS Statistics 22.0.

Результаты исследования и их обсуждение

Была проведена проверка на нормальность распределения с использованием критерия Колмогорова – Смирнова. Установлено, что распределение достоверно отличается от нормального, кроме показателей суммарного балла по методике «Духовная личность» $p > ,200$ и двух шкал СЖО: «Процесс» ($p > ,200$) и «ЛК_Жизнь» ($p > ,200$).

На основании показателей методики «Духовная личность» был проведен анализ степени выраженности духовно-нравственных качеств, отражающих ориентацию на высшие ценности. Установлено, что у студентов выраженность духовно-нравственных качеств находится на среднем уровне: среднее равно $107,40 \pm 15,827$ при максимальном балле 140, что свидетельствует о том, что духовные ценности для современной студенческой молодежи являются немаловажными, то есть, несмотря на широкую распространенность в современном обществе идей приоритетности материальных ценностей, студенты показывают, что им не чужды высокие ценностные ориентиры и стремление к осмысленному, духовно-наполненному бытию.

На следующем этапе анализа результатов с применением коэффициента корреляции Спирмена рассматривались связи показателей духовно-нравственных качеств личности по методике «Духовная личность» с показателями смысловых ориентаций по методике СЖО, а также с показателем духовного удовлетворения по одноименной шкале теста аксиологической направленности (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Кoeffициенты корреляции индикаторов методики «Духовная личность» с показателями «СЖО» и шкалой «Духовное удовлетворение» теста АНЛ4.5, N = 196 / Spearman' correlation between the indicators of The Spiritual Personality Inventory and The Life Meaning Orientation Test and the scale of "Spiritual satisfaction" of Kapstov test, N = 196

Показатели методики «Духовная личность» / Indicators of The Spiritual Personality Inventory	Тест СЖО / Life meaning orientation test						Тест Капцова. Шкала «Духовное удовлетворение» / Kapstov test. Scale "Spiritual satisfaction"
	Суммарный балл / Total score	Шкала «Цель» / Scale "Goal"	Шкала «Процесс» / Scale "Process"	Шкала «Результат» / Scale "Result"	Шкала «ЛК_Я» / Scale "Locus of control 'I' "	Шкала «ЛК_Жизнь» / Scale "Locus of control 'Life' "	
Суммарный балл / Total score	0,458**	0,411**	0,394**	0,446**	0,505**	0,380**	0,412**
Шкала «Высокая нравственность и мудрость» / Scale "High morality and wisdom"	,346**	,310**	,302**	,357**	,381**	,279**	,289**
Шкала «Самоконтроль» / Scale "Self-control"	,353**	,292**	,295**	,336**	,377**	,309**	,278**
Шкала «Надежность и ответственность» / Scale "Reliability and responsibility"	,285**	,263**	,252**	,290**	,328**	,210**	,301**
Шкала «Духовность отношений» / Scale "Spirituality of relations"	,346**	,307**	,313**	,301**	,378**	,313**	,444**
Духовная личность. Шкала «Правдивость и удовлетворенность» / Spiritual personality. Scale "Truthfulness and satisfaction"	,481**	,468**	,434**	,456**	,529**	,387**	,348**

Примечание / Note: ** – $p < ,001$.

Из табл. 1 следует, что были установлены положительные корреляции на высоком уровне значимости между всеми выделенными показателями. Однако сила связей невысокая. По шкале СЖО «Локус контроля – Я» наблюдается более сильная корреляционная связь (относимая к средней) с суммарным баллом «Духовной личности», что может свидетельствовать о том, что духовно-нравственные качества в своей совокупности сопряжены с представлением о

себе как о личности, способной строить свою жизнь в соответствии со своими целями и смыслами. В то же время более слабая связь со шкалой СЖО «Локус контроля – Жизнь» говорит о некоторой доле фатализма, невозможности в целом контролировать жизнь. Видимо в период студенчества молодые люди четко ориентированы на определенные цели и смыслы, но в то же время не полностью уверены в возможности их достижения. Они должны перейти в другую категорию – работающего человека, материально независимого, свободно выбирающего свои жизненные задачи, чтобы их уверенность в возможности самостоятельного контроля собственной жизни стала непоколебимой, исключая фатализм. Связь суммарного балла «Духовной личности» со шкалой «Духовное удовлетворение» показывает, что духовно-нравственные качества сопряжены с духовным удовлетворением в разных сферах жизнедеятельности, но эта сопряженность проявляется в умеренной степени, отражая, с одной стороны, стремление студентов к гармоничным отношениям с людьми и самореализации в деятельности, с другой – невысокую удовлетворенность результатами этого стремления, что можно объяснить особенностями статуса студенчества (еще нет экономической основы, чтобы создать собственную семью; еще нет возможности раскрыть свои таланты в реальной профессиональной деятельности – необходимые знания, навыки и умения только формируются, накапливаются и пр.).

Наиболее сильные связи показателей суммарного балла и шкал СЖО установлены со шкалой духовной личности «Правдивость и удовлетворенность», а наименее сильные (то есть слабые) со шкалой «Надежность и ответственность». Это может объясняться возрастной особенностью выборки студентов. С одной стороны, в молодом возрасте естественным является фокусирование на позитивных сторонах жизни и ожидание, что «все по плечу»; с другой – ответственность как свойство зрелой личности, возможность брать на себя обязательства, еще не достаточно сформированы у студентов, социальный и материальный статус которых во многом определяется и контролируется извне (родителями, администрацией вуза и пр., которые несут ответственность за своих детей и подопечных).

Наиболее сильные связи ценности «Духовное удовлетворение» выявлены со шкалой «Духовность отношений», что показывает значимость для студенческой молодежи высоких отношений и ориентацию на моральные нормы в поведении и деятельности. Наиболее слабые связи «Духовного удовлетворения» отмечаются со шкалой «Самоконтроль», что может свидетельствовать о недостаточной внутренней удовлетворенности студентов своими способностями к самоконтролю.

Далее был проведен сравнительный анализ групп по половому признаку. Для этого выборка была выровнена по возрасту на основе частотного анализа. Отобрано равное количество лиц мужского и женского пола по каждому из возрастов от 17 до 23 лет. Численность выборки составила 104 человека (52 – мужчины и 52 женщины). Использовался *U*-критерий Манна – Уитни (табл. 2).

Было установлено, что респонденты мужского пола отличаются от респондентов женского пола только по шкале «Духовное удовлетворение», которое выше у девушек (табл. 2), то есть, студентки по сравнению со студентами получают моральное удовлетворение в разных жизненных сферах в большей степени.

Таблица 2 / Table 2

Различия между респондентами мужского и женского пола по уровню выраженности духовно-нравственных качеств, смысловым устремлениям и духовному удовлетворению, N = 104 / Mann – Whitney U-test: differences between male and female respondents in manifestations of spiritual and moral qualities, life meaning aspirations and spiritual satisfaction, N = 104

Показатели / Indicators	Средние ранги у лиц мужского и женского пола / Average ranks in males and females		U-критерий Манна – Уитни / Mann – Whitney U	Уровень значимости / p-level
	Мужчины / Male, N = 52	Женщины / Female N = 52		
<i>Духовная личность (суммарный балл) / Spiritual personality (total score)</i>	53,15	51,85	1318	0,825
Шкала «Высокая нравственность и мудрость» / Scale “High morality and wisdom”	51,66	53,34	1308,5	0,777
Шкала «Самоконтроль» / Scale “Self-control”	57,99	47,01	1066,5	0,062
Шкала «Надежность и ответственность» / Scale “Reliability and responsibility”	55,09	49,91	1217,5	0,376
Шкала «Духовность отношений» / Scale “Spirituality of relations”	47, 12	57,88	1072	0,067
Шкала «Правдивость и удовлетворенность» / Scale “Truthfulness and satisfaction”	53,58	51,42	1296	0,715
<i>Тест СЖО (суммарный балл) / Life meaning orientation test (total score)</i>	51,08	53,92	1278	0,630
Шкала «Цель» / Scale “Goal”	53,03	51,97	1324,5	0,858
Шкала «Процесс» / Scale “Process”	50,47	54,53	1246,5	0,492
Шкала «Результат» / Scale “Result”	49,35	55,65	1188	0,285
Шкала «ЛК_Я» / Scale “Locus of control ‘I’ ”	52,63	52,37	1345	0,964
Шкала «ЛК_Жизнь» / Scale “Locus of control ‘Life’ ”	48,98	56,02	1169	0,233
<i>Тест Капцова</i> Шкала «Духовное удовлетворение» / <i>Kaptsov test</i> Scale “Spiritual satisfaction”	45,69	59,31	998	0,021*

Примечание / Note: * – $p < 0,05$.

Итак, в нашем исследовании были получены значимые положительные корреляции показателей опросника «Духовная личность», изучающего меру выраженности духовно-нравственных качеств личности, со шкалой «Духовное удовлетворение», показывающей ценность морального удовлетворения в разных жизненных сферах, и теста «СЖО», отражающего осмысленность жизни. Полученные нами результаты свидетельствуют о согласованности функционирования ценностно-смысловых составляющих морального компонента духовных способностей у студенческой молодежи.

Связь духовно-нравственных качеств личности с духовным удовлетворением свидетельствует о том, что общечеловеческие ценности и моральные принципы, отраженные в высоких личностных качествах, сопряжены со стремлением получать удовлетворение от учебы, своей профессиональной, а также общественной деятельности, от хобби и от семьи, это означает интерес ко всем сферам жизни и направленность на самореализацию в них, ориентацию на продуктивную жизнедеятельность. Связь суммарных баллов и всех шкал опросников «Духовная личность» и «СЖО» указывает на единство ценностно-смысловых субкомпонентов морального компонента духовных способностей у студентов.

Таким образом, результаты нашего исследования свидетельствуют о подтверждении выдвинутой нами гипотезы, показывая значимую положительную связь духовно-нравственных качеств, отражающих ориентацию личности на высшие ценности, со стремлениями к смыслу и духовным удовлетворением. Эти результаты согласуются с данными других исследований. Например, в исследовании К. Кессел (Koessel, 2011) показано, что черты личности: «доброжелательность», «добросовестность», которые могут быть отнесены к списку духовно-нравственных качеств, связаны с суммарным баллом опросника «Духовная ориентация» Д. Элкинса: доброжелательность значимо положительно коррелировала со шкалой «Смысл и цель в жизни» ($r = .259, p < .01$); «Миссия в жизни» ($r = .247, p < .01$); «Священность Жизни»; ($r = .260, p < .01$) «Альтруизм» ($r = .400, p < .01$) и с другими шкалами методики «Духовная ориентация».

Заключение

Наше эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие **выводы**:

- ориентация на высшие ценности, воплощенные в духовно-нравственных качествах личности, отмечается у студентов на среднем уровне;
- различия между респондентами мужского и женского пола были установлены только по показателю «Духовное удовлетворение», которое было выше у девушек.
- в студенческой выборке духовно-нравственные качества личности, имеющие отношение к высшим ценностям, связаны со смысложизненными ориентациями и духовным удовлетворением;
- полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов субкомпоненты морального компонента духовных способностей, такие как: духовно-нравственные качества, отражающие высокие ценностные ориентиры,

и смысловые устремления связаны, это позволяет говорить о сбалансированности ценностно-смысловой сферы респондентов, согласованности функционирования и единстве ценностно-смысловых составляющих в составе морального компонента духовных способностей студенческой молодежи.

Проведенное исследование имеет ряд *ограничений*. Во-первых, в выборке преобладают респонденты мужского пола (73 %), только 27 % составляют девушки, что могло повлиять на полученные результаты. Во-вторых, исследование проведено на студенческой выборке, что также могло отразиться на результатах, так как в возрасте 17–23 лет некоторые духовно-нравственные качества еще социально не востребованы в той мере, какой они необходимы для взрослого работающего человека, например, «ответственность» за благополучие других людей: за содержание семьи; за строгое четкое выполнение профессиональных обязанностей и пр. В-третьих, несмотря на то, что получены значимые положительные корреляции, сила связи умеренная и в некоторых случаях слабая. Это говорит о том, что необходимы дальнейшие исследования связи ценностно-смысловых субкомпонентов морального компонента духовных способностей на других выборках.

В заключении необходимо отметить, что исследование ценностно-смысловой сферы студентов в контексте ее включенности в конструкт «духовные способности» имеет большое практическое значение, позволяя выявить меру выраженности и согласованность проявления компонентов духовных способностей, и в случае несогласованности функционирования их составляющих или установленных низких показателей сконцентрировать усилия на развитии духовно-нравственных качеств, на повышении смыслообразующей активности студентов, используя коррекционные программы, ведущие к личностному и духовному росту.

Список литературы

- Братусь Б.С.* Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
- Бубнова С.С., Сытин А.Н.* Ценностные ориентации молодежи различных регионов России: принципы, методы, результаты исследования // Образ российской психологии в регионах страны и мире: материалы Международного форума и школы молодых ученых ИП РАН. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 432 с. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/bubnova_ss.html (дата обращения: 24.05.2021).
- Васильюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984. 202 с.
- Волочков А.А., Ермоленко Е.Г.* Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 17–33.
- Грачев А.А.* Жизненные ориентации как детерминанты жизнедеятельности // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л.А. Коростылевой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. С. 26–36.
- Грачев А.А.* Организационная среда как условие реализации жизненных ориентаций работника // Психологический журнал. 2008. № 6. С. 27–38.
- Знаков В.В.* Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.
- Калугин А.Ю.* Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности: структура, динамика и функции в структуре интегральной

- индивидуальности (на материале студенчества): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2015. 26 с.
- Капцов А.В. Психологическая аксиометрия личности и группы: методическое пособие. Самара: СамЛюксПринт, 2015. 129 с.
- Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 372–377.
- Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2006.
- Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 2002. 432 с.
- Ожиганова Г.В. Адаптация опросника «Духовная личность» на русскоязычной выборке // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 4. С. 160–176. <http://doi.org/10.17759/exppsy.2019120413>
- Ожиганова Г.В. Духовная личность. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 288 с.
- Ожиганова Г.В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 282 с.
- Семёнов В.Е. Современная Россия в контексте концепции российской полиментальности // Историогенез и современное состояние российского менталитета / отв. ред. В.А. Кольцова, Е.В. Харитоновна. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 403–429.
- Семёнов В.Е. Типология российских менталитетов и имманентная идеология России // Вестник СПбГУ. Сер. 6. 1997. Вып. 4. С. 59–67.
- Сержантов В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1990.
- Серый А.В., Яницкий М.С., Харченко Е.В. Ценностно-смысловые аспекты работы со студенческой молодежью, находящейся в кризисной ситуации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. Т. 18. № 2. С. 40–48. <http://doi.org/10.15293/2226-3365.1402.04>
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от внешнего и внутреннего // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 15–26.
- Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 43–70.
- Шрейбер Т.В. Детерминанты смыслообразующей активности личности: на материале исследования старших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ижевск, 2006.
- Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.
- Яницкий М.С., Серый А.В. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности. Новокузнецк: Институт повышения квалификации, 2010. 102 с.
- Ayranci E., Ayranci A.E. A research on the relationship between top managers' intelligence and their ideas about business process reengineering: consideration of emotionality and spirituality // International Business Research. 2015. Vol. 8. No 10. Pp. 66–80. <http://dx.doi.org/10.5539/ibr.v8n10p66>
- Bharti B.K., Verma K.K. Qualities of a spiritual person and spiritual living // Indian Journal of Positive Psychology. 2018. Vol. 9. No 1. <http://doi:10.15614/ijpp.v9i01.11754>
- Hosseini M., Mare S.P. Relationship between spiritual intelligence and spiritual leadership with the performance of directors of Bank of Tehran and the effect of spirituality mediation in the workplace // Journal of Accounting and Management. 2017. Vol. 3. No 1. Pp. 41–51. <http://doi.org/10.21634/SJAM.3.1.4151>
- Koessel K.C. The relationship between spirituality and personality: dissertations. 2011. URL: <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/430> (accessed: 05.08.2021).
- Malik M.S., Tariq S. Impact of spiritual intelligence on organizational performance // International Review of Management and Marketing. 2016. Vol. 6. No 2. Pp. 289–297.

- Okpalaenwe E. Spirituality of psychology // Project: Inclusive Education for All. 2016. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.1720.0881>
- Ozer D.J., Benet-Martinez V. Personality and the prediction of consequential outcomes // Annual Review of Psychology. 2006. No 57. Pp. 401–421.
- Rani A.A., Abidin M., Ab Hamid M.R. The impact of spiritual intelligence on work performance: case studies in government hospitals of east coast of Malaysia // The Macro-theme Review. 2013. Vol. 2. No 3. Pp. 46–59.
- Rokeach M. The nature of human values. NY: Free Press, 1973.
- Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries // Advances in Experimental Social Psychology. 1992. Vol. 25. Pp. 1–65. [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Tuulik K., Öunaru T., Kuime K., Titov E. Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values // International Journal of Organizational Leadership. 2016. No 5. Pp.151–161. <http://doi.org/10.33844/ijol.2016.60252>
- Zohar D., Marshall I. Spiritual intelligence: the ultimate intelligence. London: Bloomsbury Publishing, 2000.

История статьи:

Поступила в редакцию 24 августа 2021 г.

Принята к печати 12 ноября 2021 г.

Для цитирования:

Ожиганова Г.В. Ценностно-смысловые составляющие морального компонента духовных способностей: исследование взаимосвязи на выборке российской студенческой молодежи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 849–868. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-849-868>

Сведения об авторе:

Ожиганова Галина Валентиновна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов имени В.Н. Дружинина, Институт психологии, Российская академия наук. ORCID: 0000-0001-6339-8640. E-mail: symposium2016@rambler.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-849-868

Research article

Value and Life Meaning Aspects of the Moral Component of Spiritual Capacities: The Relationship in Russian Students Sample

Galina V. Ozhiganova 

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
13 Yaroslavskaya St, Moscow, 129366, Russian Federation

✉ symposium2016@rambler.ru

Abstract. The article is devoted to the axiological (value-meaning) sphere of Russian students. The author analyzes the definitions and concepts of values and meanings of life in domestic and foreign psychology, pointing out that many researchers note a close relation-

ship between these constructs. The value-meaning aspects of the personality are considered in the context of the study of spiritual capacities, i.e., their moral component. Among the sub-components of the moral component of spiritual capacities, three blocks are identified: (1) motivational-axiological – value-meaning (spiritual and moral qualities, striving for meaning); (2) affective-motivational – selfless love (spiritual altruistic orientation, empathy); and (3) cognitive-affective – conscience. This work is focused on the motivational-axiological block. The purpose of the study is to identify whether the value-meaning sphere, considered as part of the moral component of spiritual capacities, is balanced in modern student youth, which implies the consistency of the functioning of the spiritual and moral qualities (reflecting an orientation towards higher values), and the aspiration for meaning. The research objectives are to reveal the connections between the spiritual and moral qualities and the components of the value-meaning sphere (life-meaning orientations, value “Spiritual satisfaction”) among students; to establish the level of manifestation of these qualities in the studied sample; and to determine the differences in all the considered indicators between the male and female respondents. The sample was made up of 196 students (males = 73%; females = 27%; $M = 19.76$; $SD = 1.556$). The following inventories were used: The Spiritual Personality Inventory (SPI) by A. Husain, M. Anas (adapted by G.V. Ozhiganova); The Life Meaning Orientation Test (LMOT) by D.A. Leontiev; the scale of “Spiritual satisfaction” of the Axiological Orientation of a Personality 4.5 (AOP4.5) test by A.V. Kaptsov. The results of the study confirmed the hypothesis: on the sample of students, a significant positive relationship was established between the spiritual and moral qualities, reflecting the orientation of a person towards higher values, with aspirations for meaning and spiritual satisfaction. Gender differences were revealed only on the scale of “Spiritual satisfaction” – it was higher in girls. In the student sample, an average level of manifestation of spiritual and moral qualities was established.

Key words: values, meaning of life, spiritual qualities, moral qualities, higher values, moral component, spiritual capacities

Acknowledgements and Funding. The author expresses particular gratitude to Professor Sergey A. Bashkatov, Dean of the Faculty of Biology of Bashkir State University, Doctor of Biological Sciences, Candidate of Psychological Sciences, for his help in organizing the research.

References

- Ayranci, E., & Ayranci, A.E. (2015). A research on the relationship between top managers' intelligence and their ideas about business process reengineering: Consideration of emotionality and spirituality. *International Business Research*, 8(10), 66–80. <http://dx.doi.org/10.5539/ibr.v8n10p66>
- Bharti, B.K., & Verma, K.K. (2018). Qualities of a spiritual person and spiritual living. *Indian Journal of Positive Psychology*, 1(9). <http://doi.org/10.15614/ijpp.v9i01.11754>
- Bratus, B.S. (1988). *Anomalii lichnosti*. Moscow: Ideya Publ. (In Russ.)
- Bubnova, S.S., & Sytin, A.N. (2006). Tsennostnye oriyentatsii molodezhi razlichnykh regionov Rossii: Printsipy, metody, rezultaty issledovaniya. *Obraz Rossiyskoy Psikhologii v Regionakh Strany i Mire: Conference Proceedings*. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ. (In Russ.) Retrieved May 24, 2021, from http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/bubnova_ss.html
- Chudnovskiy, V.E. (1995). Smysl zhizni: Problema odnositelnoy emansipirovannosti ot vneshnego i vnutrennego. *Psikhologicheskiy Zhurnal*, 2(16), 15–26. (In Russ.)
- Frankl, V. (1990). *Man in search of meaning*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

- Grachev, A.A. (1999). Zhiznennyye oriyentatsii kak determinanty zhiznedeyatel'nosti. In L.A. Korostyleva (Ed.), *Psikhologicheskiye Problemy Samorealizatsii Lichnosti* (pp. 26–36). St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ. (In Russ.)
- Grachev, A.A. (2008). Organizational environment as a condition for the realization of an employee's life orientations. *Psikhologicheskiy Zhurnal*, (6), 27–38. (In Russ.)
- Hosseini, M., & Marei, S.P. (2017). Relationship between spiritual intelligence and spiritual leadership with the performance of directors of Bank of Tehran and the effect of spirituality mediation in the workplace. *Journal of Accounting and Management*, 3(1), 41–51. <http://doi.org/10.21634/SJAM.3.1.4151>
- Kalugin, A.Y. (2015). *Tsenostnaya napravlennost' lichnosti kak vyrazheniye smysloobrazuyushchey aktivnosti: Struktura, dinamika i funktsii v strukture integral'noy individual'nosti (na materiale studenchestva)*. Ph.D. in Psychology Thesis. Yekaterinburg.
- Kaptsov, A.V. (2015). *Psikhologicheskaya aksiometriya lichnosti i gruppy: Metodicheskoye posobiye*. Samara: SamLyuksPrint Publ. (In Russ.)
- Koessel, K.C. (2011). *The relationship between spirituality and personality*. Dissertations. Retrieved August 5, 2021, from <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/430>
- Leontiev, D.A. (2000). Vnutrenniy mir lichnosti. *Psikhologiya Lichnosti v Trudakh Otechestvennykh Psikhologov* (pp. 372–377). St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Leontiev, D.A. (2006). *Test smyslozhiznennykh oriyentatsiy (SZHO)*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Malik, M.S., & Tariq, S. (2016). Impact of spiritual intelligence on organizational performance. *International Review of Management and Marketing*, 6(2), 289–297.
- Maslow, A. (2002). *The farther reaches of human nature*. St. Petersburg: Eurasia Publ. (In Russ.)
- Okpalaenwe, E. (2016). *Spirituality of psychology. Project: Inclusive education for all*. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.1720.0881>
- Ozer, D.J., & Benet-Martinez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401–421.
- Ozhiganova, G.V. (2016). *Dukhovnyye sposobnosti kak resurs zhiznedeyatel'nosti*. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ. (In Russ.)
- Ozhiganova, G.V. (2019). Adaptation of spiritual personality inventory on the Russian sample. *Experimental Psychology (Russia)*, 12(4), 160–176. (In Russ.) <http://doi.org/10.17759/exppsy.2019120413>
- Ozhiganova, G.V. (2020). *Dukhovnaya lichnost'*. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ. (In Russ.)
- Rani, A.A., Abidin, M., & Ab Hamid, M.R. (2013). The impact of spiritual intelligence on work performance: Case studies in government hospitals of east coast of Malaysia. *The Macrotheme Review*, 2(3), 46–59.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. NY: Free Press.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S.H., Butenko, T.P., Sedova, D.S., & Lipatova, A.S. (2012). Refined theory of basic individual values: Application in Russia. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 1(9), 43–70. (In Russ.)
- Semyonov, V.Y. (1997). Typology of Russian mentality and immanent ideology of Russia. *Bulletin of St. Petersburg State University*, 6(4), 59–67. (In Russ.)
- Semyonov, V.Y. (2015). Sovremennaya Rossiya v kontekste kontseptsii rossiyskoy polemnatnosti. In V.A. Koltsova & Y.V. Kharitonova (Eds.), *Istoriogenez i sovremennoye sostoyaniye rossiyskogo mentaliteta* (pp. 403–429). Moscow: Institute of Psychology RAS Publ. (In Russ.)

- Seryy, A.V., Yanitskiy, M.S., & Kharchenko, Y.V. (2014). Valuable and semantic aspects of psychological work with the student's youth which is in the crisis situation. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 4(2), 40–48. (In Russ.) <http://doi.org/10.15293/2226-3365.1402.04>
- Serzhantov, V.F. (1990). *Chelovek, yego priroda i smysl bytiya*. Leningrad: Leningrad State University Publ. (In Russ.)
- Shreiber, T.V. (2006). *Determinanty smysloobrazuyushchey aktivnosti lichnosti: Na materiale issledovaniya starshikh shkolnikov*. Ph.D. in Psychology Thesis. Izhevsk. (In Russ.)
- Tuulik, K., Öunapu, T., Kuime, K., & Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. *International Journal of Organizational Leadership*, 5, 151–161. <http://doi.org/10.33844/ijol.2016.60252>
- Vasilyuk, F.Y. (1984). *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy)*. Moscow: Moscow State University Publ. (In Russ.)
- Volochkov, A.A., & Yermolenko, Y.G. (2004). The value orientation of the personality as an expression of meaning-forming activity. *Psikhologicheskiy Zhurnal*, 25(2), 17–33. (In Russ.)
- Yanitskiy, M.S. (2000). *Tsennostnyye oriyentatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat Publ. (In Russ.)
- Yanitskiy, M.S., & Seryy, A. V. (2010). *Diagnostika urovnya razvitiya tsennostno-smyslovoy sfery lichnosti*. Novokuznetsk: Institut Povysheniya Kvalifikatsii Publ. (In Russ.)
- Znakov V.V. (2005). *Psikhologiya ponimaniya: Problemy i perspektivy*. Moscow: Institute of Psychology of RAS Publ. (In Russ.)
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.

Article history:

Received 24 August 2021

Revised 3 November

Accepted 12 November 2021

For citation:

Ozhiganova, G.V. (2021). Value and life meaning aspects of the moral component of spiritual capacities: The relationship in Russian students sample. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 849–868. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-849-868>

Bio note:

Galina V. Ozhiganova, PhD in Psychology, is Leading Researcher at the Laboratory of Psychology of Abilities and Mental Resources named after V.N. Druzhinin, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. ORCID: 0000-0001-6339-8640 E-mail: symposium2016@rambler.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-869-892

УДК 159.9.07

Исследовательская статья

Психологические особенности и качество жизни пациентов с опухолями уrogenитальной сферы: результаты пилотажного исследования на российской выборке

О.Ю. Щелкова^{1,2}, Е.Б. Усманова³, М.В. Яковлева¹✉,
В.Б. Матвеев³, О.А. Халмурзаев³, А.А. Яцевич⁴

¹Санкт-Петербургский государственный университет,

Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

²Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии имени В.М. Бехтерева Министерства здравоохранения Российской Федерации,

Российская Федерация, 192019, Санкт-Петербург, ул. Бехтерева, д. 3

³Национальный медицинский исследовательский центр онкологии имени Н.Н. Блохина Министерства здравоохранения Российской Федерации,

Российская Федерация, 115478, Москва, Каширское шоссе, д. 24

⁴Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,

Российская Федерация, 119991, Москва, Ленинские горы, д. 1

✉ m.v.yakovleva@spbu.ru

Аннотация. Степень изученности психологических аспектов отдельных онкологических заболеваний различна: исследования больных раком полового члена (РПЧ) в отечественной литературе практически не представлены. Цель настоящего пилотажного исследования – изучение психологических особенностей и качества жизни больных РПЧ для дальнейшей организации психологической помощи. Исследовано 17 мужчин (средний возраст $49,0 \pm 3,76$ лет), находящихся на лечении в НМИЦ онкологии имени Н.Н. Блохина. Комплекс методов психологической диагностики составили «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» (HADS), опросники «Большая пятерка» (BigV), «Способы совладающего поведения» (ССП), «Смысло-жизненные ориентации» (СЖО), «Специализированный опросник качества жизни при онкологической патологии» (QLQ-C30). Общее состояние пациента оценивалось по шкале D.A. Karnofsky; также проводилось специально разработанное клинико-психологическое структурированное интервью. Эмоциональное состояние большинства мужчин, страдающих РПЧ, характеризуется отсутствием выраженной тревоги и депрессии. Преобладают лица целеустремленные, организованные, эмоционально устойчивые, несклонные к формированию доверительных отношений. У них отмечается общий высокий уровень осмысленности жизни, нормативный уровень интернальности личности и снижение показателя «Цели в жизни». Поведение пациентов в меньшей степени, чем здоровых, направлено на активное и сознательное преодоление стресса. Субъективная оценка общего уровня качества жизни, связанного со здоровьем, а также оценки отдельных его параметров (когнитивная, физическая, эмоциональная активность) в группе больных имеют высокие значения,

© Щелкова О.Ю., Усманова Е.Б., Яковлева М.В., Матвеев В.Б., Халмурзаев О.А., Яцевич А.А., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

превосходящие значения пациентов с другой локализацией онкологического процесса и не соответствующие клинической оценке их состояния. Качество жизни в условиях онкологического заболевания, тесно связанного не только с витальной угрозой, но и глубинными личностными переживаниями, в том числе переживанием собственной мужской идентичности, во многом определяется особенностями ценностно-смысловой сферы личности.

Ключевые слова: онкопсихология, рак полового члена, качество жизни, психологический профиль больного, тревога и депрессия, ценностно-смысловая сфера личности

Введение

В настоящее время в связи с развитием биопсихосоциального подхода к пониманию здоровья и болезни человека и персонализированного подхода к диагностике и лечению больных увеличивается число исследований психологических особенностей, социальных позиций и качества жизни пациентов различных клиник. В русле этих тенденций возникла и активно развивается онкопсихология. Как отмечает профессор А.М. Беляев (2017) в предисловии к наиболее полному руководству по онкопсихологии, основанием этого являются: 1) мультидисциплинарный подход к лечению онкологического больного, включающий как обязательный компонент психологическую реабилитацию в связи с тем, что злокачественное заболевание несет в себе угрозу травматизации и психической дезадаптации; 2) внедрение в клиническую практику высокотехнологичных методов лечения, которые создают возможность не только продления жизни онкологических больных, но и существенного улучшения ее качества.

Психологические исследования активно проводятся в разных областях онкологии, однако степень изученности психологических аспектов отдельных онкологических заболеваний различна. Так, в отличие от хорошей изученности социальных, индивидуально-психологических характеристик, эмоционального состояния и аффективных нарушений (Генс и др., 2018; Чулкова и др., 2018; Arden-Close et al., 2008; Mielcarek et al., 2016; Roberts et al., 2019), а также качества жизни (Олейникова и др., 2017; Белозёр и др., 2019; Усманова и др., 2020; Sekse et al., 2015; Ahmed-Lecheheb, Joly, 2016; Hwang et al., 2016) женщин с онкогинекологической патологией, число психологических исследований мужчин с онкологическим поражением уrogenитальной и репродуктивной сфер крайне ограничено, и в основном они касаются больных раком простаты (Вагайцева, 2017; Houédé et al., 2020); а психологические исследования больных раком полового члена (РПЧ) в отечественной литературе практически не представлены.

В ряде зарубежных исследований показано, что РПЧ связан с резким снижением качества жизни, сексуальной функции и психологическими проблемами, его сопровождающими (Coba, Patel, 2021). При этом в большинстве работ показано решающее значение характера хирургической операции для дальнейшего психологического благополучия и качества жизни больных. Так, в работе J. Kieffer с соавт. (2014) при исследовании 90 больных РПЧ выявлено, что мужчины, перенесшие частичную пенэктомия, имеют большее количество физических и психологических проблем, чем пациенты, которым

была проведена органосохраняющая операция. При использовании опросника качества жизни SF-36 выборка больных РПЧ существенно отличалась от нормативной выборки по параметрам физического состояния ($p = 0,044$) и телесной боли ($p < 0,001$).

В исследовании R. Sosnowski с соавт. (2018) пациентов, перенесших органосохраняющую операцию на половом члене ($n = 13$) или частичную пенэктомию ($n = 27$), изучались характеристики сексуальности, самооценки, маскулинности с помощью релевантных методов (международного индекса эректильной функции, шкалы самооценки и опросника соответствия нормам маскулинности). Выявлено, что мужчины, подвергшиеся менее калечащему хирургическому лечению, имели значительно более высокое ощущение собственной мужественности, чем те, кто подвергся частичной пенэктомии ($p = 0,05$), в то время как существенных различий в эректильной функции и самооценке между сравниваемыми группами не отмечалось; уровень агрессивности хирургической процедуры был предиктором чувства мужественности ($p = 0,01$), но не был связан с самооценкой и сексуальной дисфункцией: 83 % пациентов обеих групп смогли удовлетворительно поддерживать партнерские отношения.

Очевидно, что результаты подобных исследований могут составить основу для целенаправленной психологической помощи и оптимизации качества жизни больных РПЧ. Это определило цель и конкретные задачи настоящего пилотажного исследования.

В связи с вышеизложенным была сформулирована **цель пилотажного исследования**: изучение психологических особенностей и качества жизни больных РПЧ. **Задачи** исследования – в группе больных РПЧ диагностировать и оценить: 1) особенности эмоционального состояния; 2) базисные черты личности; 3) основные когнитивно-поведенческие стратегии и личностные ресурсы преодоления стресса болезни; 4) основные параметры качества жизни, связанного со здоровьем.

Процедура и методы исследования

Методики исследования

В соответствии с задачами исследования для определения психологических особенностей и качества жизни больных РПЧ использовался комплекс психодиагностических методик.

1. «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» (HADS) (Zigmond, Snaith, 1983; Андрющенко и др., 2003) является симптоматическим экспресс-диагностическим опросником, направлена на определение выраженности симптомов тревоги и депрессии в структуре актуального эмоционального состояния. Шкала состоит из двух независимых субшкал: тревоги и депрессии; итоговая оценка по каждой субшкале имеет три градации: отсутствие признаков тревоги/депрессии; субклинически выраженная тревога/депрессия; клинически выраженная тревога/депрессии. Диапазоны градаций итоговых оценок приведены в табл. 1.

2. Личностный опросник «Большая пятерка» (BigV) (Первин, Джон, 2001) направлен на выявление пяти глобальных факторов личности и, соответственно, включает пять биполярных шкал.

Шкала «Экстраверсия» измеряет широту и интенсивность межличностных контактов, уровень активности, оптимизма, потребность во внешней стимуляции, эмоциональную откликаемость.

Шкала «Самосознание» измеряет степень организованности, дисциплинированности, целеустремленности, требовательности к себе, аккуратности, а также – настойчивости и честлюбия.

Шкала «Сотрудничество» отражает качество межличностных контактов, характер отношения человека к другим людям в континууме от доброжелательности, открытости, доверия, теплоты до враждебности, циничности, манипулятивности.

Шкала «Эмоциональная стабильность» измеряет степень эмоциональной возбудимости и неустойчивости, фрустрационной толерантности, тревожности и неуверенности в себе.

Шкала «Личностные ресурсы» отражает наличие (отсутствие) стремления к самосовершенствованию, поиску нового опыта, широту интересов, оригинальность подходов к решению обычных жизненных задач.

Опросник BIG V адаптирован с получением нормативных значений на отечественной выборке Д.П. Яничевым (2006) (табл. 2); автором также обозначены диапазоны значений шкальных оценок (низкое, ниже среднего, среднее и т. д., указанные в табл. 3). Это позволило в настоящем исследовании сравнить показатели пациентов с нормативными данными.

3. Тест-опросник «Стратегии совладающего поведения» (ССП) направлен на выявление способов психологического преодоления (совладания) стрессовых и проблемных для личности ситуаций (Вассерман и др., 2014). Методика СПП является адаптированным (с получением нормативных данных на отечественной выборке) вариантом опросника «Способы копинга» (The Ways of Coping Questionnaire – WOSQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман, в основу которого положена разработанная авторами когнитивная теория стресса и копинга. Как оригинальный, так и адаптированный (ССП) опросники содержат 8 шкал, соответствующих основным копинг-стратегиям, выделенным авторами теории стресса и копинга.

Шкала «Конфронтация» выявляет попытки разрешения проблемы за счет неконструктивной аффективной активности, направленной либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями.

Шкала «Дистанцирование» выявляет попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее.

Шкала «Самоконтроль» выявляет попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения.

Шкала «Поиск социальной поддержки» выявляет попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки.

Шкала «Принятие ответственности» предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение.

Шкала «Бегство – избегание» выявляет тенденцию преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения.

Шкала «Планирование решения проблемы» выявляет попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Шкала «Положительная переоценка» выявляет попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста.

Результаты исследования с помощью методики ССП выражаются в стандартизованных Т-баллах при среднем значении $M = 50$ и стандартном отклонении $\delta = 10$, что позволило в настоящем исследовании провести сопоставление «профилей» ССП больных РПЧ с нормативным «профилем» (табл. 4).

4. Тест-опросник «Смысложизненные ориентации» (СЖО) (Леонтьев, 2006) применяется для выявления ценностно-мотивационной направленности личности, которая непосредственно связана с осознанием смысла собственной жизни, а также для выявления личностных ресурсов преодоления жизненных трудностей («внутренних» копинг-ресурсов). В соответствии с этим методика СЖО содержит две группы шкал. В первую группу входят шкалы, отражающие смысловые ориентации, которые соотносятся с временной перспективой: цели в жизни (будущее), насыщенность жизни (настоящее) и удовлетворенность самореализацией, или «результативность» жизни (прошлое). Во вторую группу входят шкалы, характеризующие внутренний локус контроля (интернальность личности), с которым осмысленность жизни тесно связана. Результат исследования выражается в шести показателях: общем показателе смысловых ориентаций и показателях пяти шкал.

Шкала «Цели» характеризует наличие или отсутствие целей и планов на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Шкала «Процесс» отражает то, насколько испытуемый воспринимает процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Шкала «Результат» отражает субъективную оценку осмысленности и продуктивности пройденного отрезка жизни, удовлетворенность самореализацией.

Шкала «Локус контроля – Я» отражает ощущение свободы выбора, способности строить свою жизнь в соответствии с собственными целями и представлениями о ее смысле, способности влиять на ход собственной жизни и ответственности за все значимые события.

Шкала «Локус контроля – жизнь» отражает степень уверенности в принципиальной возможности человека самостоятельно осуществлять жизненный выбор, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Автором методики СЖО получены статистические характеристики (средние значения и стандартные отклонения) шкальных оценок на норма-

тивной выборке мужчин (Леонтьев, 2006). С этими характеристиками в настоящем исследовании сравнивались данные, полученные на выборке больных РПЧ (табл. 5).

5. Для изучения качества жизни больных РПЧ использовался «Специализированный опросник качества жизни при онкологической патологии» (QLQ-C30), разработанный Группой оценки качества жизни (Study Group on Quality of Life) при Европейской организации лечения и исследования рака (European Organization for Research and Treatment Cancer, EORTC) (Fayers et al., 2001) и апробированный во многих международных (McKenzie, Pol, 2009), а также в отечественных (Щелкова, Усманова, 2015) исследованиях. Опросник включает 30 вопросов и состоит из шкалы «Общая оценка качества жизни, связанного со здоровьем», пяти функциональных шкал («Физическая активность», «Ролевая активность», «Эмоциональная активность», «Когнитивная активность», «Социальная активность», трех симптоматических шкал: («Слабость», «Тошнота/рвота», «Боль») и шести одиночных пунктов (одышка, нарушение сна, потеря аппетита, констипация, диарея, финансовые затруднения). Шкалы опросника имеют разную направленность: в функциональных шкалах более высокая оценка соответствует более высокому уровню качества жизни; в симптоматических шкалах и одиночных пунктах, напротив, более высокому уровню качества жизни соответствует меньшая шкальная оценка. Во всех случаях максимальная оценка равна 100 баллам.

6. Для субъективной оценки болевых ощущений использовалась 10-градусная визуально-аналоговая шкала интенсивности боли VAS Pain (Scott, Huskisson, 1976). Для объективной врачебной оценки выраженности болевого синдрома использовалась пятибалльная шкала (0–4), предложенная R.G. Watkins et al. (1986). Общее состояние пациента (от 10 до 100 баллов: от «очень тяжелое состояние» до «признаков заболевания и жалоб нет») оценивалось по шкале, предложенной D.A. Karnofsky (1949). Для получения социально-демографических характеристик пациентов и сведений об образе жизни до заболевания использовалось специально разработанное клинко-психологическое структурированное интервью.

Все изученные характеристики больных и психометрические показатели фиксировались в информационной карте, содержащей 97 признаков. **Математико-статистическая обработка** данных проводилась с помощью программ SPSS 25.0 и Excel XP. Различия количественных показателей психодиагностических методик с нормативными тестовыми показателями определялись с помощью одновыборочного Т-критерия; был проведен также частотный анализ номинативных признаков.

Характеристика выборки

С помощью методов психологической диагностики исследовано 17 мужчин (средний возраст $49,0 \pm 3,76$ лет, возрастной диапазон – от 25 до 71 года), находящихся на лечении в Онкологическом отделении хирургических методов лечения № 4 (онкоурология) НМИЦ онкологии имени Н.Н. Блохина.

Социально-демографические характеристики. В группе исследованных больных РПЧ преобладают лица с высшим (47,1 %) и средним специальным (41,2 %) образованием, имеющие в момент поступления в онкоста-

ционар постоянную работу (76,5 %), состоящие в устойчивых семейных отношениях (64,7 %) и воспитывающие детей (70,6 %). Большинство пациентов (70,6 %) не имеет инвалидности; утратили работоспособность в связи с основным заболеванием 23,5 % больных (5,9 % имеют I группу инвалидности, 17,6 % – II группу). 82,4 % больных постоянно проживают в городе.

Характеристики образа жизни, связанные со здоровьем. Постоянно курят 47,1 % пациентов, их стаж курения составил в среднем $46,6 \pm 15,5$ месяцев (диапазон от 6 до 150 месяцев). Частота употребления алкоголя: не употребляют – 23,5 %; употребляют редко (примерно 1 раз в 2 месяца) – 47,1 %; употребляют умеренно (примерно 1 раз в 2 недели) – 17,6 %; употребляют часто (1 и более раз в неделю) – 5,9 % пациентов.

Средний возраст начала половой жизни – $17,9 + 0,4$ лет; количество половых партнеров в течение жизни: менее 6 – у 29,4 %; от 6 до 10 – у 35,3 %; более 10 – у 35,3 % пациентов. Барьерную контрацепцию до брака не использовали 41,2 % пациентов; использовали не при каждом половом акте 23,5 %; использовали при каждом половом акте 29,4 % пациентов. Заболевания, передающиеся половым путем, не переносили 52,9 % пациентов; в анамнезе у 5,9 % – сифилис; у 11,8 % – хламидиоз; у 11,8 % – гепатит С; у 11,8 % – несколько таких заболеваний.

Клинические характеристики. Всем исследованным больным был поставлен диагноз РПЧ. По локализации преобладал рак головки полового члена (41,2 %) и рак крайней плоти (11,8 %); у 5,9 % больных поражение выходило за пределы одной зоны.

Впервые обратились за помощью к онкологу 23,5 % исследованных мужчин; среднее время от начала появления симптомов $32,0 \pm 12,7$ месяцев; у 11,8 % больных отмечался рецидив через 6 месяцев после перенесенной операции по удалению опухоли; у 11,8 % выявлены метастазы в период до 6 месяцев после хирургической операции; при этом от постановки диагноза до появления метастазов проходило в среднем $4,5 \pm 2,7$ месяца. 70,6 % пациентов получали химиотерапию, после которой прогрессирование заболевания отмечено у 5,9 % пациентов.

По характеру проведенного хирургического лечения больные распределились следующим образом: циркумцизия – 5,9 %; глансэктомия – 11,8 %, частичная ампутация полового члена – 11,8 %; ампутация полового члена с уретропластикой – 17,6 %; лимфодиссекция проведена 41,1 % больным. Послеоперационные осложнения отмечены у 23,5 % больных.

Средняя субъективная оценка выраженности боли по визуально-аналоговой шкале VAS Pain до хирургического лечения составила $3,0 \pm 1,0$ баллов. Средняя экспертная оценка (врачом) выраженности болевого синдрома по шкале Watkins составила $2,0 \pm 0,6$ баллов. Средняя оценка общего состояния пациентов до хирургического лечения по 100-балльной шкале Karnofski составила $63,3 \pm 17,6$ баллов.

Приверженность лечению. С помощью структурированного интервью были проанализированы важные психосоциальные компоненты лечения – комплаентность пациента и взаимоотношения с лечащим врачом. Результаты частотного анализа показали, что большинство пациентов полностью

проходят весь цикл назначенных обследований (88,2 %), строго следуют назначениям врача, касающимся лекарственного лечения (52,9 %) и образа жизни (76,5 %), активно интересуются информацией о своей болезни, прогнозе, методах лечения (76,5 %); имеют доверительные отношения с врачом (76,5 %). Комплаентное отношение к лечению распространилось и на психологическое исследование, перед проведением которого от каждого пациента было получено информированное согласие.

Результаты психологического исследования

Эмоциональное состояние

Согласно результатам исследования больных РПЧ с помощью «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» (HADS), среднегрупповой показатель выраженности тревоги составил $6,25 \pm 1,05$, что соответствует отсутствию выраженных симптомов этого эмоционального состояния. Средний показатель выраженности симптомов депрессии составил $4,56 \pm 0,66$, что соответствует отсутствию выраженных симптомов депрессии.

В то же время у ряда пациентов психометрические показатели тревоги и депрессии выходили за пределы нормативных значений. В связи с этим был проведен частотный анализ встречаемости отдельных уровней тревоги и депрессии. Процентное распределение различных уровней выраженности тревоги и депрессии в группе больных РПЧ представлено в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Распределение частоты встречаемости различных уровней выраженности тревоги и депрессии в группе больных РПЧ / Distribution of various levels of anxiety and depression in the group of patients with penile cancer

Шкала методики HADS / Scales of HADS	Тревога (уровень) / Anxiety (level)			Депрессия (уровень) / Depression (level)		
	Отсутствует / Normal	Субклинический / Borderline	Клинический / Abnormal	Отсутствует / Normal	Субклинический / Borderline	Клинический / Abnormal
Уровень выраженности / Level						
Процент обследованной группы / Percentage in the group	58,8 %	29,4 %	11,8 %	76,5 %	23,5 %	0,0 %

Приведенные в табл. 1 данные показывают, что у большинства пациентов в период нахождения в стационаре отсутствовали отчетливые признаки аффективных расстройств. В то же время на субклиническом уровне почти у трети отмечались признаки тревоги: общая психическая напряженность, беспокойство, озабоченность, ощущение неясной угрозы, надвигающейся опасности, имеющие преходящий характер; пациенты успокаивались после беседы с лечащим врачом или психологом. У 11,8 % симптомы тревоги требовали медикаментозной и психологической коррекции (были выражены на клиническом уровне).

Признаков клинически выраженной депрессии не было выявлено ни у одного пациента. В то же время субклинические симптомы проявились почти

у четверти исследованных больных РПЧ: ощущение подавленности, психологического дискомфорта, неуверенность в себе, в устойчивости межличностных отношений и в будущем, пониженная самооценка, некоторые астенические проявления и психастенические затруднения в ситуации выбора, в отдельных случаях – чувство вины и пессимистическая оценка перспективы.

Базисные черты личности

Определение базисных черт личности осуществлялось с помощью опросника «Большая пятерка» (Big V). Анализ полученных данных включал несколько этапов.

В табл. 2 приведены результаты первого этапа анализа, а именно: статистические характеристики шкал тест-опросника Big V в группе больных в сопоставлении с нормативными данными, полученными автором адаптации методики на российской нормативной выборке, позволяющими приписать шкальным оценкам больных РПЧ значение (низкое, ниже среднего, среднее, выше среднего, высокое) в соответствии с распределением таких оценок в отечественной выборке (Яничев, 2006).

Таблица 2 / Table 2

Описательная статистика шкальных оценок методики Big V в группе больных РПЧ (N = 17) и здоровых (N = 131) / M, δ , and T-test for the Big V scales in patients with penile cancer (N = 17) and in healthy people (N = 131)]

Шкалы методики Big V / Big V scales	РПЧ / Penile cancer		Норма / Healthy		Т-тест / T-test	Уровень значимости / p-value
	M (level)	δ	M (level)	δ		
Экстраверсия / Extraversion	27,25 (средний / average)	5,71	27,9 (средний / average)	4,5	-0,455	0,655
Самосознание, организованность / Conscientiousness	30,13 (средний / average)	4,59	26,6 (средний / average)	5,7	3,073	0,008
Сотрудничество, готовность к согласию / Agreeableness	31,94 (средний / average)	4,09	32,9 (средний / average)	3,4	-0,941	0,361
Эмоциональная стабильность / Emotional stability (Neuroticism)	27,13 (средний / average)	6,65	24,4 (средний / average)	5,5	1,589	0,133
Личностные ресурсы / Openness	27,94 (ниже среднего / below average)	6,64	31,0 (средний / average)	4,3	-1,843	0,085

Примечание: представлено соотношение шкальных значений пациентов с нормативными данными, полученными на отечественной нормативной выборке (n = 131 человек) (Яничев, 2006).

Note: The ratio of the scale values of patients with the normative data obtained on the national sample (n = 131 people) is presented (Yanichev, 2006).

Высоко статистически значимые различия между средними оценками больных РПЧ и нормативной выборкой получены по шкале «Самосознание, организованность», причем этот показатель в группе больных оказался существенно выше по сравнению со здоровыми. Это свидетельствует о том, что пациенты в большей степени оценивают себя как людей целеустремлен-

ных, организованных, дисциплинированных, ответственных, склонных добиваться поставленной цели, не подвергаясь влиянию сбивающих факторов («полнезависимые»). Важно отметить, что, несмотря на статистически значимые различия показателей шкалы «Самосознание, организованность», эти показатели в обеих группах относятся к «средним» значениям.

По-другому выглядит соотношение шкальных оценок по шкале «Личностные ресурсы», различия между которыми приближаются к уровню статистической значимости ($0,05 < p < 0,1$): этот показатель выше в группе здоровых, соответствует «среднему значению», в то время как показатель больных РПЧ имеет значение «ниже среднего». Полученные данные свидетельствуют о том, что по сравнению со здоровыми лицами исследованные больные менее креативны, оригинальны, менее заинтересованы в самосовершенствовании и в получении нового опыта, знаний, менее толерантны к новому, непривычному и, напротив, имеют более «приземленный» характер мышления и потребностей, большую приверженность стереотипам и условностям; круг интересов ограничен жизненными, а не абстрактными вопросами.

На следующем этапе, как в случае показателей методики HADS, был проведен анализ встречаемости отдельных уровней выраженности базисных черт личности. Вычислялся процент встречаемости каждого уровня по каждой шкале. Результаты частотного анализа представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Распределение шкальных оценок методики Big V по уровням выраженности базисных черт личности больных РПЧ, % / Distribution of the Big V values in the patients with penile cancer according to the normative values of basic personality traits, %

Шкалы методики Big V / Big V scales	Значения шкальных оценок / Scale values				
	Низкие / Low	Ниже среднего / Below average	Средние / Average	Выше среднего / Above average	Высокие / High
Экстраверсия / Extraversion	11,8	47,1	11,8	23,5	5,9
Самосознание / Conscientiousness	5,9	5,9	52,9	23,5	11,8
Сотрудничество / Agreeableness	23,5	17,6	41,2	5,9	11,8
Эмоциональная стабильность / Emotional stability (Neuroticism)	5,9	11,8	35,3	35,3	11,8
Личностные ресурсы / Openness	11,8	52,9	17,6	5,9	11,8

Данные табл. 3 показывают, что по шкале «Экстраверсия» процент пациентов, имеющих невысокую шкальную оценку (значения «ниже среднего» и «низкое»), выше, чем процент пациентов, имеющих оценку, превосходящую средние значения («выше среднего» и «высокие»). Это свидетельствует о том, что в исследованной группе преобладают лица с интровертированной направленностью личности. Такая же, но менее выраженная тенденция отмечается в отношении показателей шкалы «Сотрудничество», что свидетельствует о неготовности этих пациентов к доверительным отношениям с окружающими, к активной кооперации и дружественному взаимодействию; им скорее свойственна индивидуалистичность и настороженное отношение

к людям. По шкале «Эмоциональная стабильность» значительный процент исследованных больных РПЧ имеет значения показателя «выше среднего» и «высокое», что отражает невысокий уровень нейротизма, тревожности, эмоциональной неустойчивости и возбудимости, толерантность к эмоциональным нагрузкам. Анализ процентного распределения оценок по шкалам «Самосознание» и «Личностные ресурсы» подтверждает результаты сравнительного анализа показателей больных РПЧ и нормативной выборки (табл. 2).

Копинг-стратегии. В табл. 4 приведены статистические характеристики шкал тест-опросника «Способы совладающего поведения» (ССП) в группе больных РПЧ в сопоставлении с нормативными данными, полученными авторами адаптации методики на выборке российских мужчин с учетом возрастного диапазона (Вассерман и др., 2014).

Таблица 4 / Table 4

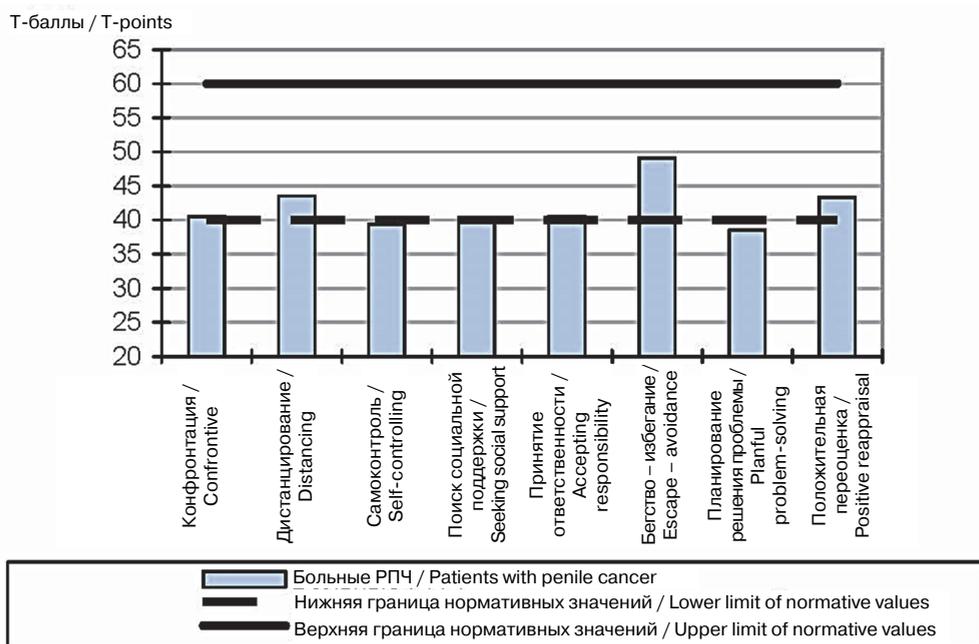
**Описательная статистика шкальных оценок методики ССП
в группе больных РПЧ (N = 17) и здоровых мужчин (N = 639) /
M, δ , and T-test for the WCQ values
in patients with penile cancer (N = 17) and in healthy men (N = 639)]**

Шкалы методики ССП / WCQ scales	РПЧ / Penile cancer		Норма / Healthy		Т-тест / T-test	Уровень значимости / p-value
	М	δ	М	δ		
Конфронтация / Confrontive	40,53	13,87	50,0	10,0	-2,815	0,012
Дистанцирование / Distancing	43,53	15,64	50,0	10,0	-1,706	0,107
Самоконтроль / Self-controlling	39,41	18,51	50,0	10,0	-2,359	0,031
Поиск социальной поддержки / Seeking social support	40,41	17,39	50,0	10,0	-2,273	0,037
Принятие ответственности / Accepting responsibility	40,47	12,98	50,0	10,0	-3,028	0,008
Бегство – избегание / Escape – avoidance	49,06	12,68	50,0	10,0	-0,306	0,764
Планирование решения проблемы / Planful problem-solving	38,53	16,90	50,0	10,0	-2,798	0,013
Положительная переоценка / Positive reappraisal	43,35	14,03	50,0	10,0	-1,953	0,069

Сравнительный анализ выявил статистически значимые различия по 5 из 8 шкал опросника ССП, что в целом отражает существенное различие копинг-поведения больных РПЧ и здоровых мужчин. При этом частота использования различных стратегий преодоления стресса в группе пациентов снижена. Так, больные РПЧ реже, чем здоровые, используют активную наступательную тактику с возможностью эмоциональной несдержанности и агрессивности при столкновении с трудностями («Конфронтация»); реже контролируют характер своего эмоционального реагирования на стресс и подавляют нежелательные его проявления («Самоконтроль»); реже обращаются за помощью к социальному окружению, уменьшая тем самым возможность использования внешнего ресурса для преодоления стрессовой ситуации («Поиск социальной поддержки»); реже способны увидеть свою роль в

возникновении и возможности преодоления стрессовой (трудной, конфликтной) ситуации («Принятие ответственности»); меньше способны к обдумыванию сложной ситуации и путей выхода из нее, то есть к проблемному анализу («Планирование решения проблемы»). Важно отметить, что различия между группой больных РПЧ и выборкой здоровых мужчин получены по 4-м из 5 шкал, отражающим конструктивный копинг, и лишь по 1 шкале, отражающей неконструктивную стратегию совладания со стрессом («Конфронтация»).

На рисунке представлено сопоставление шкальных оценок методики ССП в группе больных РПЧ («профиль» совладающего поведения) и обозначены границы нормативного диапазона.



Шкальные оценки методики ССП в группе больных РПЧ в соотношении с нормативными значениями The WCQ values in the group of patients with penile cancer, and upper and lower limits of normative values

Рисунок позволяет увидеть, что большинство шкал, составляющих «профиль» копинг-поведения больных, располагается ниже средненормативного уровня (50 T-баллов), а две шкалы («Самоконтроль» и «Планирование решения проблемы») приближаются к условной нижней границе нормативного диапазона (40 T-баллов) и даже переходят ее. Как отмечалось, это свидетельствует об общем невысоком уровне использования сознательно выбранных способов совладания со стрессом в группе больных РПЧ по сравнению со «средней нормой».

Анализ структуры совладающего поведения больных РПЧ показывает, что ведущей шкалой «профиля» является шкала «Бегство – избегание», отражающая малопродуктивные попытки преодоления личностью трудных жизненных ситуаций и негативных переживаний путем отрицания проблемы, отвлечения, уклонение от ответственности, пассивность, а также путем погружения в мир фантазий или приема алкоголя. Необходимо еще раз под-

черкнуть, что, хотя эта стратегия является наиболее выраженной в структуре копинга больных РПЧ, соответствующая ей шкальная оценка находится на уровне средненормативного значения (50 Т-балов).

Второй по значимости в «профиле» совладающего поведения больных РПЧ является стратегия «Дистанцирование», которую авторы методики также относят к неконструктивным, малоадаптивным стратегиям; она предполагает когнитивные попытки обесценивания трудной ситуации с риском недооценки ее важности и последствий.

Наименее предпочитаемыми стратегиями копинга в группе исследованных пациентов являются потенциально конструктивные стратегии «Самоконтроль» и «Планирование решения проблемы», предполагающие сознательный и волевой контроль эмоций в стрессовых ситуациях, а также способность к продуманному рациональному (не аффективно обусловленному) способу их разрешения.

Личностные копинг-ресурсы. В табл. 5 приведены статистические характеристики шкал тест-опросника «Смысложизненные ориентации» (СЖО) в группе больных РПЧ в сопоставлении с нормативными данными, полученными авторами адаптации методики на выборке российских мужчин (Леонтьев, 2006). Методика СЖО использовалась в настоящем исследовании для характеристики ценностно-мотивационной направленности личности, связанной с осознанием смысла жизни, а также для выявления личностных ресурсов преодоления жизненных трудностей («внутренних» копинг-ресурсов).

Таблица 5 / Table 5

Описательная статистика шкальных оценок методики СЖО в группе больных РПЧ (N = 17) и здоровых мужчин (N = 100) / M, δ , and T-test for the Purpose in Life Test (PIL) scales in patients with penile cancer (N = 17) and in healthy men (N = 100)]

Шкалы методики СЖО / PIL scales	РПЧ / Penile cancer		Норма / Healthy		Т-тест / T-test	Достоверность различий / Significance of differences
	M	δ	M	δ		
Цели в жизни / Meaning of life	29,81	4,66	32,90	5,92	-2,647	0,018
Процесс жизни / Fullness of life	31,50	6,25	31,09	4,44	0,262	0,797
Результативность жизни / Life satisfaction	27,56	5,76	25,46	4,30	1,460	0,165
Локус контроля – Я / Locus of control	22,81	4,13	21,13	3,85	1,628	0,124
Локус контроля – жизнь / Controllability of life	30,81	7,29	30,14	5,80	0,369	0,717
Осмысленность жизни (общий показатель) / General PIL index	139,64	27,02	103,10	15,03	4,484	0,001

Статистически значимые различия получены по шкале «Цели в жизни» и по общему показателю осмысленности жизни (ОЖ). При этом показатель шкалы «Цели в жизни» в группе пациентов оказался статистически значимо меньше, чем соответствующий показатель в группе здоровых мужчин. В то же время показатель ОЖ в группе пациентов высоко статистически значимо превосходит соответствующий нормативный показатель. Такое соотноше-

ние показывает, что в силу сложившейся жизненной ситуации, связанной с болезнью, большинство пациентов не может формировать конкретные цели и планы на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; как отмечает автор методики, сниженные показатели шкалы «Цели в жизни» даже при общем высоком уровне ОЖ «присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем» (Леонтьев, 2006. С. 8).

В то же время общий показатель осмысленности жизни включает значения не только шкал, связанных с временной перспективой, но и шкал, отражающих локус контроля личности над значимыми жизненными ситуациями. Показатели этих шкал («Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь») в группе больных РПЧ не отличаются от нормативных значений и отражают достаточную степень интернальности личности, то есть способности строить свою жизнь в соответствии с собственными целями и представлениями о ее смысле, самостоятельно осуществлять жизненный выбор, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, а также нести за них ответственность.

Качество жизни в условиях онкологического заболевания. В табл. 6 приведены результаты изучения основных параметров качества жизни больных РПЧ с помощью «Специализированного опросника качества жизни при онкологической патологии» (QLQ-C30).

Таблица 6 / Table 6

Описательная статистика основных параметров качества жизни больных РПЧ / M and δ , for the main parameters of quality of life in the patients with penile cancer

Шкалы опросника QLQ-C30 / QLQ-C30 scales		M	δ
QL-2	Общая оценка качества жизни / Global health status	61,98	20,63
<i>Функциональные шкалы / Functional scales</i>			
PF-2	Физическая активность / Physical functioning	81,25	24,73
RF-2	Ролевая активность / Role functioning	77,08	32,13
EF	Эмоциональная активность / Emotional functioning	80,73	20,57
CF	Когнитивная активность / Cognitive functioning	88,54	18,97
SF	Социальная активность / Social functioning	72,91	32,13
<i>Симптоматические шкалы / Symptom scales</i>			
FA	Слабость / Fatigue	38,89	30,09
NV	Тошнота и рвота / Nausea and vomiting	10,42	20,07
PA	Боль / Pain	31,25	30,96
DY	Одышка / Dyspnoea	22,92	23,47
SL	Нарушения сна / Insomnia	20,83	31,91
AP	Потеря аппетита / Appetite loss	20,83	31,91
CO	Констипация / Constipation	2,08	8,33
DI	Диарея / Diarrhoea	8,33	14,91
FI	Финансовые затруднения / Financial difficulties	27,08	30,35

Примечание: шкалы опросника QLQ-C30 нормированы; максимальная оценка по каждой шкале – 100. Шкалы имеют разную направленность: в функциональных шкалах более высокая оценка соответствует более высокому уровню качества жизни в условиях болезни; в симптоматических шкалах и одиночных пунктах, напротив, более высокому уровню качества жизни соответствует меньшая шкальная оценка.

Note: The QLQ-C30 questionnaire scales are normalized; the maximum score on each scale is 100. The scales have a different orientation: in functional scales, a higher score corresponds to a higher level of quality of life; in symptomatic scales, on the contrary, a higher level of quality of life corresponds to a lower scale value.

Распределение средних оценок функциональных шкал опросника QLQ-C30 не позволяет сделать вывод о выраженном снижении отдельных параметров

качества жизни, психического состояния и активности в условиях болезни: шкальные оценки функциональных шкал и общего показателя качества жизни – выше среднего и превосходят соответствующие оценки в группах больных с опухолевым поражением позвоночника (Щелкова и др., 2021) и длинных костей конечностей (Щелкова, Усманова, 2015). Согласно самоотчету, в наименьшей степени имеющееся заболевание ограничивает когнитивную активность пациентов, в наибольшей степени – социальную и ролевую. Среди симптоматических шкал наибольший показатель имеют шкалы, отражающие повышенную утомляемость, болевые ощущения, а также финансовые затруднения, вызванные ситуацией болезни.

Полученный «профиль» качества жизни, построенный на основе субъективной оценки общего состояния здоровья и ограничений жизнедеятельности в условиях онкологического заболевания, не соответствует объективным клиническим характеристикам пациентов и отражает их стремление продемонстрировать собственное благополучие и успешность, что, предположительно, определяется действием механизмов психологической защиты («вытеснение», «отрицание» и др.) и требует дальнейшего углубленного психологического исследования.

Обсуждение результатов

Анализ психологических характеристик пациентов, страдающих РПЧ, а также их влияния на протекание заболевания и его терапии остается весьма актуальным. Однако исследования в этой области немногочисленны и чаще всего посвящены оценке качества жизни пациентов в связи с различными видами лечения, в первую очередь хирургического (см., напр., Draeger et al., 2018). При этом исследователями признается необходимость дальнейшего изучения эмоционального состояния, личностных особенностей и межличностных отношений пациентов (Paterson et al., 2020).

Полученные авторами статьи данные в отношении распространенности тревоги среди описываемого контингента пациентов согласуются с результатами зарубежных исследований, также полученными с помощью скрининговой методики HADS (см., напр., Maddineni et al., 2009). Выявленные особенности свидетельствуют о необходимости – как минимум – психологического сопровождения пациентов, а в некоторых случаях и серьезной психокоррекционной работы, поскольку имеются данные о развитии психопатологической симптоматики у пациентов, перенесших хирургическое лечение РПЧ, в частности посттравматического стрессового расстройства (Opjordsmoen et al., 1994). В этой связи приобретает особую актуальность изучение особенностей совладающего поведения пациентов и их ценностных ориентаций, поскольку они обуславливают характер реагирования на стресс болезни и возможности компенсации в рамках психотерапевтического вмешательства.

Полученные высокие показатели качества жизни пациентов расходятся с объективно наблюдаемой картиной, в том числе клинической. Однако схожие данные были получены и в других исследованиях (см., напр., Troiano, Nante, 2018). Представляется перспективным изучение качества жизни пациентов в динамике: на разных этапах лечебного процесса и в отдаленной перспекти-

ве; а также его изучение в контексте личностных характеристик пациентов, особенностей их самовосприятия и самооценки, эмоциональной (социальной) поддержки, получаемой ими от близких.

Заключение

Настоящее пилотажное исследование было спланировано и проведено в связи с малой изученностью психологических аспектов опухолевого поражения и хирургического лечения уrogenитальной сферы у мужчин, в то время как необходимость интегрирования этой психологической информации в общую схему лечения и реабилитации больных в настоящее время не вызывает сомнения. В процессе клинко-психологического и психометрического исследования больных РПЧ получены результаты, позволившие сделать следующие выводы.

1. Эмоциональное состояние большинства мужчин, страдающих РПЧ, в период стационарного лечения характеризуется отсутствием явных признаков тревоги (58,8 %) и депрессии (76,5 %). Отдельные признаки тревоги, накладывающие отпечаток на поведение и переживания больных, отмечены почти у трети пациентов, а снижение настроения субклинического уровня – почти у четверти больных; 11,8 % пациентов нуждаются в специализированной помощи в связи с выраженным состоянием тревоги.

2. В группе больных РПЧ встречаются мужчины различного типологического склада личности, однако преобладают лица целеустремленные, организованные, скорее дистанцированные и индивидуалистичные, несклонные к формированию доверительных отношений с людьми, а также эмоционально устойчивые, не отличающиеся креативным подходом к жизни и стремлением к новому, а напротив, приверженные стереотипам.

3. Общий уровень «профиля» совладающего со стрессом поведения больных РПЧ снижен по сравнению с выборкой здоровых мужчин в пределах нормативного диапазона: поведение пациентов в меньшей степени, чем здоровых, направлено на активное и сознательное преодоление стресса. В структуре копинга больных РПЧ ведущими стратегиями являются «Бегство – избегание» и «Дистанцирование».

4. При исследовании смысловой и ценностной сфер личности у больных РПЧ отмечается общий высокий уровень осмысленности жизни, нормативный уровень интернальности личности и снижение показателя «Цели в жизни», связанного с оценкой временной перспективы.

5. Субъективная оценка общего уровня качества жизни, связанного со здоровьем, а также оценки отдельных его параметров (когнитивная, физическая, эмоциональная активность) в группе больных РПЧ имеют высокие значения, превосходящие значения пациентов с другой локализацией онкологического процесса и не соответствующие клинической оценке состояния больных. Предположительно, такие оценки связаны с искажающим действием мотивационных факторов и механизмов психологической защиты; возможно – с плохим самопониманием.

В целом результаты проведенного исследования являются предварительными, требующими проверки на увеличенной выборке пациентов. Одна-

ко уже сейчас ясно, что качество жизни в условиях онкологического заболевания, тесно связанного не только с витальной угрозой, но и глубинными личностными переживаниями, в том числе переживанием собственной мужской идентичности, во многом определяется особенностями ценностно-смысловой сферы личности. Дальнейшее изучение этих сложных психологических вопросов, а также вопросов, связанных с действием механизмов психологической защиты, определяющих позднее обращение за медицинской помощью больных с онкологическим поражением урогенительной сферы (которое врачи-онкологи выделяют как самостоятельную медицинскую и психологическую проблему), должно стать предметом следующего этапа исследования.

Список литературы

- Андрющенко А.В., Дробижев М.Ю., Добровольский А.В. Сравнительная оценка шкал CES-D, BDI и HADS в диагностике депрессий в общемедицинской практике // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2003. Т. 103. № 5. С. 11–18.
- Белозёр А.С., Дорофейков В.В., Петрова Н.Н. Влияние аффективных и нейрокогнитивных нарушений на качество жизни у больных раком яичников // Ученые записки ун-та имени П.Ф. Лесгафта. 2019. № 5 (171). С. 410–418.
- Беляев А.М. Предисловие // Онкопсихология для врачей и медицинских психологов. СПб.: Любавич, 2017. С. 8.
- Вагайцева М.В. Психологические исследования больных раком предстательной железы // Беляев А.М. Онкопсихология для врачей и медицинских психологов. СПб.: Любавич, 2017. С. 141–147.
- Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова Е.А., Исаева Е.Р., Новожилова М.Ю. Психологическая диагностика совладающего со стрессом поведения // Психологическая диагностика расстройств эмоциональной сферы и личности: коллект. моногр. / науч. ред. Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова. СПб.: Скифия-принт, 2014. С. 323–345.
- Генс Г.П., Сирота Н.А., Олейникова И.Н., Шикина В.Е., Киркин В.В. Дистресс у больных раком яичников // Доктор.Ру. 2018. № 2 (146). С. 59–62.
- Исурин Г.Л., Карвасарский Б.Д., Таишлыков В.А., Тулицын Ю.Я. Развитие патогенетической концепции неврозов и психотерапии В.Н. Мясищева на современном этапе // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. СПб., 1994. С. 100–109.
- Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2006. 15 с.
- Олейникова И.Н., Генс Г.П., Сирота Н.А., Шикина В.Е., Садикова О.Е., Киркин В.В., Назаренко З.Н. Качество жизни и дистресс у больных раком яичников // Паллиативная медицина и реабилитация. 2017. № 2. С. 25–27.
- Первин Л., Джонс О. Психология личности: теория и исследования / пер. с англ. М.: Аспект-Пресс, 2001. 607 с.
- Усманова Е.Б., Обухова О.А., Щелкова О.Ю. Качество жизни и сексуальное здоровье пациенток со злокачественными новообразованиями яичников // Онкогинекология. 2020. № 2 (34). С. 77–80.
- Чулкова В.А., Пестерева Е.В., Семизлазова Т.Ю., Ульрих Е.Г., Пестерева О.А. Оценка психологического статуса онкогинекологических больных в процессе психологической реабилитации // Ученые записки СПбГМУ имени академика И.П. Павлова. 2018. Т. 25. № 1. С. 62–67. <https://doi.org/10.24884/1607-4181-2018-25-1-62-67>
- Щелкова О.Ю., Исурин Г.Л., Усманова Е.Б., Яковлева М.В., Валиев А.К., Кулага А.В. Совладание со стрессом болезни и качество жизни пациентов, перенесших операцию в связи с опухолевым поражением // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2021. № 1. С. 97–106. <https://doi.org/10.25016/2541-7487-2021-0-1-97-106>

- Щелкова О.Ю., Усманова Е.Б. Качество жизни и психологические характеристики больных с опухолевым поражением костей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. 2015. № 3. С. 64–76.
- Яничев Д.П. Когнитивные аспекты самовосприятия личностных черт у пациентов с невротической и неврозоподобной симптоматикой: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 26 с.
- Ahmed-Lecheheb D., Joly F. Ovarian cancer survivors' quality of life: a systematic review // *Journal of Cancer Survivorship*. 2016. Vol. 10. No 5. Pp. 789–801. <https://doi.org/10.1007/s11764-016-0525-8>
- Arden-Close E., Gidron Y., Moss-Morris R. Psychological distress and its correlates in ovarian cancer: a systematic review // *Psychooncology*. 2008. Vol. 17. No 11. Pp. 1061–1072. <https://doi.org/10.1002/pon.1363>
- Coba G., Patel T. Penile cancer: managing sexual dysfunction and improving quality of life after therapy // *Current Urology Reports*. 2021. Vol. 22. No 2. P. 8. <https://doi.org/10.1007/s11934-020-01022-w>
- Draeger D.L., Sievert K.-D., Hakenberg O.W. Cross-sectional patient-reported outcome measuring of health-related quality of life with establishment of cancer- and treatment-specific functional and symptom scales in patients with penile cancer // *Clinical Genitourinary Cancer*. 2018. Vol. 16. No 6. e1215–1220. <https://doi.org/10.1016/j.clgc.2018.07.029>
- Fayers P.M., Aaronson N.K., Bjordal K., Groenvold M., Curran D., Bottomley A., on behalf of the EORTC Quality of Life Group. The EORTC QLQ-C30 Scoring Manual. 3rd ed. Brussels: European Organisation for Research and Treatment of Cancer, 2001. 78 p.
- Houédé N., Rébillard X., Bouvet S., Kabani S., Fabbro-Peray P., Trétarre B., Ménégaux F. Impact on quality of life 3 years after diagnosis of prostate cancer patients below 75 at diagnosis: an observational case-control study // *BMC Cancer*. 2020. Vol. 20. P. 757. <https://doi.org/10.1186/s12885-020-07244-y>
- Hwang K.H., Cho O.H., Yoo Y.S. Symptom clusters of ovarian cancer patients undergoing chemotherapy, and their emotional status and quality of life // *European Journal of Oncology Nursing*. 2016. No 21. Pp. 215–222. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2015.10.007>
- Karnofsky D.A., Burchenal J.H. The clinical evaluation of chemotherapeutic agents in cancer // *Evaluation of Chemotherapeutic Agents* / ed. by C.M. MacLeod. New York: Columbia University Press, 1949. Pp. 191–205.
- Kieffer J.M., Djajadiningrat R.S., Muilekom E.A. van, Graafland N.M., Horenblas S., Aaronson N.K. Quality of life for patients treated for penile cancer // *The Journal of Urology*. 2014. Vol. 192. No 4. Pp. 1105–1110. <https://doi.org/10.1016/j.juro.2014.04.014>
- Maddineni S.B., Lau M.M., Sangar V.K. Identifying the needs of penile cancer sufferers: a systematic review of the quality of life, psychosexual and psychosocial literature in penile cancer // *BMC Urology*. 2009. Vol. 9. Article No 8. <https://doi.org/10.1186/1471-2490-9-8>
- McKenzie L., Pol M. van der. Mapping the EORTC QLQ C-30 onto the EQ-5D instrument: the potential to estimate QALYs without generic preference data // *Value Health*. 2009. Vol. 12. No 1. Pp. 167–171. <https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2008.00405.x>
- Mielcarek P., Nowicka-Sauer K., Kozaka J. Anxiety and depression in patients with advanced ovarian cancer: a prospective study // *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*. 2016. Vol. 37. No 2. Pp. 57–67. <https://doi.org/10.3109/0167482X.2016.1141891>
- Opjordsmoen S., Waehre H., Aass N., Fossa S. Sexuality in patients treated for penile cancer: patients' experience and doctors' judgement // *British Journal of Urology*. 1994. Vol. 73. Pp. 554–560. <https://doi.org/10.1111/j.1464-410X.1994.tb07643.x>
- Paterson C., Primeau C., Bowker M., Jensen B., MacLennan S., Yuan Y., N'Dow J. What are the unmet supportive care needs of men affected by penile cancer? A systematic review of the empirical evidence // *European Journal of Oncology Nursing*. 2020. Vol. 48. 101805. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2020.101805>
- Roberts A.L., Huang T., Koenen K.C., Kim Y., Kubzansky L.D., Tworoger S.S. Posttraumatic stress disorder (PTSD) is associated with increased risk of ovarian cancer: a prospec-

- tive and retrospective longitudinal cohort study // *Cancer Research*. 2019. Vol. 79. No 19. Pp. 5113–5120. <https://doi.org/10.1158/0008-5472.CAN-19-1222>
- Scott J., Huskisson E.C. Graphic representation of pain // *Pain*. 1976. Vol. 2. No 2. P. 175–184.
- Sekse R.J., Hufthammer K.O., Vika M.E. Fatigue and quality of life in women treated for various types of gynecological cancers: a cross-sectional study // *Journal of Clinical Nursing*. 2015. Vol. 24. No 3–4. Pp. 546–555. <https://doi.org/10.1111/jocn.12647>
- Sosnowski R., Wolski J.K., Zi Talewicz U., Szyma Ski M., Baku A.R., Demkow T. Assessment of selected quality of life domains in patients who have undergone conservative or radical surgical treatment for penile cancer: an observational study // *Sexual Health*. 2019. Vol. 16. No 1. Pp. 32–38. <https://doi.org/10.1071/SH17119>
- Troiano G., Nante N. Quality of life after surgical treatment for penile carcinoma // *International journal of sexual health*. 2018. Vol. 30. No 2. Pp. 141–148. <https://doi.org/10.1080/19317611.2018.1458766>
- Watkins R.G., Brien J.P., Jones D. Comparisons of preoperative and postoperative MMPI data in chronic back pain patient // *Spine*. 1986. Vol. 11. No 4. Pp. 385–390.
- Watts S., Prescott Ph., Mason J., McLeod N., Lewith G. Depression and anxiety in ovarian cancer: a systematic review and meta-analysis of prevalence rates // *BMJ Open*. 2015. Vol. 5. e007618. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-007618>
- Zigmond A., Snaith R. The hospital anxiety and depression scale // *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 1983. Vol. 67. No 6. Pp. 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

История статьи:

Поступила в редакцию 7 июля 2021 г.

Принята к печати 10 сентября 2021 г.

Для цитирования:

Щелкова О.Ю., Усманова Е.Б., Яковлева М.В., Матвеев В.Б., Халмурзаев О.А., Яцевич А.А. Психологические особенности и качество жизни пациентов с опухолями урогенитальной сферы: результаты пилотажного исследования на российской выборке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 869–892. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-869-892>

Сведения об авторах:

Щелкова Ольга Юрьевна, доктор психологических наук, профессор, профессор с возложенным исполнением обязанностей заведующего кафедрой медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет; старший научный сотрудник, Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии имени В.М. Бехтерева, Министерство здравоохранения Российской Федерации. ORCID: 0000-0001-9444-4742, ScopusID: 6506644008, ResearcherID: C-7702-2016, eLIBRARY SPIN-код: 6796-7520. E-mail: o.shhelkova@spbu.ru, olga.psy.pu@mail.ru

Усманова Екатерина Бахромовна, кандидат психологических наук, клинический психолог, отделение медицинской реабилитации, Национальный медицинский исследовательский центр онкологии имени Н.Н. Блохина, Министерство здравоохранения Российской Федерации. ORCID: 0000-0002-4853-308X, ScopusID: 56662141000. E-mail: usmanovakate@yandex.ru

Яковлева Мария Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет. ORCID: 0000-0001-5035-4382, ScopusID: 57189905578, ResearcherID: E-5453-2017, eLIBRARY SPIN-код: 5168-9633. E-mail: m.v.yakovleva@spbu.ru, mariaiakovleva@mail.ru

Матвеев Всеволод Борисович, доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент РАН, заместитель директора по научной и инновационной работе, Национальный медицинский исследовательский центр онкологии имени Н.Н. Блохина, Министерство здравоохранения Российской Федерации. ORCID: 0000-0001-7748-9527, ScopusID: 7203050051, ResearcherID: O-7476-2017, AAN-5894-2020, AuthorID: 173319. E-mail: vsevolodmatveev@mail.ru

Халмурзаев Ойбек Авазханович, кандидат медицинских наук, научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра онкологии имени Н.Н. Блохина, Министерство здравоохранения Российской Федерации. ORCID: 0000-0001-7500-1815, ScopusID: 57138490400, ResearcherID: ABI-3403-2020, eLIBRARY SPIN-код: 3981-7228. E-mail: oyka0201@mail.ru

Яцевич Александра Андреевна, студент 5-го курса, факультет фундаментальной медицины (отделение «Лечебное дело»), Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. ORCID: 0000-0002-4280-6454. E-mail: yacevich.alexandra@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-869-892

Research article

Psychological Characteristics and Quality of Life of Patients with Penile Cancer: Pilot Study on a Russian Sample

Olga Yu. Shchelkova^{1,2} , Ekaterina B. Usmanova³ ,
Maria V. Iakovleva¹  , Vsevolod B. Matveev³ ,
Oybek A. Khalmurzaev³ , Alexandra A. Yacevich⁴ 

¹Saint Petersburg State University,
7/9 Universitetskaya Naberezhnaya, Saint Petersburg, 199034, Russian Federation

²Bekhterev National Medical Research Centre of Psychiatry and Neurology
of the Ministry of Health of the Russian Federation,

3 Bekhtereva St, Saint Petersburg, 192019, Russian Federation

³N.N. Blokhin National Medical Research Center of Oncology
of the Ministry of Health of the Russian Federation,
24 Kashirskoye Shosse, Moscow, 115478, Russian Federation

⁴Lomonosov Moscow State University,
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

 m.v.iakovleva@spbu.ru

Abstract. Research into the psychological aspects of oncological diseases is nowadays relevant and widespread; however, there are very few studies in patients with penile cancer (PC). Therefore, the purpose of this pilot study is to investigate the psychological characteristics and quality of life of patients with PC for further organization of psychological counseling. The study included 17 male patients (mean age 49.0 ± 3.76 years) of the N.N. Blokhin National Medical Research Center of Oncology. The following techniques were used: Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS), Big Five Inventory (BFI), Ways of Coping Questionnaire (WCQ), Purpose in Life Test (PLT), Quality of Life of Cancer Patients (EORTC QLQ-C30). The patients' overall health status was assessed by D.A. Karnofsky's scale; a specific psychological structured interview was also conducted. The emotional state of most pa-

tients is characterized by low indexes of anxiety and depression. Most of them are purposeful, organized, emotionally stable, unwilling to form trusting relationships. They have high rates of life meaningfulness, a normative level of internality and a decreased “purpose in life” indicator. The patients are not prone to active and conscious overcoming stress compared to healthy men. The indexes of quality of life, as well as the rates of its specific parameters (cognitive, physical and emotional activity) in the studied group of patients exceed the same values in patients with different tumor localizations and are not consistent with the objectively estimated condition. Health-related quality of life is largely determined by the characteristics of patients’ value system, especially in oncological diseases that are related not only to a vital threat, but also to deep personal experiences, including the experience of patients’ male identity.

Key words: psycho-oncology, penile cancer, health-related quality of life, patient psychological profile, anxiety and depression, value system

References

- Ahmed-Lecheheb, D., & Joly, F. (2016). Ovarian cancer survivors’ quality of life: A systematic review. *Journal of Cancer Survivorship*, 10(5), 789–801. <https://doi.org/10.1007/s11764-016-0525-8>
- Andryushchenko, A.V., Drobizhev, M.Yu., & Dobrovolskii, A.V. (2003). Sravnitel’naya otsenka shkal CES-D, BDI i HADS v diagnostike depressii v obshchemeditsinskoj praktike. *S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 103(5), 11–18. (In Russ.)
- Arden-Close, E., Gidron, Y., & Moss-Morris, R. (2008). Psychological distress and its correlates in ovarian cancer: A systematic review. *Psychooncology*, 17(11), 1061–1072. <https://doi.org/10.1002/pon.1363>
- Belozer, A.S., Dorofeykov, V.V., & Petrova, N.N. (2019). Depression, anxiety and cognitive disorder as predictors of quality of life impairment among ovarian cancer patients. *Uchenye Zapiski Universiteta Imeni P.F. Lesgafta*, (5), 410–418. (In Russ.)
- Belyaev, A.M. (2017). Predislovie. *Onkopsikhologiya dlya Vrachei i Meditsinskikh Psikhologov* (p. 8). Saint Petersburg: Lyubavich Publ. (In Russ.)
- Chulkova, V.A., Pestereva, E.V., Semiglazova, T.Y., Ulrich, E.G., & Pestereva, O.A. (2018). Assessment of the psychological status of patients with gynecological cancer in the process of psychological rehabilitation. *The Scientific Notes of IPP-SPSMU*, 25(1), 62–67. (In Russ.) <https://doi.org/10.24884/1607-4181-2018-25-1-62-67>
- Coba, G., & Patel, T. (2021). Penile cancer: Managing sexual dysfunction and improving quality of life after therapy. *Current Urology Reports*, 22(2), 8. <https://doi.org/10.1007/s11934-020-01022-w>
- Draeger, D.L., Sievert, K.-D., & Hakenberg, O.W. (2018). Cross-sectional patient-reported outcome measuring of health-related quality of life with establishment of cancer- and treatment-specific functional and symptom scales in patients with penile cancer. *Clinical Genitourinary Cancer*, 16(6), e1215–1220. <https://doi.org/10.1016/j.clgc.2018.07.029>
- Fayers, P.M., Aaronson, N.K., Bjordal, K., Groenvold, M., Curran, D., & Bottomley, A., on behalf of the EORTC Quality of Life Group. (2001). *The EORTC QLQ-C30 Scoring Manual (3rd Edition)*. Brussels: European Organisation for Research and Treatment of Cancer.
- Guens, G.P., Sirota, N.A., Oleinikova, I.N., Shikina, V.E., & Kirkin, V.V. (2018). Distress in Ovarian Cancer Patients. *Doctor.Ru*, 2(146), 59–62. (In Russ.)
- Houédé, N., Rébillard, X., Bouvet, S., Kabani, S., Fabbro-Peray, P., Trétarre, B., & Ménégau, F. (2020). Impact on quality of life 3 years after diagnosis of prostate cancer patients below 75 at diagnosis: An observational case-control study. *BMC Cancer*, 20, 757. <https://doi.org/10.1186/s12885-020-07244-y>
- Hwang, K.H., Cho, O.H., & Yoo, Y.S. (2016). Symptom clusters of ovarian cancer patients undergoing chemotherapy, and their emotional status and quality of life. *European Journal of Oncology Nursing*, 21, 215–222. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2015.10.007>

- Isurina, G.L., Karvasarskii, B.D., Tashlykov, V.A., & Tupitsyn, Yu.Ya. (1994). Razvitie pato-geneticheskoi kontseptsii nevrozov i psikhoterapii V.N. Myasishcheva na sovremennom etape. In *Teoriya i Praktika Meditsinskoj Psikhologii i Psikhoterapii* (pp. 100–109). Saint Petersburg. (In Russ.)
- Karnofsky, D.A., & Burchenal, J.H. (1949). The clinical evaluation of chemotherapeutic agents in cancer. In C.M. MacLeod (Ed.), *Evaluation of Chemotherapeutic Agents* (pp. 191–205). New York: Columbia University Press.
- Kieffer, J.M., Djajadiningrat, R.S., Muilekom, E.A. van, Graafland, N.M., Horenblas, S., & Aaronson, N.K. (2014). Quality of life for patients treated for penile cancer. *The Journal of Urology*, 192(4), 1105–1110. <https://doi.org/10.1016/j.juro.2014.04.014>
- Leontev, D.A. (2006). *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) (2nd Edition)*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Maddineni, S.B., Lau, M.M., & Sangar, V.K. (2009). Identifying the needs of penile cancer sufferers: A systematic review of the quality of life, psychosexual and psychosocial literature in penile cancer. *BMC Urology*, 9, 8. <https://doi.org/10.1186/1471-2490-9-8>
- McKenzie, L., & Pol, M. van der. (2009). Mapping the EORTC QLQ C-30 onto the EQ-5D instrument: The potential to estimate QALYs without generic preference data. *Value Health*, 12(1), 167–171. <https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2008.00405.x>
- Mielcarek, P., Nowicka-Sauer, K., & Kozaka, J. (2016). Anxiety and depression in patients with advanced ovarian cancer: A prospective study. *Journal of psychosomatic obstetrics and Gynecology*, 37(2), 57–67. <https://doi.org/10.3109/0167482X.2016.1141891>
- Oleynikova, I.N., Gens, G.P., Sirota, N.A., Shikina, V.E., Sadikova, O.E., Kirkin, V.V., & Nazarenko, Z.N. (2017). Quality of life and distress in patients with ovarian cancer. *Palliative Medicine and Rehabilitation*, (2), 25–27. (In Russ.)
- Opjordsmoen, S., Waehre, H., Aass, N., & Fossa, S. (1994). Sexuality in patients treated for penile cancer: Patients' experience and doctors' judgement. *British Journal of Urology*, 73, 554–560. <https://doi.org/10.1111/j.1464-410X.1994.tb07643.x>
- Paterson, C., Primeau, C., Bowker, M., Jensen, B., MacLennan, S., Yuan, Y., & N'Dow, J. (2020). What are the unmet supportive care needs of men affected by penile cancer? A systematic review of the empirical evidence. *European Journal of Oncology Nursing*, 48, 101805. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2020.101805>
- Pervin, L., & John, O. (2001). *Psikhologiya lichnosti: Teoriya i issledovaniya*. Moscow: Aspekt-Press. (In Russ.)
- Roberts, A.L., Huang, T., Koenen, K.C., Kim, Y., Kubzansky, L.D., & Tworoger, S.S. (2019). Posttraumatic stress disorder (PTSD) is associated with increased risk of ovarian cancer: A prospective and retrospective longitudinal cohort study. *Cancer Research*, 79(19), 5113–5120. <https://doi.org/10.1158/0008-5472.CAN-19-1222>
- Scott, J., & Huskisson, E.C. (1976). Graphic representation of pain. *Pain*, 2(2), 175–184.
- Sekse, R.J., Hufthammer, K.O., & Vika, M.E. (2015). Fatigue and quality of life in women treated for various types of gynecological cancers: A cross-sectional study. *Journal of Clinical Nursing*, 24(3–4), 546–555. <https://doi.org/10.1111/jocn.12647>
- Shchelkova, O.Yu., & Usmanova, E.B. (2015). Quality of life and psychological characteristics in patients with bone tumor. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, (3), 64–76. (In Russ.)
- Shchelkova, O.Yu., Isurina, G.L., Usmanova, E.B., Iakovleva, M.V., Valiev, A.K., & Kulaga, A.V. (2021). Disease-related stress coping and quality of life in patients with surgically treated spinal tumors. *Medico-Biological and Socio-Psychological Problems of Safety in Emergency Situations*, (1), 97–106. (In Russ.) <https://doi.org/10.25016/2541-7487-2021-0-1-97-106>
- Sosnowski, R., Wolski, J.K., Zi Talewicz, U., Szyma Ski, M., Baku, A.R., & Demkow, T. (2019). Assessment of selected quality of life domains in patients who have undergone conservative or radical surgical treatment for penile cancer: an observational study. *Sexual Health*, 16(1), 32–38. <https://doi.org/10.1071/SH17119>

- Troiano, G., & Nante, N. (2018). Quality of life after surgical treatment for penile carcinoma. *International Journal of Sexual Health*, 30(2), 141–148. <https://doi.org/10.1080/19317611.2018.1458766>
- Usmanova, E.B., Obukhova, O.A., & Shchelkova, O.Yu. (2020). Quality of life and sexual health of patients with malignant ovarian neoplasms. *Gynecologic Oncology*, 2(34), 77–80. (In Russ.)
- Vagaitseva, M.V. (2017). Psikhologicheskie issledovaniya bol'nykh rakom predstatel'noi zhelezy. *Onkopsikhologiya dlya Vrachei i Meditsinskikh Psikhologov* (pp. 141–147). Saint Petersburg: Lyubavich Publ. (In Russ.)
- Vasserman, L.I., Ababkov, V.A., Trifonova, E.A., Isaeva, E.R., & Novozhilova, M.Yu. (2014). Psikhologicheskaya diagnostika sovladayushchego so stressom povedeniya. In L.I. Vasserman, & O.Yu. Shchelkova (Eds.), *Psikhologicheskaya Diagnostika Rasstroivstv Emotsional'noi Sfery i Lichnosti* (pp. 323–345). Saint Petersburg: Skifiya-print. (In Russ.)
- Watkins, R.G., Brien, J.P., & Jones, D. (1986). Comparisons of preoperative and postoperative MMPI data in chronic back pain patient. *Spine*, 11(4), 385–390.
- Watts, S., Prescott, Ph., Mason, J., McLeod, N., & Lewith, G. (2015). Depression and anxiety in ovarian cancer: A systematic review and meta-analysis of prevalence rates. *BMJ Open*, 5, e007618. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-007618>
- Yanichev, D.P. (2006). Kognitivnye aspekty samovospriyatiya lichnostnykh chert u patsientov s nevroticheskoi i nevrozopodobnoi simptomatikoi. Ph.D. in Psychology Thesis Abstract. Saint Petersburg. (In Russ.)
- Zigmond, A., & Snaith, R. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

Article history:

Received 7 July 2021

Revised 6 September 2021

Accepted 10 September 2021

For citation:

Shchelkova, O.Yu., Usmanova, E.B., Iakovleva, M.V., Matveev, V.B., Khalmurzaev, O.A., & Yacevich, A.A. (2021). Psychological characteristics and quality of life of patients with penile cancer: Pilot study on a Russian sample. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 869–892. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-869-892>

Bio notes:

Olga Yu. Shchelkova, Doctor in Psychology, Full Professor, Acting Head of the Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Saint Petersburg State University, Senior Research Associate, V.M. Bekhterev National Research Medical Center for Psychiatry and Neurology, Ministry of Health of the Russian Federation. ORCID: 0000-0001-9444-4742, ScopusID: 6506644008, ResearcherID: C-7702-2016, eLIBRARY SPIN-code: 6796-7520. E-mail: o.shchelkova@spbu.ru, olga.psy.pu@mail.ru

Ekaterina B. Usmanova, PhD in Psychology, Medical Psychologist, Department of Medical Rehabilitation, N.N. Blokhin National Medical Research Center of Oncology, Ministry of Health of the Russian Federation. ORCID: 0000-0002-4853-308X, ScopusID: 56662141000. E-mail: usmanovakate@yandex.ru

Maria V. Iakovleva, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Saint Petersburg State University. ORCID: 0000-0001-5035-4382, ScopusID: 57189905578, ResearcherID: E-5453-2017, eLIBRARY SPIN-code: 5168-9633. E-mail: m.v.yakovleva@spbu.ru, mariaiakovleva@mail.ru

Vsevolod B. Matveev, Doctor in Medicine, Professor, Correspondent Member of the Russian Academy of Science, President of Russian Association of Oncological Urology, Deputy Director on Science and Head of the Department of Urology, N.N. Blokhin National Medical Research Center of Oncology, Ministry of Health of the Russian Federation. ORCID: 0000-0001-7748-9527, ScopusID: 7203050051, ResearcherID: O-7476-2017, AAN-5894-2020, AuthorID: 173319. E-mail: vsevolodmatveev@mail.ru

Oybek A. Khalmurzaev, PhD in Medicine, Doctor-Oncologist, Research Associate at the Department of Urology, N.N. Blokhin National Medical Research Center of Oncology, Ministry of Health of the Russian Federation. ORCID: 0000-0001-7500-1815, ScopusID: 57138490400, ResearcherID: ABI-3403-2020, eLIBRARY SPIN-code: 3981-7228. E-mail: oyka0201@mail.ru

Alexandra A. Yacevich, 5th grade student, Faculty of Medicine, Lomonosov Moscow State University. ORCID: 0000-0002-4280-6454. E-mail: yacevich.alexandra@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-893-914

УДК 159.922

Исследовательская статья

Оценка эффективности «Тренинга проактивного поведения» при формировании приверженности врача профилактической работе

В.Ю. Слабинский¹, Н.М. Воищева¹,
А.А. Кабиева², М.О. Левадняя³

¹Петербургская школа психотерапии и психологии отношений,
Российская Федерация, 190031, Санкт-Петербург, Спасский пер., д. 14

²Владивостокская поликлиника № 3,

Российская Федерация, 690005, Владивосток, ул. Луговая, д. 55

³Дальневосточный федеральный университет,

Российская Федерация, 690922, Владивосток, о. Русский, п. Аякс, д. 10

✉ slabinsky@yandex.ru

Аннотация. Актуальной задачей здравоохранения на современном этапе является не только лечение, но и профилактика заболеваний. Теоретический анализ материалов по данной теме показал, что недостаточная приверженность врачей к профилактической работе может быть связана не только с высоким уровнем профессионального выгорания, но и привычными для них реактивными копинг-стратегиями, что вызвано традиционным консерватизмом медицинского сообщества. Предыдущие исследования показали, что одним из решений описанной проблемы выступает формирование системы проактивных копингов и снижение профессионального выгорания у врачей. Цель исследования – оценка эффективности авторского «Тренинга проактивного поведения» при формировании приверженности врача профилактической работе. Выборка составила 125 человек (112 женщин, 13 мужчин). Возраст от 24 до 68 лет. Стаж в профессии: менее 1 года – 45 лет. Экспериментальная и контрольная группы – 64 и 61 человек. Методики исследования: Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI); Maslach Burnout Inventory (MBI); Proactive Coping Inventory (PCI); БАК-конфликт; проективный тест «Моя работа»; кейс-метод (unstructured cases). Для сравнения результатов тестирования до и после тренинга применялся критерий Уилкоксона, для проверки статистически значимых различий частоты встречаемости выделенных критериев использовался критерий χ^2 Фишера, для обработки результатов кейс метода – контент-анализ. Выявлено, что у врачей первичной медико-санитарной помощи «Тренинг проактивного поведения» развивает систему проактивных копинг-стратегий («проактивное преодоление», «рефлексивное преодоление», «превентивное преодоление», «поиск инструментальной поддержки» и «поиск эмоциональной поддержки»); снижает уровень профессионального выгорания (увеличивает «профессиональную успешность» и уменьшает «эмоциональное истощение»); усиливает временную перспективу «позитивное прошлое». Обнаружено положительное влияние на эмоционально-образное восприятие врачами своей профессиональной деятельности, что подтверждается результатами проективного теста «Моя

© Слабинский В.Ю., Воищева Н.М., Кабиева А.А., Левадняя М.О., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

работа». У участников тренинга отмечено развитие таких черт характера, как усердие, оптимизм, нежность, что способствует проявлению более человеческого отношения к пациентам и, как следствие, большей результативности деятельности врача в плоскости профилактики. Приведенные результаты, а также данные контент-анализа текстов задач, выполненных врачами, и отзывы руководителей медицинских организаций, чьи сотрудники участвовали в тренинге, подтверждают эффективность «Тренинга проактивного поведения» при формировании приверженности врачей первичной медико-санитарной помощи профилактической работе.

Ключевые слова: тренинг проактивного поведения, проактивность, проактивное совладающее поведение, копинг, профессиональное выгорание, врач, профилактическая медицина

Введение

Актуальной задачей здравоохранения на современном этапе является не только лечение, но и, прежде всего, укрепление здоровья и упреждения болезней, что подчеркивает особое значение первичной профилактики. Здоровье населения – это категория не только медицинская, а и социально-экономическая, важный фактор национальной безопасности. Президент России поставил задачу к 2030 г. увеличить продолжительность жизни в среднем до 80 лет, а продолжительность активной, здоровой жизни – до 67 лет.

Решение данной задачи возможно только при условии, что приоритетным направлением медицины должна стать охрана здоровья – система мер общества, целью которой является укрепление здоровья, предотвращение и лечение болезней, обеспечение санитарных условий труда и быта, долголетия и продолжительности трудоспособной жизни. При таком подходе медицина должна рассматриваться как один из важных элементов системы, призванный обеспечить здоровье и качество жизни членов общества, что требует качественного изменения всей системы здравоохранения.

Теоретический анализ материалов по данной теме показал, что недостаточная приверженность врачей к профилактической работе может быть связана не только с высоким уровнем профессионального выгорания (ПВ), но и привычными для них реактивными копинг-стратегиями в сочетании с ориентацией на прошлый опыт, что вызвано традиционным консерватизмом медицинского сообщества и приверженностью к доказательному подходу в медицине (Абрамова, Татарко, 2019; Абдина, Лепехин, 2020; Cybal-Michalska, 2015; Parker, Liao, 2016; Thude et al., 2017).

Однако еще в 1921 г. на Первой конференции по научной организации труда В.М. Бехтерев утверждал, что «конечный идеал трудовой проблемы в такой организации трудового процесса, которая дала бы максимум эффективности в сочетании с минимумом вреда для здоровья, отсутствием усталости и стала залогом крепкого здоровья и всестороннего личностного развития трудящихся» (Никифоров, 2017; Еремин, Зибарев, 2020).

Необходимость изменения парадигмы здравоохранения в сторону медицинской профилактики требует помимо организационных мероприятий и изменения системы финансирования, обеспечить привнесение достижений современной психологии (Никифоров, Дудченко, 2017, 2019). Совершенно недостаточно учитывать только экономические факторы, формирующие

профессиональное поведение врача. Необходимо изучать корпоративную культуру (Абрамова, Татарко, 2019; Мельникова, Столярчук, 2020) и находить инструменты воздействия на внутреннюю мотивацию поведения (Чиж, 2016), степень приверженности врача профилактической работе, которую принято определять количеством и качеством данных пациенту рекомендаций. В свою очередь приверженность пациента к ведению здорового образа жизни тоже является многофакторным феноменом (Никифоров, 2016) и не всегда определяется процентом соответствия поведения больного всем рекомендациям, которые дает лечащий врач.

В 1948 году В.Н. Мясичев писал: «Глубокая перспектива (проактивность) – это задача и цели, проецированные далеко в будущее; это структура личности, ее поведения и деятельности, в которых конкретные и лабильные отношения остро текущего момента подчинены устойчивому отношению, интегрирующему множество моментов настоящего, прошлого и будущего» (Мясичев, Яковлева, 2018). Ряд авторов связывают опережающее, ориентированное на будущее (проактивное) совладание с профилактикой заболеваний и укреплением здоровья (Старченкова и др., 2008; Сирота, Ялтонский, 2012; Ерзин, Епанчинцева, 2016; Слабинский и др., 2019; Абдина, Лепехин, 2020; Parker, Liao, 2016; Куфтяк, Бехтер, 2021; Bekhter et al., 2021; Белинская, Джураева, 2021).

Концепция проактивного совладающего поведения начала активно развиваться в конце 1990-х гг. и является одной из наиболее новых в вопросах исследования совладающего с трудными жизненными ситуациями поведения и связана, прежде всего, с идеями L.G. Aspinwall и S. E. Taylor (Starchenkova, 2020).

Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова (2019) приводят данные о низких показателях проактивности ($34,97 \pm 5,04$) в группе врачей. Важно отметить, что развитие проактивности у врачей видится важной задачей как в нашей стране, так и за рубежом (Старченкова и др., 2008; Абдина, Лепехин, 2020; Presbitero, 2015; Thude et al., 2017; Hollnagel et al., 2019).

О.А. Абрамова, А.Н. Татарко (2019) исследовали взаимосвязь особенностей корпоративной культуры с проактивностью и указывают, что проактивность на индивидуальном и организационном уровнях характеризуется установками сотрудников на трансформацию, полезную активность, долгосрочное планирование и инициативу.

В 2020 г. Е.С. Старченкова опубликовала литературный обзор отечественных и зарубежных исследований, который позволяет сделать вывод, что в мире существуют несколько разных методологических подходов к пониманию феномена проактивности, что привело к разработке различных психодиагностических инструментов. С 2009 г. по настоящее время В.Ю. Слабинский и Н.М. Воищева занимаются исследованием феномена проактивности и проактивного совладающего поведения в русле уровневой теории личности А.Ф. Лазурского, шире – Петербургской (Ленинградской) школы психологии. В рамках данного подхода проактивность рассматривается как интегральное смыслоцентрированное свойство взрослой здоровой личности, основанное на этике альтруизма и мотивах долга, связанное с умением оперировать большими пластами времени, аккумулировать и экономно использо-

вать любые виды ресурсов, необходимые для достижения отдаленных по времени жизненных целей, и реализующееся на личностном и/или общечеловеческом уровнях (Слабинский, Воищева, 2015). Как показано нами в предыдущих публикациях (Воищева, 2018; Воищева и др., 2019; Слабинский и др., 2019), на разных уровнях функционирования личности по А.Ф. Лазурскому (проактивность является одним из критериев повышения уровня жизненного функционирования) доминирующими являются разные типы совладающего поведения (реактивный, активный и проактивный). Развитие проактивности в том числе и через развитие проактивного совладающего поведения позволяет повысить уровень жизненного функционирования личности.

Профилактическое консультирование – это процесс информирования и обучения пациента для повышения его приверженности к выполнению врачебных рекомендаций и формированию поведенческих навыков, способствующих снижению риска заболевания (при отсутствии заболеваний) и осложнений (при наличии). Для качественного выполнения этой функции сам врач должен знать и использовать принципы ведения здорового образа жизни; быть мотивированным и обладать навыками проактивного поведения (должен сам иметь высокие показатели проактивного преодоления, рефлексивного, превентивного преодоления, поиска инструментальной и эмоциональной поддержки и научить таким копингам своего пациента, или хотя бы показать преимущество проактивного поведения); иметь низкие показатели профессионального выгорания; у врача должно быть сформировано позитивное отношение к прошлому и будущему. Должен обладать достаточной степенью эмпатии, оптимизма, заботливости, проявлять человеческое отношение к пациентам. Врач, приверженный профилактической работе, не может рассматривать пациента лишь как объект получения медицинской помощи (реактивное поведение). У него должна быть сформирована ориентация на отдаленное будущее пациента, он должен видеть перспективу, широту и многообразие жизни человека за пределами больницы.

Проактивный уровень совладания связан не только с успешным достижением профессионально значимых целей, а также с антиципацией возможных преград для их достижения, что довольно часто наблюдается в успешной врачебной практике (Hollnagel et al., 2019). В качестве инструмента развития проактивности хорошо зарекомендовали тренинги (Старченкова, 2016; Ткаченко и др., 2018; Слабинский и др., 2019; Cybal-Michalska, 2015; Bekhter et al., 2021). В.Ю. Слабинским и Н.М. Воищевой в 2009 г. на основе авторской концепции проактивности, базирующейся на работах основателей петербургской школы психотерапии (Чиж, 2016; Лазурский, 2017; Никифоров, 2017; Мясищев, Яковлева, 2018) был разработан «Тренинг проактивного поведения», включающий в себя ряд авторских упражнений, направленных на проработку и развитие выделенных E. Greenglass, R. Schwarzer, S. Taubert стратегий проактивного поведения. Программа «Тренинга проактивного поведения» разработана в трех версиях – терапевтической (16 академических часов); коррекционной (8 академических часов); онлайн (6 академических часов) и подробно изложена в ряде публикаций и состоит из 7 тематических блоков: введение в тренинг, проактивное преодоление (процесс целеполагания), рефлексивное преодоление (выбор основных стратегий достижения

целей), стратегическое планирование (разработка плана достижения цели), превентивное преодоление (предвосхищение возможностей и угроз), просоциальные стратегии, завершение тренинга (Воищева, 2018; Слабинский, 2020).

В. Vandelow (2021) в программной статье, посвященной методологии оценки эффективности психотерапии и тренинга обращает внимание, что большинство метаанализов, сравнивающих лекарства с КПТ, оценивают величину эффекта в экспериментальной и контрольной группе, вместо того, чтобы сравнивать величину эффекта до и после лечения (pre-post). В 70 % исследований КПТ сравнивалась с «листом ожидания» (отсутствие лечения). Из-за этого возникала большая разница в величине эффекта (Козна = 1,1). Фармакотерапия обычно сравнивается с плацебо, и разница в величине эффекта оказывается явно меньше (Козна = 0,7). Но «лист ожидания» при измерении «до и после» (pre-post) показывает среднюю величину эффекта 0,2, а плацебо – 1,3, что делает сравнение некорректным. В исследованиях эффективности психотерапии и тренингов аналогом медикаментозного плацебо могло бы стать психологическое плацебо, в виде бесед и лекций без применения каких-либо психотерапевтических и тренинговых техник (Vandelow, 2021).

Таким образом, *цель данного исследования* – оценка эффективности авторского «Тренинга проактивного поведения» при формировании приверженности врача профилактической работе.

Процедура и методы исследования

Участники исследования. В исследовании приняло участие 125 врачей различных медицинских организаций Приморского края. Из них 112 женщин и 13 мужчин. Возраст врачей от 24 до 68 лет. Стаж в профессии: менее 1 года – 45 лет. 114 врачей – участковые терапевты и 11 – врачи других специальностей (кардиолог, невролог и др.), работающие в системе первичной медико-санитарной помощи (ПМСП). Экспериментальную группу, в которой проводился «Тренинг проактивного поведения», составили 64 врача. Контрольная группа, в которой читалась отдельная лекция «Влияние проактивного поведения врача на успешность профилактической работы с населением» – 61 врач.

Методики. Для диагностики использовалась батарея психодиагностических методик.

1. Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) – изучение системы отношений личности к временному континууму (Зимбардо, Бойд, 2010).

2. Maslach Burnout Inventory (MBI) в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой – определение степени ПВ через оценку «эмоционального истощения», «деперсонализации» и «редукции профессиональных достижений» (Водопьянова, Старченкова, 2019).

3. Proactive Coping Inventory (PCI), разработанный E. Greenglass, R. Schwarzer, S. Taubert, в адаптации Е.С. Старченковой – изучение личностных характеристик, подготавливающих человека к проживанию стрессовой ситуации и выходу из нее с повышенными личностными ресурсами (Starchenkova, 2020).

4. Опросник «БАК-конфликт» В.Ю. Слабинского, который позволяет исследовать три кластера системы отношений по В.Н. Мясищеву: «отношение к другому – ключевой конфликт» (19 характерологических шкал), «от-

ношение к миру вещей и явлений – актуальный конфликт» (4 шкалы), «отношение к себе – базовый конфликт» (5 шкал).

5. Проективный тест «Моя работа» с целью зафиксировать возможные изменения в образном восприятии своей профессиональной деятельности, прежде всего, в эмоциональной сфере в адаптации А.А. Кабиевой.

6. Кейс метод (unstructured cases) в адаптации А.А. Кабиевой – набор ситуационных задач с большим количеством данных, предназначенных для оценки стиля и скорости мышления, умения отделить главное от второстепенного и навыков работы в определенной области, где существуют несколько правильных ответов, где не исключается возможность нахождения нестандартного решения. Ситуационные задачи сформулированы с привлечением топ менеджеров здравоохранения Приморского края и основаны на реальном, фактическом материале, максимально приближены к реальной ситуации деятельности врача ПМСП. В условиях задачи описаны наиболее типичные ситуации, встречающиеся при диспансеризации населения.

Организация эксперимента. Экспериментальное исследование проводилось в 2017–2019 гг. В экспериментальной группе проводился коррекционный вариант «Тренинга проактивного поведения» (8 академических часов). Для выявления отдаленных результатов тренинга (pre-post) в 2021 г. были собраны письменные отзывы руководителей медицинских организаций, чьи сотрудники участвовали в тренинге.

Моделью эксперимента был выбран план Соломона для четырех групп (Campbell, Stanley, 1963). Он признан и является первой попыткой эксплицитно учитывать факторы внешней валидности. Этот план имел следующий вид.

Группа 1 экспериментальная (33 врача, средний возраст 46,45 лет): предварительное исследование O1 → тренинг X → заключительное исследование O2.

Группа 2 контрольная (30 врачей, средний возраст 42,08 лет): предварительное исследование O3 → лекция (плацебо) X₀ → заключительное исследование O4.

Группа 3 экспериментальная (31 врач, средний возраст 48,84 лет): тренинг X → заключительное исследование O5.

Группа 4 контрольная (31 врач, средний возраст 42,33 года): лекция (плацебо) X₀ → заключительное исследование O6.

Согласно плану Соломона, путем параллельного использования элементов плана, когда предварительное тестирование не проводится ни в экспериментальной группе, ни в контрольной группе, может быть определен не только главный эффект тестирования, но и его взаимодействие с X. Тем самым расширяются возможности обобщения результатов и, кроме того, эффект X воспроизводится четырьмя различными способами: O2 > O1; O2 > O4; O5 > O6 и O5 > O3. Ввиду нестабильности экспериментальных условий, если все эти четыре соотношения выполняются, то правомерность вывода значительно возрастает (Campbell, Stanley, 1963).

Статистический анализ. Статистический анализ проводился в программе IBM SPSS Statistics версия 19.0. В связи с тем, что распределение в выборках отличалось от нормального, для сравнения результатов тестирования до и после тренинга в экспериментальной и контрольной группах был

применен критерий Уилкоксона. Для проверки статистически значимых различий частоты встречаемости выделенных нами критериев в проективных рисунках «Моя работа» до и после тренинга использовался критерий ϕ^* Фишера. Для обработки результатов кейс метода использовался контент-анализ, что позволило перевести содержательные ответы в числовые показатели, пригодные для статистической обработки.

Результаты и их обсуждение

Используя модель эксперимента план Соломона для 4 групп и проводя сравнительный анализ результатов всех исследовательских срезов, мы получили, что $O1 \neq O3$; $O1 \neq O2$; $O3 \neq O4$; $O2 \neq O4$; $O2 = O5$; $O4 = O6$. Учитывая, что в результатах предварительно проведенных тестов в экспериментальной и контрольной группах имелись различия, было проведено укрупнение групп: $A = O1 + O3$; $B = O2 + O5$; $C = O4 + O6$. В результате мы получили: $A \neq B$, $A = C$, $B \neq C$.

В табл. 1 представлены данные по шкалам, по которым выявлены достоверные различия в Группе 1 до и после «Тренинга проактивного поведения».

Анализ табл. 1 позволяет утверждать, что «Тренинг проактивного поведения», проводимый для врачей ПМСП, позволяет развивать проактивность: наблюдается достоверное увеличение показателей по 5 шкалам из 6 по методике РСІ («Проактивное совладающее поведение») у участников группы 1, а именно, отмечается прирост по шкалам «проактивное преодоление», «рефлексивное преодоление», «превентивное преодоление», «поиск инструментальной поддержки» и «поиск эмоциональной поддержки». В результате тренинга увеличился параметр «профессиональная успешность» и уменьшился параметр «эмоциональное истощение» по методике МВИ, что свидетельствует о возможности применения «Тренинга проактивного поведения» для врачей ПМСП как инструмента превенции и снижения уровня профессионального выгорания. Также наблюдается увеличение по параметру «позитивное прошлое» опросника ЗТРІ. «Позитивное прошлое», как показал в своих теоретических работах В. Н. Мясищев и подтвердили исследованиями В.Ю. Слабинский и Н.М. Воищева (2015, 2016), является базисом нормальной самооценки и ресурсом для формирования проактивного копинг поведения. Тренинг повлиял на увеличение таких параметров как «усердие», «оптимизм», «нежность», «результативность», определяемых методикой БАК-конфликт, что свидетельствует о проявлении более человеческого отношения к пациентам, и, как следствие, большей результативности деятельности врача в плоскости профилактики. Врач, приверженный профилактической работе, не может рассматривать пациента лишь как объект получения медицинской помощи (реактивное поведение). Врач-профилактик должен видеть перспективу, широту и многообразие жизни человека за пределами больницы. Значимым результатом является увеличение показателя «чувство времени», которое трактуется как своевременность, умение использовать время как ресурс для достижения поставленных целей. Однако по шкалам «чистоплотность», «вежливость», «терпение», «справедливость», «вера», наблюдается снижение показателей, что может свидетельствовать о развитии тенденции к самостоятельности и независимости, что является одним из

значимых этапов на пути развития проактивности (Слабинский, Воищева, 2015, 2016; Диденко, 2018; Старикова, Маничев, 2019).

Таблица 1 / Table 1

Сравнение средних значений, полученных по методикам PCI, MBI, «БАК-конфликт», ZTPI в группе 1 до и после тренинга (pre-post) по критерию Уилкоксона (представлены только шкалы, по которым выявлены значимые различия) / The mean and the Wilcoxon test for PCI, MBI, BAK-conflict, and ZTPI Scales in Group 1 before and after the training (pre-post), the table summarizes the scales on the basis of which significant differences were revealed

Параметры / Parameters	Среднее значение / Mean		Z-критерий / Criterion Z	Уровень значимости/ p-level
	До / Before	После / After		
<i>PCI (проактивное совладающее поведение)</i>				
Проактивное преодоление / Proactive overcoming	39,27	40,03	-3,727 ^a	0,000
Рефлексивное преодоление / Reflective overcoming	32,85	33,18	-2,484 ^a	0,013
Стратегическое планирование / Strategic planning	11,33	11,61	-1,897 ^a	0,058
Превентивное преодоление / Preventive overcoming	30,03	30,3	-2,165 ^a	0,030
Поиск инструментальной поддержки / Seeking instrumental support	18,27	19,09	-3,472 ^a	0,001
Поиск эмоциональной поддержки / Seeking emotional support	11,88	12,3	-2,724 ^a	0,006
<i>MBI (профессиональное выгорание)</i>				
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	25,61	25,42	-2,121 ^b	0,034
Профессиональная успешность / Professional success	31,12	32,48	-3,659 ^a	0,000
Профессиональное выгорание / Professional burnout	8	7,33	-2,250 ^b	0,024
<i>БАК-конфликт / BAK-conflict</i>				
Чистоплотность / Tidiness	10,48	10,36	-2,000 ^b	0,046
Вежливость / Politeness	10,55	10,3	-2,828 ^b	0,005
Усердие / Perseverance	9,42	9,61	-2,449 ^a	0,014
Справедливость / Fair-mindedness	8,67	8,55	-2,000 ^b	0,046
Терпение / Patience	9,3	9,15	-2,236 ^b	0,025
Чувство времени / Sense of time	7,88	8,06	-1,897 ^a	0,058
Оптимизм / Optimism	8,97	9,33	-2,652 ^a	0,008
Нежность / Tenderness	8,64	8,79	-2,236 ^a	0,025
Вера / Faith	7,55	7,42	-2,000 ^b	0,046
Результативность / Performance	7,21	7,58	-3,000 ^a	0,003
<i>ZTPI (опросник временной перспективы Ф. Зимбардо)</i>				
Позитивное прошлое / Positive past	3,67	3,71	-2,972 ^a	0,003

Примечание: ^a – базирующийся на позитивных рангах; ^b – базирующийся на негативных рангах.
Note: ^a – based on positive ranks; ^b – based on negative ranks.

В табл. 2 представлены данные по шкалам, по которым выявлены достоверные различия в группе 2 до и после лекции о проактивности.

Таблица 2 / Table 2

Сравнение средних значений, полученных по методикам PCI, MBI, «БАК-конфликт», ZTPI в группе 2 до и после лекции (pre-post) по критерию Уилкоксона (представлены только шкалы, по которым выявлены значимые различия) / The mean and the Wilcoxon test for PCI, MBI, BAK-conflict, and ZTPI Scales in Group 2 before and after the lecture (pre-post), the table summarizes the scales on the basis of which significant differences were revealed

Параметры / Parameters	Среднее значение / Mean		Z-критерий / Criterion Z	Уровень значимости / p-level
	До / Before	После / After		
<i>PCI (проактивное совладающее поведение)</i>				
Проактивное преодоление / Proactive overcoming	42,83	42,17	-3,556b	0,000
Рефлексивное преодоление / Reflective overcoming	33,67	33,27	-2,294b	0,022
Превентивное преодоление / Preventive overcoming	30,33	29,9	-2,323b	0,020
<i>MBI (профессиональное выгорание)</i>				
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	23,1	24,37	-3,037a	0,002
БАК-конфликт / BAK-conflict				
Вежливость / Politeness	10,57	10,37	-2,121b	0,034
Обязательность / Obligatoriness	10,77	10,5	-2,271b	0,023
<i>ZTPI (опросник временной перспективы Ф. Зимбардо)</i>				
Негативное прошлое / Negative past	2,813	2,833	-2,121a	0,034

Примечание: ^a – базирующийся на позитивных рангах; ^b – базирующийся на негативных рангах.
Note: ^a – based on positive ranks; ^b – based on negative ranks.

По данным, представленным в табл. 2, можно сделать вывод о том, что отдельная лекция о проактивности, которая носила ознакомительный характер, оказала свое влияние на врачей, но была недостаточной для формирования положительного эффекта. Наблюдалось снижение показателей по 3 шкалам из 6 по методике PCI («Проактивное совладающее поведение») у участников группы 2, а именно по шкалам «проактивное преодоление», «рефлексивное преодоление», «превентивное преодоление». Отмечено увеличение показателей «эмоционального истощения» и «негативного прошлого», а также снижение по шкалам «обязательность» и «вежливость». Полученные результаты можно объяснить тем, что во время лекции актуализировались размышления на тему значимости личностного роста, ответственности за собственное жизнетворчество, запустились процессы саморефлексии, которые не получили должного отреагирования, развития и переструктурирования при помощи тренинговых упражнений.

Для проведения анализа по рисуночной методике «Моя работа» был использован метод экспертных оценок по трем критериям: 1) позитивный образ; 2) реализм; 3) изображение на рисунке автора (самого рисующего), как непосредственного участника, осознающего свою ответственность за происходя-

щие события. В качестве экспертов выступали ведущие специалисты Министерства здравоохранения Приморского края и преподаватели Департамента психологии и образования Дальневосточного федерального университета.

Из значений φ^* заметно, что наиболее значимые различия наблюдаются по критерию «позитивный образ». Это может подтверждать наши предположения, что тренинг повлиял на эмоциональную сферу участников, вызвав, прежде всего, изменения в эмоционально-образном восприятии своей профессиональной деятельности. В рисунках участников появились яркие цвета, улыбки на лицах людей, позитивные образы природы (радуга, цветы, солнце). В табл. 3 представлены Значения критерия Фишера φ^* по критериям «позитивный образ», «реализм» и «изображение автора», в проективных рисунках «Моя работа», до и после тренинга в группе 1.

Таблица 3 / Table 3

Значения критерия Фишера φ^* по критериям «позитивный образ», «реализм» и «изображение автора» в группе 1 до и после тренинга (pre-post) / Values of the Fisher criterion (φ^* -criterion) according to the criteria of “positive image”, “realism” and “image of the author” in Group 1 before and after the training (pre-post)

Критерий / Criterion	«Моя работа» / “My job”
Позитивный образ / Positive image	φ^* эмп = 2,966 при $p < 0,01$ / φ^* emp = 2.966 at $p < 0.01$
Реализм / Realism	φ^* эмп = 2,304 при $p < 0,05$ / φ^* emp = 2.304 at $p < 0.05$
Изображение автора / Author's image	φ^* эмп = 2,42 при $p < 0,01$ / φ^* emp = 2.42 at $p < 0.01$

При анализе ситуационных задач всего было исследовано 188 текстов (ситуационных задач), выполненных 125 врачами ПМСП в экспериментальных и контрольных группах.

Так как главной процедурой данного метода является выявление всех смысловых единиц, одним из этапов исследования было составление итогового бланка контент-анализа задач «краткое/углубленное профилактическое консультирование». В качестве единиц анализа были взяты частота упоминаний всех смысловых категорий в совокупности всех текстов, которые принадлежат одному автору и в целом изучаемой группе. Бланк контент-анализа приведен в табл. 4. Все признаки условно распределены на две группы. Первая группа содержит пять признаков и является диагностической. Вторая группа состоит из девяти признаков и отражает суть рекомендаций врача пациенту по коррекции его образа жизни.

Таблица 4 / Table 4

Итоговый бланк контент-анализа / The final form for content analysis

No	Единицы анализа / Analysis units		Индикаторы оценки / Assessment indicators
1	Оценка суммарного сердечно-сосудистого риска / Assessment of the total cardiovascular risk	1.1	Оценен / Assessed
		1.2	Не оценен / Not assessed
		1.3	Верно оценен / Assessed correctly
		1.4	Неверно оценен / Assessed incorrectly

Продолжение табл. 4 / Table 4, continuation

No	Единицы анализа / Analysis units		Индикаторы оценки / Assessment indicators
2	Определение группы здоровья / Health group determination	2.1	Определена / Determined
		2.2	Не определена / Not determined
		2.3	Определена верно / Determined correctly
		2.4	Определена не верно / Determined incorrectly
3	Диагноз (подозрение) на заболевание / Diagnosis (suspected) disease	3.1	Диагноз (подозрение) на заболевание сформулирован / The diagnosis (the suspected) disease is formulated
		3.2	Диагноз (подозрение) на заболевание не сформулирован / The diagnosis (the suspected) disease is not formulated
		3.3	Диагноз (подозрение) на заболевание соответствует (полный) / The diagnosis (the suspected) disease is adequate (complete)
		3.4	Диагноз (подозрение) на заболевание не соответствует (не полный) / The diagnosis (the suspected) disease is inadequate (incomplete)
4	Факторы риска / Risk factors	4.1	Выявлены максимально / Fully revealed
		4.2	Выявлены, не все / Partly revealed
		4.3	Не выявлены / Not revealed
5	Выработка тактики ведения (в том числе дополнительное обследование) / Development of management tactics (including additional examination)	5.1	Определена / Determined
		5.2	Не определена/не полная / Not determined/not complete
6	Рекомендации по ведению здорового образа жизни / Recommendations for a healthy lifestyle	6.1	Даны / Given
		6.2	Не даны / Not given
7	Характер сообщения / The nature of the message	7.1	Кратко / Briefly
		7.2	Развернуто / In detail
		7.3	Общее / General
		7.4	Конкретное / Specific
		7.5	Ограничивающее / Limiting
		7.6	Побуждающее / Stimulating
8	Упоминание о качестве и характере питания / Mentioning the quality and particularities of nutrition	8.1	Нет / No
		8.2	Есть / Yes
		8.3	Общая (шаблонная) фраза / Cliché
		8.4	Кратность приема пищи / Frequency rate of food intake
		8.5	Количество / Quantity
		8.6	Соотношение белков, жиров, углеводов / Protein, Fat, Carbohydrate ratio
		8.7	Калораж суточный / Daily caloric value

Окончание табл. 4 / Table 4, ending

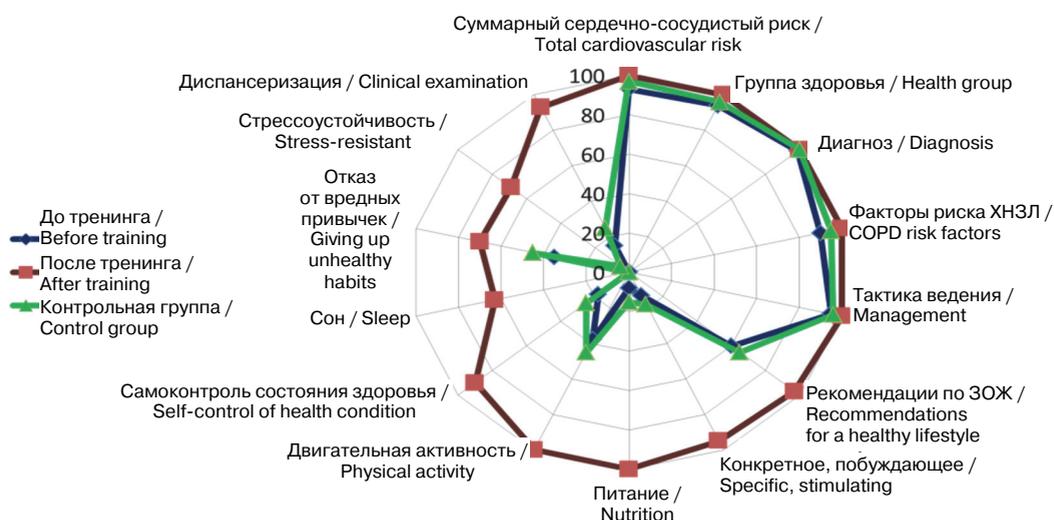
No	Единицы анализа / Analysis units		Индикаторы оценки / Assessment indicators
9	Упоминание о двигательной активности / Mentioning the physical activity	9.1	Есть / Yes
9.2		Общая (шаблонная) фраза / Cliché	
9.3		Виды физической активности / Types of physical activity	
9.4		Дозирование физической активности / Balancing of physical activity	
9.5		Регулярность физической нагрузки / The regularity of physical activity	
9.6		Диапазон PS для кардионагрузки / PS range for cardio load	
10	Упоминание о мониторинге отдельных показателей здоровья в домашних условиях / Mentioning selected health indicators at home	10.1	Есть / Yes
10.2		Общая (шаблонная) фраза / Cliché	
10.3		Глюкоза / Glucose	
10.4		Холестерин / Cholesterol	
10.5		АД / Blood pressure	
10.6		Пикфлоуметрия / Peak flowmetry	
10.7		Вес / Body weight	
10.8		Шагомер (Watch your step) / Pedometer	
10.9		Мобильные приложения / Mobile applications	
10.10		Современные гаджеты (Watch часы) / Modern gadgets (smart watches, etc.)	
11	Упоминание о режиме сна / Mentioning the sleep pattern	11.1	Есть / Yes
11.2		Время «отбоя» / Bed time	
11.3		Длительность сна / Sleep duration	
12	Упоминание об отказе от вредных привычек / Mentioning the advantages of quitting unhealthy habits	12.1	Есть / Yes
12.2		Общая (шаблонная) фраза / Cliché	
12.3		Конкретные рекомендации / Specific recommendations	
13	Упоминание о тренировке стрессоустойчивости / Mentioning the resistance training	13.1	Есть / Yes
13.2		Общая (шаблонная) фраза / Cliché	
13.3		Конкретные рекомендации / Specific recommendations	
14	Упоминание о необходимости регулярных профилактических осмотрах (диспансеризации) / Mentioning the resistance need for regular preventive examinations (prophylactic medical examinations)	14.1	Есть / Yes

Эмпирическое исследование приверженности врачей ПМСП Приморского края к профилактической работе до и после экспериментального воздействия и в контрольных группах, где экспериментальное воздействие было заменено на проведение обычной лекции, методом контент-анализа показало, что при анализе первой «диагностической» группы единиц измерения контент-анализа (оценка суммарного сердечно-сосудистого риска, определение группы здоровья, формулировка диагноза/подозрение на заболевание, выявленные факторы риска, выработка тактики ведения, в т.ч. дополнительное обследование) во всех 6 исследовательских срезах с одинаковой частотой встречались полные, конкретные и верные формулировки. Это указывает на то, что для врачей решение этих разделов задачи знакомо и привычно, не вызывает особого затруднения.

Вторая группа единиц измерения, состоящая из девяти признаков и отражающая суть рекомендаций врача пациенту по коррекции его образа жизни: упоминание о качестве и характере питания; о двигательной активности; о мониторинговании отдельных показателей здоровья в домашних условиях; о режиме сна; об отказе от вредных привычек; о тренировке стрессоустойчивости; о необходимости регулярных профилактических осмотров (диспансеризации), вызвала определенные затруднения у врачей ПМСП. При анализе этих признаков в текстах выполненных врачами задач выявлены различия в заключительных исследованиях после прохождения тренинга (группа В = О2 + О5) по сравнению с исходными данными всех групп врачей (группа А = О1 + О3) и заключительными исследованиями контрольных групп (группа С = О4 + О6). В исходных исследованиях групп врачей и в контрольных группах раздел «дайте рекомендации по ведению здорового образа жизни» был заполнен только в 67, 87, 90, 81 % случаях выполненных задач. А характер сообщения чаще был кратким, использовались общие фразы, шаблонные формулировки и носили характер ограничивающих рекомендаций. После тренинга заполнение раздела «дайте рекомендации по ведению здорового образа жизни» достигло 97 и 100 % задач соответственно. А сообщение чаще стало носить характер более подробного, развернутого, конкретного, побуждающего. В исходных данных и заключительных данных контрольных групп наиболее часто встречается упоминание о двигательной активности – в 33, 53, 37 и 35 % рекомендаций соответственно. Упоминание об отказе от вредных привычек содержалось в 36, 30, 37, 29 % рекомендаций. Реже встречалось упоминание о необходимости регулярных профилактических осмотров (диспансеризации). Оно имелось лишь в 12, 17, 13, и 13 % рекомендаций. Упоминание о качестве и характере питания встречалось в 9, 13, 10 и 10 % текстов консультаций. О мониторинге отдельных показателей здоровья в домашних условиях в группе О1 не было обнаружено ни одного упоминания, в других группах – 20, 7, 3 % врачей упоминали о возможности мониторингования отдельных показателей здоровья в домашних условиях. Упоминаний о режиме сна, о тренировке стрессоустойчивости не содержала ни одна рекомендация врачей ПМСП в исходных данных и данных контрольных групп.

Анализ подобных задач, выполненных участниками экспериментальной группы после прохождения «Тренинга проактивного поведения», пока-

зал, что в текстах рекомендаций врачей обнаружены все девять единиц исследования (признаков), хотя встречаются они с различной частотой. Данные представлены на рисунке.



Динамика частоты случаев упоминания всех единиц контент-анализа до тренинга (группа А), после тренинга (группа В) и в контрольной группе (группа С)
Dynamics of references to all the content analysis units before training (group A), after training (group B) and in the control group (group C)

Таким образом, контент-анализ текстов задач, выполненных врачами ПМСП в ходе предварительного и заключительного исследования, в экспериментальных и контрольных группах, подтвердил гипотезу о влиянии «Тренинга проактивного поведения» на качество проведения краткого профилактического консультирования и повышение приверженности врачей ПМСП профилактической работе.

Заключение

Проведенное исследование позволяет утверждать, что «Тренинг проактивного поведения» способствует развитию системы проактивных копинг-стратегий у врачей ПМСП, что приводит к возрастанию показателя «профессиональная успешность» и уменьшает «эмоциональное истощение». Таким образом с использованием методологии pre-post (Vandelow, 2021), подтверждена эффективность «Тренинга проактивного поведения» для врачей ПМСП, как инструмента превенции и снижения уровня ПВ у врачей. Отсутствие репрезентативной выборки не позволяет нам генерализовать наши выводы, но исследование позволяет расширить представления о вкладе проактивности в превенцию профессионального выгорания.

«Тренинг проактивного поведения» влияет на усиление временной перспективы «позитивное прошлое», что способствует переосмыслению прошлого и формированию положительного к нему отношения, как следствие – улучшению параметров самооценки. Развитие в ходе тренинга таких черт характера как «усердие», «оптимизм», «нежность», способствует проявлению более чело-

вечного отношения к пациентам, и, как следствие, большей результативности деятельности врача в плоскости профилактики. Тренинг способствовал изменению эмоционально-образного восприятия врачами своей профессиональной деятельности, что подтверждается результатами проективного теста «Моя работа».

Контент-анализ текстов задач, выполненных врачами ПМСП, и письменные отзывы руководителей медицинских организаций, чьи сотрудники участвовали в тренинге, подтвердили гипотезу о положительном влиянии «Тренинга проактивного поведения» на качество проведения краткого профилактического консультирования и повышение приверженности врачей первичной медико-санитарной помощи профилактической работе на протяжении трех лет после тренинга.

Список литературы

- А.Ф. Лазурский. Теория личности: 100 лет забвения и развития / сост. В.Ю. Слабинский, Н.М. Воищева; под ред. В.Ю. Слабинского. СПб.: Невский Архетип, 2017. 490 с.
- Абдина М.А., Лепехин Н.Н. Предикторы проактивного рабочего поведения персонала медицинской клиники // Психология XXI века: методология психологической науки и практики: сборник тезисов участников международной научно-практической конференции молодых ученых / под ред. А.В. Шаболтас. СПб.: Скифия-принт, 2020. С. 140–141.
- Абрамова О.А., Татарко А.Н. Инновационная и бюрократическая организационные культуры как фактор проактивности членов организации // Организационная психология. 2019. Т. 9. № 4. С. 98–124.
- Белинская Е.П., Джуряева М.Р. Взаимосвязь проактивного совладания с трудными жизненными ситуациями и уровня осознанности: кросс-культурный анализ // Вестник СПбГУ. Психология. 2021. Т. 11. Вып. 1. С. 48–62. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.103>
- Водопьянова Н.Е., Капустина А.Н. Копинг-стратегии как фактор профессиональной адаптации // Вестник ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2015. Т. 5. № 1. С. 73–82.
- Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика: практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 299 с.
- Воищева Н.М. Индивидуально-психологические особенности совладающего поведения в профессиональной деятельности экологов: дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2018.
- Воищева Н.М., Никифоров Г.С., Старченкова Е.С., Слабинский В.Ю. Индивидуально-психологические особенности реактивного, активного и проактивного совладающего поведения в профессиональной деятельности экологов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. № 2 (156). С. 314–319.
- Диденко А.В. Факторы-мотиваторы проактивного поведения персонала // Современные научные исследования и разработки. 2018. Т. 3. № 12 (29). С. 51–54.
- Еремин А.Л., Зибарев Е.В. Интеллектуальный труд – физиология, гигиена, медицина: ретроспективные и современные фундаментальные исследования // Медицина труда и промышленная экология. 2020. № 60 (12). С. 951–957. <https://doi.org/10.31089/1026-9428-2020-60-12-951-957>
- Ерзин А.И., Епанчинцева Г.А. Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении (влияние на академические интересы и достижения студентов) // Современное образование. 2016. № 2. С. 65–83. <https://doi.org/10.7256/2409-8736.2016.2.15968>
- Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
- Куфтяк Е.В., Бехтер А.А. Стресс и проактивное совладающее поведение в период пандемии COVID-19: данные онлайн-опроса // Медицинская психология в России. 2020.

- Т. 12. № 6 (65). URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2020_6_65/nomer05.php (дата обращения: 08.08.2021).
- Мельникова А.П., Столярчук Е.А.* Корпоративная культура и личностные ценности сотрудников организации // Психология XXI века: методология психологической науки и практики: сборник тезисов участников международной научной конференции молодых ученых / под науч. ред. А.В. Шаболатас. СПб.: Скифия-принт, 2020. С. 130–131.
- Мясищев В.Н., Яковлева Е.К.* Психотерапия отношений / сост. В.Ю. Слабинский, Н.М. Воищева; под ред. В.Ю. Слабинского. СПб.: Невский Архетип, 2018. 348 с.
- Никифоров Г.С.* Барьеры, препятствующие здоровому поведению // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 4 (4). С. 74–93.
- Никифоров Г.С.* Бехтерев и его концепция здоровой личности // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 113–120.
- Никифоров Г.С., Дудченко З.Ф.* К вопросу о психологических критериях оценки здорового образа жизни // Ананьевские чтения – 2017: преемственность в психологической науке: В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов: материалы традиционной международной научной конференции / отв. ред. А.В. Шаболатас, Л.А. Головей. СПб.: Скифия-принт, 2017. С. 244–245.
- Никифоров Г.С., Дудченко З.Ф.* Психологическое здоровье личности: к истории вопроса в отечественной психологии // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 6. С. 55–65. <https://doi.org/10.31857/s020595920007317-4>
- Сирота Н.А., Ялтонский В.М.* Применение и внедрение программ реабилитации и профилактики зависимого поведения как актуальная задача российской клинической психологии // Медицинская психология в России. 2012. № 2. URL: http://mprj.ru/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer05.php (дата обращения: 08.08.2021).
- Слабинский В.Ю.* Психотерапия. СПб.: Питер, 2020. 608 с.
- Слабинский В.Ю., Воищева Н.М.* К вопросу концепции проактивности // Медицинская психология в России. 2016. № 1 (36). URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2016_1_36/nomer03.php (дата обращения: 19.01.2020).
- Слабинский В.Ю., Воищева Н.М.* Проактивность как смыслоцентрированное свойство личности // Когнитивная психология: методология и практика: коллективная монография / под науч. ред. В.М. Аллахвердова, Н.В. Дмитриевой, О.В. Защириной, С.Н. Костроминой, Т.В. Черниговской, Ю.Е. Шелепина. СПб.: ВВМ, 2015. С. 161–170.
- Слабинский В.Ю., Воищева Н.М., Незнанов Н.Г., Никифоров Г.С., Ульянов Г.С.* Психологические особенности реактивного, активного и проактивного типов совладающего поведения: уровневый подход // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2019. Т. 10. № 3. С. 539–545.
- Слабинский В.Ю., Воищева Н.М., Незнанов Н.Г., Никифоров Г.С., Ульянов И.Г., Харьковская О.А.* Оценка эффективности тренинга проактивного поведения и индивидуальной психотерапии у лиц с разной степенью профессионального выгорания // Экология человека. 2019. № 11. С. 28–34. <https://doi.org/10.33396/1728-0869-2019-11-28-34>
- Старикова М.А., Маничев С.А.* Проактивное поведение в профессиональной карьере // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. № 7 (173). С. 267–272.
- Старченкова Е.С.* Программа обучения конструктивному совладающему поведению в профессионально трудных ситуациях // Вестник С.-Петерб. ун-та. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 2. С. 122–134. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.213>
- Старченкова Е.С., Водопьянова Н.Е., Столярчук Е.А.* Проактивное совладающее поведение как фактор профессионального здоровья специалистов социально-экономических

профессий // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и их преодоление: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии Омского государственного факультета имени Ф.М. Достоевского: Из-во ОГУ имени Ф.М. Достоевского, 2018. С. 300–303.

Ткаченко В.Д., Ерзин А.И., Антохин Е.Ю., Чemezov А.С. Проактивно-ориентированный тренинг в работе с лицами, страдающими тревожными и депрессивными расстройствами. Сообщение 2. Оценка эффективности тренинга // Психическое здоровье. 2018. № 6. С. 47–53. <https://doi.org/10.25557/2074-014X.2018.06.47-53>

Чижев В.Ф. Психология личности и индивидуальности / сост. В.Ф. Журавель; под ред. В.Ю. Слабинского. СПб.: Невский Архетип, 2016. 464 с.

Aspinwall L., Taylor S. A stitch in time: self-regulation and proactive coping // Psychological Bulletin. 1997. Vol. 121. No 3. Pp. 417–436. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.121.3.417>

Bandelow B. The myth that psychotherapy is more effective than pharmacotherapy in anxiety disorders // European Neuropsychopharmacol. 2021. Vol. 49. Pp. 116–118. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2021.04.012>

Bekhter A.A., Gagarin A.V., Filatova O.A. Reactive and proactive coping behaviors in Russian first-year students: diagnostics and development opportunities // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2021. Vol. 18. No 1. Pp. 85–103. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-85-103>

Campbell D.T., Stanley J. Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago, IL: Rand McNally, 1963.

Cybal-Michalska A. Proactivity in a career as a strategy of the intentional construction of an individual future in the world oriented toward a global change // 6th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics (AHFE 2015) and the Affiliated Conferences. Procedia Manufacturing. 2015. Vol. 3. Pp. 3644–3650. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.754>

Hollnagel E., Sujan M., Braithwaite J. Resilient health care – making steady progress // Safety Science. 2019. Vol. 120. Pp. 781–782. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.07.029>

Parker S.K., Liao J. Wise proactivity: how to be proactive and wise in building your career // Organization Dynamics. 2016. No. 45. Vol. 3. Pp. 217–227. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2016.07.007>

Presbitero A. Proactivity in career development of employees. The roles of proactive personality and cognitive complexity // Career Development International. 2015. Vol. 20. No 5. Pp. 525–538. <https://doi.org/10.1108/cdi-03-2015-0043>

Schwarzer R. Stress, resources, and proactive coping // Applied Psychology: An International Review. 2001. Vol. 50. Pp. 400–407.

Slecza P., Braun B., Grüne B., Bühringer G., Kraus L. Proactive coping and gambling disorder among young men // Journal of Behavioral Addictions. 2016. Vol. 5. No 4. Pp. 639–648. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.080>

Starchenkova E.S. Phenomenon of proactive coping behavior in occupational health psychology // Organizational Psychology. 2020. Vol. 10. No. 4. Pp. 156–183.

Thude B.R., Thomsen S.E., Stenager E., Hollnagel E. Dual leadership in a hospital practice // International Journal of Health Care Quality Assurance. 2017. Vol. 30. No 1. Pp. 101–112. <https://doi.org/10.1108/lhs-09-2015-0030>

История статьи:

Поступила в редакцию 22 августа 2021 г.

Принята к печати 27 октября 2021 г.

Для цитирования:

Слабинский В.Ю., Воищева Н.М., Кабиева А.А., Левадняя М.О. Оценка эффективности «Тренинга проактивного поведения» при формировании приверженности врача профилактической работе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 893–914. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-893-914>

Сведения об авторах:

Слабинский Владимир Юрьевич, кандидат медицинских наук, ректор, заведующий кафедрой психотерапии и клинической психологии, Петербургская школа психотерапии и психологии отношений. ORCID: 0000-0002-3017-1260, eLIBRARY SPIN-код: 7414-1390. E-mail: slabinsky@yandex.ru

Воищева Надежда Михайловна, кандидат психологических наук, проректор, заведующая кафедрой психологии труда и здоровья, Петербургская школа психотерапии и психологии отношений. ORCID: 0000-0002-5316-6173, eLIBRARY SPIN-код: 7774-2340. E-mail: pdpspb@yandex.ru

Кабиева Анжела Асылбековна, главный внештатный специалист Министерства здравоохранения Приморского края по медицинской профилактике, главный врач поликлиники № 3 (Владивосток, Россия). ORCID: 0000-0002-1390-8507. E-mail: angella.vl@mail.ru

Левадняя Майя Олеговна, кандидат психологических наук, доцент, руководитель магистерской программы «Психология менеджмента», Дальневосточный федеральный университет. ORCID: 0000-0003-1479-3788, eLIBRARY SPIN-код: 8150-9693. E-mail: lema@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-893-914

Research article

Estimating the Efficiency of the “Proactive Behavior Training” in the Formation of the Doctor’s Adherence to Preventive Work

Vladimir Yu. Slabinsky¹  , Nadezhda M. Voishcheva¹ ,
Angela A. Kabieva² , Maya O. Levadnaya³ 

¹Petersburg School of Psychotherapy and Psychology of Relationships,
14 Spasskii Pereulok, Saint Petersburg, 190031, Russian Federation

²Vladivostok Polyclinic No. 3,
55 Lugovaya St, Vladivostok, 690005, Russian Federation

³Far Eastern Federal University,
10 Ayaks Settlement, Russky Island, Vladivostok, 690922, Russian Federation

✉ slabinsky@yandex.ru

Abstract. Today the public health service faces numerous pressing challenges, including not only treatment, but also prevention of diseases. A theoretical analysis of materials on this topic shows that insufficient adherence of doctors to preventive work can be associated not only with a high level of their professional burnout, but also with their usual reactive coping strategies, which is caused by the traditional conservatism of the medical community. Previous studies have shown that the solution to the described problem may lie in the formation of a system of proactive coping behaviors and reduction of professional burnout among doctors. The aim of the study is to evaluate the efficiency of the “Proactive Behavior Training” developed

by V.Yu. Slabinsky and N.M. Voishcheva in the formation of a doctor's adherence to preventive work. The sample consisted of 125 people (112 women, 13 men). Their age range was from 24 to 68 years. The work experience ranged from less than 1 year to 45 years. The experimental group and the control group consisted of 64 and 61 people respectively. The research was conducted using the following techniques: Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI); Maslach Burnout Inventory (MBI); Proactive Coping Inventory (PCI); BAK conflict; projective test "My job"; and case method (unstructured cases). The statistical analysis was carried out using the Wilcoxon test for compare the test results before and after the training, and the Fisher criterion (φ^* -criterion) for check statistically significant differences in the frequency of occurrence of the selected criteria. The results of the case method were processed by content analysis. It was revealed that, in primary care physicians (PCPs), the "Proactive Behavior Training" develops a system of proactive coping strategies ("proactive overcoming", "reflexive overcoming", "preventive overcoming", "seeking instrumental support" and "seeking emotional support"); it reduces the level of professional burnout (increasing "professional success" and reducing "emotional exhaustion") and potentiates the "positive past" time perspective. A positive influence on the emotional and imaginative perception of physicians of their professional activities was found, which is confirmed by the results of the projective test "My job". It was noted that the participants in the training developed such traits as "diligence", "optimism" and "tenderness", which contributes to the manifestation of a more humane attitude towards their patients, and, as a consequence, a greater efficiency in their preventive activities. These results, as well as the content analysis data for the texts of the tasks completed by the doctors and reviews obtained from the heads of the medical organizations, the employees of which participated in the training, confirm the efficiency of the "Proactive Behavior Training" in developing the PCPs' adherence to preventive work.

Key words: proactive behavior training, proactive coping behavior, coping, professional burnout, doctor, preventive medicine

References

- Abdina, M.A., & Lepekhn, N.N. (2020). Predictors of proactive working behavior of medical clinic personnel. *Psychology of the XXI Century: Methodology of Psychological Science and Practice: Proceeding of the International Scientific and Practical Conference of Young Scientists* (pp. 140–141). Saint Petersburg: Scythia-Print. (In Russ.)
- Abramova, O., & Tatarko, A. (2019). Innovative and bureaucratic organizational culture as factors of proactivity in organization. *Organizational Psychology*, 9(4), 98–124. (In Russ.)
- Aspinwall, L., & Taylor, S. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121(3), 417–436. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.417>
- Bandelow, B. (2021). The myth that psychotherapy is more effective than pharmacotherapy in anxiety disorders. *European Neuropsychopharmacol*, 49, 116–118. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2021.04.012>
- Bekhter, A.A., Gagarin, A.V., & Filatova, O.A. (2021). Reactive and proactive coping behaviors in Russian first-year students: Diagnostics and development opportunities. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 85–103. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-85-103>
- Belinskaya, E.P., & Djuraeva, M. (2021). The relationship between proactive coping with difficult life situations and the level of mindfulness: A cross-cultural analysis. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Psikhologiya*, 11(1), 48–62. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.103>
- Campbell, D.T., & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Chizh, V.F. (2016). *Psikhologiya lichnosti i individualnosti*. Saint Petersburg: Nevskiy Arkhetip Publ. (In Russ.)
- Cybal-Michalska, A. (2015). Proactivity in a career as a strategy of the intentional construction of an individual future in the world oriented toward a global change.

- The 6th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics (AHFE 2015) and the Affiliated Conferences. Procedia Manufacturing*, (3), 3644–3650. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.754>
- Didenko, A.V. (2018). Factors motivating proactive behavior of personnel. *Sovremennye Nauchnye Issledovanija i Razrabotki*, 3(12), 51–54. (In Russ.)
- Eremin, A.L., & Zibarev, E.V. (2020). Intellectual labour – physiology, hygiene, medicine: Retrospective and modern fundamental research. *Russian Journal of Occupational Health and Industrial Ecology*, 60(12), 951–957. (In Russ.) <https://doi.org/10.31089/1026-9428-2020-60-12-951-957>
- Erzin, A.I., & Epanchineva, G.A. (2016). Samoeffektivnost, proaktivnost i zhiznestojkost v obuchenii (vliyanie na akademicheskie interesy i dostizheniya studentov). *Sovremennoe Obrazovanie*, (2), 65–83. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2409-8736.2016.2.15968>
- Hollnagel, E., Sujan, M., & Braithwaite, J. (2019). Resilient health care – making steady progress. *Safety Science*, 120, 781–782. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.07.029>
- Kuftyak, E.V., & Bekhter, A.A. (2020). Stress i proaktivnoe sovladayushchee povedenie v period pandemii COVID-19: Dannye onlayn-oprosa. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, 12(6). (In Russ.) Retrieved August 8, 2021, from http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2020_6_65/nomer05.php
- Melnikova, A.P., & Stolyarchuk, E.A. (2020). Corporate culture and personal values of company employees. *Psychology of the XXI Century: Methodology of Psychological Science and Practice: Proceeding of the International Scientific and Practical Conference of Young Scientists* (pp. 130–131). Saint Petersburg: Scythia-Print. (In Russ.)
- Myasishchev, V.N., & Yakovleva, E.K. (2018). *Psikhoterapiya otnosheniy*. Saint Petersburg: Nevskiy Arkhetip Publ. (In Russ.)
- Nikiforov, G.S. (2016). Barriers interfering healthy behavior. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 1(4), 74–93. (In Russ.)
- Nikiforov, G.S. (2017). V.M. Bechterevev and his conception of a healthy person. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 38(1), 113–120. (In Russ.)
- Nikiforov, G.S., & Dudchenko, Z.F. (2017). On the issue of psychological criteria for assessing a healthy lifestyle. *Ananyevskie Chtenija – 2017: Preemstvinnost v Psikhologicheskoy Nauke: V.M. Bekhterev, B.G. Ananyev, B.F. Lomov: Materials of a Traditional International Scientific Conference* (pp. 244–245). Saint Petersburg: Scythia-Print. (In Russ.)
- Nikiforov, G.S., & Dudchenko, Z.F. (2019). Psychological health of personality: To history of the issue in domestic psychology. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 40(6), 55–65. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/s020595920007317-4>
- Parker, S.K., & Liao, J. (2016). Wise proactivity: How to be proactive and wise in building your career. *Organization Dynamics*, 45(3), 217–227. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2016.07.007>
- Presbitero, A. (2015). Proactivity in career development of employees. The roles of proactive personality and cognitive complexity. *Career Development International*, 20(5), 525–538. <https://doi.org/10.1108/cdi-03-2015-0043>
- Schwarzer, R. (2001). Stress, resources, and proactive coping. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 400–407.
- Sirota, N.A., & Yaltonskiy, V.M. (2012). Primenenie i vnedrenie programm reabilitatsii i profilaktiki zavisimogo povedeniya kak aktualnaya zadacha rossiyskoy klinicheskoy psikhologii. *Meditsinskaya Psikhologiya v Rossii*, (2). (In Russ.) Retrieved August 8, 2021, from http://mprj.ru/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer05.php
- Slabinskiy, V.Yu. (2020). *Psikhoterapiya*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Slabinskiy, V.Yu. (Ed.). (2017). *A.F. Lazurskiy. Teoriya lichnosti: 100 let zabveniya i razvitiya*. Saint Petersburg: Nevskiy Arkhetip Publ. (In Russ.)
- Slabinskiy, V.Yu., & Voishcheva, N.M. (2015). Proactivity as a sense-centered personality trait. In V.M. Allakhverdov, N.V. Dmitrieva, O.V. Zashchirinskaya, S.N. Kostromina, T.V. Chernigovskaya, & Yu.E. Shelepin (Eds.), *Kognitivnaya Psihologiya: Metodologiya i Praktika* (pp. 161–170). Saint Petersburg: VVM Publ. (In Russ.)

- Slabinskiy, V.Yu., & Voishcheva, N.M. (2016). Revisiting proactivity conception. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, (1). (In Russ.) Retrieved January 19, 2021, from http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2016_1_36/nomer03.php#english
- Slabinskiy, V.Yu., Voishcheva, N.M., Neznanov, N.G., Nikiforov, G.S., Ulyanov, I.G., & Kharkova, O.A. (2019). Assessment of the efficiency of proactive behavior training and individual psychotherapy among persons with different degrees of professional burnout. *Human Ecology*, (11), 28–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.33396/1728-0869-2019-11-28-34>
- Slabinsky, V., Voischeva, N., Neznanov, N., Nikiforov, G., & Ulyanov, I. (2019). Psychological features of reactive, active and proactive types of coping behavior: Level approach. *Psychiatry, Psychotherapy and Clinical Psychology*, 10(3), 539–545. (In Russ.)
- Sleccka, P., Braun, B., Grüne, B., Bühringer, G., & Kraus, L. (2016). Proactive coping and gambling disorder among young men. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(4), 639–648. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.080>
- Starchenkova, E.S. (2020). Phenomenon of proactive coping behavior in occupational health psychology. *Organizational Psychology*, 10(4), 156–183. (In Russ.)
- Starchenkova, E.S., Vodopyanova, N.E., & Stolyarchuk, E.A. (2018). Proactive coping behavior as a factor of occupational health among specialists of socio-economic professions. *Lichnost v Trudnykh Zhiznennykh Situatsiyakh: Resursy i ikh Preodolenie: Materials of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 300–303). Omsk: Omsk State University Publ. (In Russ.)
- Starchenkova, E.S. (2016). Training program to learn constructive coping behaviour in difficult professional situations. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, (2), 122–134. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.213>
- Starikova, M.A., & Manichev, S.A. (2019). Proactive behavior in professional career. *Uchenye Zapiski Universiteta imeni P.F. Lesgafta*, (7), 267–272. (In Russ.)
- Thude, B.R., Thomsen, S.E., Stenager, E., & Hollnagel, E. (2017). Dual leadership in a hospital practice. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 30(1), 101–112. <https://doi.org/10.1108/lhs-09-2015-0030>
- Tkachenko, V.D., Erzin, A.I., Antokhin, E.Yu., & Chemezov A.S. (2018). Proactivity-oriented training for persons suffering from anxiety and depressive disorders. Part 2. Evaluation of training effectiveness. *Psikhicheskoe Zdorovye*, 16(6), 47–53. (In Russ.) <https://doi.org/10.25557/2074-014X.2018.06.47-53>
- Vodopyanova, N.E., & Kapustina, A.N. (2015). Coping strategies as a factor of professional adaptation. *Journal of Pushkin Leningrad State University*, 5(1), 73–82. (In Russ.)
- Vodopyanova, N.E., & Starchenkova, E.S. (2019). *Sindrom Vygoraniya. Diagnostika i Profilaktika: Prakticheskoe Posobie*. Moscow: Yurayt Publ. (In Russ.)
- Voishcheva, N.M. (2018). *Individualno-psikhologicheskie osobennosti sovladayushchego povedeniya v professionalnoy deyatelnosti ekologov*. Ph.D. in Psychology Thesis. Tver. (In Russ.)
- Voishcheva, N.M., Nikiforov, G.S., Starchenkova, E.S., & Slabinsky, V.Yu. (2018). Individual-psychological features of reactive, active and proactive coping behavior in professional activity of ecologists. *Uchenye Zapiski Universiteta imeni P.F. Lesgafta*, (2), 314–319. (In Russ.)
- Zimbardo, F., & Boyd, J. (2010). *The time paradox. The new psychology of time that will change your life*. Saint Petersburg: Rech Publ. (In Russ.)

Article history:

Received 22 August 2021

Revised 23 October 2021

Accepted 27 October 2021

For citation:

Slabinsky, V.Yu., Voishcheva, N.M., Kabieva, A.A., & Levadnaya, M.O. (2021). Estimating the efficiency of the “Proactive Behavior Training” in the formation of the doctor’s adherence to preventive work. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 893–914. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-893-914>

Bio notes:

Vladimir Yu. Slabinskiy, PhD in Medical Sciences, Rector, Head of the Department of Psychotherapy and Clinical Psychology, St. Petersburg School of Psychotherapy and Psychology of Attitudes. ORCID: 0000-0002-3017-1260, eLIBRARY SPIN-code: 7414-1390. E-mail: slabinsky@yandex.ru

Nadezhda M. Voischeva, PhD in Psychological Sciences, Vice-Rector, Head of the Department of Occupational and Health Psychology, St. Petersburg School of Psychotherapy and Psychology of Attitudes. ORCID: 0000-0002-5316-6173, eLIBRARY SPIN-code: 7774-2340. E-mail: pdpspb@yandex.ru

Angela A. Kabieva, Chief External Specialist of the Ministry of Health of the Primorsky Territory for Medical Prevention, Chief Physician of Polyclinic No. 3 (Vladivostok, Russia). ORCID: 0000-0002-1390-8507. E-mail: angella.vl@mail.ru

Maya O. Levadnyaya, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Master’s Program of Management Psychology, Far Eastern Federal University. ORCID: 0000-0003-1479-3788, eLIBRARY SPIN-code: 8150-9693. E-mail: lemaya@mail.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-915-922

UDC 159.99

Scientific report

Mental Health as a Priority of Modern Society: Results of the International Scientific and Practical Conference on Commitment to Mental Health

Olga B. Mikhailova  , Zulfia R. Khairova , Evgeniy B. Bashkin 

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),
6 Miklukho-Maclaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

 mikhaylova-ob@rudn.ru

Abstract. The article presents the chronology and results of the International Scientific and Practical Conference “Commitment to Mental Health Issues”, which was organized and conducted by the Department of Psychology and Pedagogy of the Philological Faculty of the Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, October 7, 2021). The international forum brought together psychologists, medical workers, teachers and students from various universities in Russia and foreign countries (254 participants in total), who discussed current problems of mental health and digitalization during the pandemic.

Key words: international conference, mental health, psychic health, commitment, pandemic, psychological well-being

Prevention, diagnosis, maintenance and correction of both physical and mental health during the pandemic have become one of the most urgent problems for modern practical psychology. ‘*Mental health*’ and its synonym ‘*psychic health*’ are considered as reflections of the state of psychological well-being, which allows people to develop and realize their potential in situations of uncertainty and multitasking, to successfully cope with stressful situations, as well as to be in demand and effective in modern society. Consequently, maintaining mental health in a difficult period for human history is one of the important directions in the development of modern society.

With the aim of discussing and analyzing current problems of mental health, integrating the prospects of international studies about a person, as well as forming a new international scientific platform to solve urgent problems of personality research during the COVID-19 pandemic on October 7, 2021, the Psychology and Pedagogy Department of the Philological Faculty of the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) organized and conducted an international conference on commitment to mental health issues.

© Mikhailova O.B., Khairova Z.R., Bashkin E.B., 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

The conference was held within the framework of the 2nd International Conference “Commitment to Mental Health Issues. Survival in the era of COVID” on the basis of a signed cooperation agreement with the Charitable Foundation for Assistance to the Implementation of Programs of the All-Russian public organization “League of Health of the Nation” on the platform of the partner “Manpower-Group Russia” LLC. The scientific event was co-founded by PsiChi, The International Honor Society in Psychology, the All-Russian public organization “Federation of Educational Psychologists of Russia”, the All-Russian public organization “League of Health of the Nation”, “ManpowerGroup Russia” LLC, and Clever Consulting.

It was the first time that the Psychology and Pedagogy Department held an international forum in a hybrid format, simultaneously combining face-to-face and online forms of communication between specialists from different regions of Russia and foreign countries, which required additional efforts to prepare technical support for the scientific event.



Figure 1. Victor V. Barabash, Doctor of Philology, Professor, Dean of the Philological Faculty of the RUDN University, welcomes the conference participants

In a short time, the organizing committee managed to develop the conference website and launch an active campaign to attract the attention of specialists from different industries to the discussion of the stated problem. Thus, it was possible to spark the interest of a professional audience and receive more than 350 applications on the conference website. As a result of the selection of applications, 254 people took part in the conference in face-to-face, online and correspondence forms, including 10 speakers of the plenary session and 87 participants and speak-

ers who took part in 5 sections of the conference. In total, 24 international representatives (from Germany, Ukraine, France, Indonesia, Moldova, Belarus, Kazakhstan) and 39 representatives from 22 regions of the Russian Federation (St. Petersburg, Khabarovsk, Kursk, Belgorod, Cheboksary, Sevastopol, etc.) took part in the plenary session, the work of sections and master classes.

The work of the plenary session of the conference was presented by a series of interesting reports, which were demonstrated in face-to-face and online formats. The plenary session was opened by Viktor Vladimirovich Barabash, Doctor of Philology, Professor, Dean of the Faculty of Philology of the Peoples' Friendship University of Russia, who in his welcoming speech noted the importance, relevance and prospects of discussing the problems stated within the framework of the scientific forum. With great interest, the conference participants listened to the video greeting by Yuri P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Psychological Society.

During the plenary session, the following speakers presented their reports:

– *Alla B. Kholmogorova*, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy of the Moscow Research Institute of Psychiatry of the Ministry of Health of the Russian Federation, Head of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Dean of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology of the Moscow State Psychological and Pedagogical University, topic: ***“Occupational burnout of medical workers during the COVID-19 pandemic and the tasks of psychoprophylaxis”***;

– *Viktor P. Sheinov*, Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Skills of the Republican Institute of Higher Education of the Belarusian State University, Academician of the International Academy of Information Technologies (Minsk, Belarus), topic: ***“Digital addictions as a source of threats to psychological health”***;

– *Tatiana T. Batysheva*, Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Honored Doctor of the Russian Federation, Director of the Scientific and Practical Center for Pediatric Psychoneurology of the Moscow Health Department, Chief Freelance Pediatric Neurologist of the Moscow Health Department, Head of the Department of Neurology, Physical and Rehabilitation Medicine of Children (Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia), topic: ***“Distance Learning: A Neurologist's View”***;

– *Vladimir M. Zakharov*, Doctor of Biological Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Head of the Center for Sustainable Development and Environmental Health, Koltsov Institute of Developmental Biology of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), topic: ***“Sustainable Development: Human Health and Environmental Health”***;

– *Daniil V. Antyukhov*, Head of the Department of Strategic Programs and Project Coordination “League of Health of the Nation” (All-Russian public organization “League of Health of the Nation”, Moscow, Russia), topic: ***“Health Interests in All Strategies: Projects of the League of Health of the Nation”***;

– *Yevgeny B. Bashkin*, PhD in Psychology, Head of the Department of Psychology and Pedagogy (Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia), *Sergei V. Umnov*, specialist of the Federal State Budgetary Institution “National Institute of Quality” of Roszdravnadzor, General Director of Clever Consulting Company (Moscow, Russia), *Dmitry A. Shlyakhta*, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy (Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia), topic: **“Commitment to Mental Health: Analysis of Results and Research Prospects”**;

– *Sergei V. Umnov*, specialist of the Federal State Budgetary Institution “National Institute of Quality” of Roszdravnadzor, General Director of Clever Consulting Company, Moscow, Russia), *Dmitry A. Podolsky*, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Organization Theory (Higher School of Economics, Moscow, Russia), topic: **“Empathy is a Key Skill for Building Effective Communication in the Postmodern World”**.



Figure 2. Speech at the plenary session of Tatiana T. Batysheva, Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation, Director of the Scientific and Practical Center for Pediatric Psychoneurology of the Moscow Health Department, Chief Freelance Pediatric Neurologist of the Moscow Health Department, Head of the Department of Neurology, Physical and Rehabilitation Medicine of Children, RUDN University

An interesting innovation of the organizers of the conference was the Poster Session, which was attended by 25 participants (postgraduate, graduate and undergraduate students majoring in Psychology at the Psychology and Pedagogy Department of the Philological Faculty of RUDN University). The winners of the poster competition were determined on the basis of organized in-person and online voting by the conference participants. As a result, 1st place was taken by:

V. Fedotov, 3rd year postgraduate student, topic: **“Socio-psychological aspects of the health of orphans and children left without parental care”**; A. Girina, 1st year graduate student, topic: **Relationship between the sexual behavior of boys and girls with the peculiarities of parent-child relationships**; E. Valieva, 4th year undergraduate student, topic: **“Features of sociability and anxiety of Western European (Germany, Belgium, Netherlands, Denmark) and Eastern European (RF, Ukraine, Poland, Serbia) students”**; 2nd place was taken by: Yu. Akimkina, postgraduate student of the Department of Psychology and Pedagogy, topic: **“Trust as a predictor of information and psychological security of students’ personality”**; Z. Batsoeva, 1st year graduate student, topic: **“Comparative characteristics of personal qualities of subjects with different criminal experience”**; E. Farennikova, 4th year undergraduate student, topic: **“Manifestation of anxiety and stress resistance in Russian and Chinese distance students”**; 3rd place was taken by: A. Dostatnyaya, postgraduate student of the Department of Psychology and Pedagogy, topic: **“Reflexivity as a component of the adaptability of foreign and Russian students”**; E. Bzhoyan, 2nd year graduate student, topic: **“Psychological well-being of health care providers working in high-risk conditions”**; I. Gotynzhan, 2nd year graduate student, topic: **“Psychological features of the formation of an active life position in elderly subjects”**; K. Matyukhova, 2nd year graduate student, topic: **“Longitudinal study of the adaptability of the personality of airport employees”**; E. Batyrova, 4th year undergraduate student, topic: **“Features of manifestations of gender stereotypes”**; A. Kuryakova, 4th year undergraduate student, topic: **“Psychological aspects of anxiety in medical students and medical workers”**.



Figure 3. Conference poster session

Actual problems of the impact of digitalization, infodemia and unpredictability on the psyche, as well as strategies for maintaining health were analyzed during the work of four scientific sections: 1) problems of psychological well-being in the era of digitalization; 2) education in the context of globalization and digitalization: challenges and development prospects; 3) problems of psychological health during the pandemic; 4) distance and hybrid education: preserving the psychological health of students and teachers. The sections were attended by teachers, practical psychologists, medical workers, graduate students and students, representatives of Russian and foreign universities.



Figure 4. Participants of the section “Problems of psychological well-being in the era of digitalization”

In addition to the plenary and breakout sessions, within the framework of the conference, five fascinating master classes were held for all the participants in face-to-face and online formats:

1) **“Psychological support for persons addicted to psychoactive substances in a rehabilitation center”**, presenter – *Yu. A. Kochetova*, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology n. a. Professor L.F. Obukhova, head of the master’s program “Practical Psychology in the Social Sphere and Education”, clinical psychologist, co-presenter – *E.V. Klevtsova*, clinical psychologist, master of psychology at Moscow State University of Psychology and Education, emotional-imagery therapist;

2) **“Bullying or problem behavior: diagnosis and correction”**, presenter – *R.E. Barabanov*, defectologist, clinical psychologist, head of the Scientific and Consulting Center for Practical Psychology “Concept”;

3) **“Art therapy: diagnostic and therapeutic possibilities of drawing”**, presenter – *E.N. Polyanskaya*, PhD in Psychology, Associate Professor of the Psychology and Pedagogy Department, RUDN University;

4) **“Metaphorical associative cards (MAC) in the work of a practical psychologist”**, presenter – *A.A. Dostatnyaya*, Assistant at the Psychology and Pedagogy Department, RUDN University;

5) **“Mediation as a health-preserving technology in the education system”**, presenter – *M.V. Gridunova*, PhD in Psychology, psychologist-trainer of the “Here and Now” charitable foundation.

The scientific marathon ended with a round table meeting, at which the organizers and participants of the conference discussed the results of the work of the sections, highlighted the best poster presentations of graduates and students, and also substantiated new topical directions for further scientific research. The participants of the International Scientific and Practical Conference “Commitment to Mental Health Issues” expressed their gratitude to the organizers of the conference, noted the intensity and relevance of the program of the scientific event and expressed their wishes for the further development of an international scientific platform on this topic on the basis of the Psychology and Pedagogy Department of the Philological Faculty of RUDN University. Based on the results of the final meeting of the members of the organizational and program committees of the conference, it was decided to hold the scientific forum of the same name in an international format in 2022.

Article history:

Received 21 October 2021

Accepted 1 November 2021

For citation:

Mikhailova, O.B., Khairova, Z.R., & Bashkin, E.B. (2021). Mental health as a priority of modern society: Results of the International Scientific and Practical Conference on Commitment to Mental Health. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(4), 915–922. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-915-922>

Bio notes:

Olga B. Mikhailova, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Psychology and Pedagogy Department, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia), Member of the Association of Professors of Slavic Countries (Bulgaria) and Association for the Development of Science, Engineering and Education (Serbia). ORCID: 0000-0001-5046-1452. E-mail: mikhaylova-ob@rudn.ru

Zulfiya R. Khairova, PhD in Psychology, Assistant of the Psychology and Pedagogy Department, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Member of the Federation of Educational Psychologists of Russia (Moscow, Russia). ORCID: .0000-0002-5367-2156. E-mail: khayrovazr@rudn.ru

Yevgeny B. Bashkin, PhD in Psychology, Head of the Psychology and Pedagogy Department, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-4118-813X. E-mail: bashkin-eb@rudn.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-4-915-922

Научный репортаж

Ментальное здоровье как приоритет современного общества: итоги международной научно-практической конференции «Приверженность вопросам психического здоровья»

О.Б. Михайлова  , З.Р. Хайрова , Е.Б. Башкин 

Российский университет дружбы народов,
Российская Федерация, 117198, Москва, Миклухо-Маклая, д. 6
 mikhaylova-ob@rudn.ru

Аннотация. Представлены хронология и итоги международной научно-практической конференции «Приверженность вопросам психического здоровья», которую организовала и провела кафедра психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов (Москва, РУДН, 7 октября 2021 г.). Международный форум объединил психологов, педагогов, медицинских работников, преподавателей и студентов из различных университетов России и зарубежных стран (всего 254 участника), которые обсуждали актуальные проблемы психического здоровья и цифровизации в период пандемии.

Ключевые слова: международная конференция, ментальное здоровье, психическое здоровье, приверженность, пандемия, психологическое благополучие

История статьи:

Поступила в редакцию: 21 октября 2021 г.

Принята к печати: 1 ноября 2021 г.

Для цитирования:

Mikhailova O.B., Khairova Z.R., Bashkin E.B. Mental health as a priority of modern society: results of the International Scientific and Practical Conference on Commitment to Mental Health // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 915–922. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-915-922>

Сведения об авторах:

Михайлова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия), член Ассоциации профессоров славянских стран (Болгария) и Ассоциации развития науки, инженерии и образования (Сербия). ORCID: 0000-0001-5046-1452. E-mail: mikhaylova-ob@rudn.ru

Хайрова Зульфия Рафиковна, кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, член Федерации психологов образования России (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-5367-2156. E-mail: khayrovazr@rudn.ru

Башкин Евгений Брониславович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики, филологический факультет, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-4118-813X. E-mail: bashkin-eb@rudn.ru

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ в научном журнале «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика»

Прием и подготовка рукописей к печати

1. Автор представляет в редколлегию серии электронный вариант статьи и сведений об авторе, оформленные согласно приведенным ниже требованиям, по электронному адресу psyj@rudn.ru.

2. После поступления статьи в редколлегию главный редактор или ответственный секретарь серии оценивают соответствие содержания статьи научному уровню и профилю журнала, а также проверяют на наличие заимствований в системе «Антиплагиат». Если статья не соответствует научному уровню и профилю журнала и/или процент оригинальности при автоматической проверке составляет менее 80 %, статья возвращается автору.

3. Статьи, успешно прошедшие предварительную проверку (см. п. 2), направляются на рецензирование специалистам, докторам или кандидатам наук, имеющим публикации по проблематике, близкой к теме статьи (не менее 2–3 публикаций за последние 3 года). Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются в зависимости от занятости рецензента, с учетом создания условий для оперативной публикации статьи.

В рецензии освещаются следующие вопросы: 1) соответствие статьи профилю журнала; 2) соответствие содержания статьи названию; 3) актуальность, новизна, теоретическая и/или практическая значимость проблемы; 4) полнота и научная грамотность описания основных положений теоретического и/или эмпирического исследования; 5) структура, стиль, язык статьи, наглядность иллюстративного материала (при наличии); 6) недостатки статьи с указанием рекомендаций по их исправлению, дополнениям или сокращениям, которые должны быть внесены автором (при наличии); 7) заключение рецензента (статья рекомендуется к публикации, рекомендуется с учетом исправления указанных недостатков, не рекомендуется к публикации в данном журнале).

4. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, ответственный секретарь серии направляет их автору с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументированно (частично или полностью) их опровергнуть. Доработанная (переработанная) автором статья повторно направляется на рецензирование. Наличие положительной рецензии не является достаточным основанием для публикации статьи. Окончательное решение о целесообразности публикации принимается редколлегией серии.

5. После принятия редколлегией серии решения о публикации статьи ответственный секретарь серии информирует автора о том, в содержание какого номера включена статья, и указывает планируемые сроки публикации.

Требования к оформлению рукописей

Компьютерный набор: файл MS Word с расширением *.doc или *.docx; шрифт Times New Roman; кегль 12; межстрочный интервал 1,5; нумерация страниц внизу по центру; все поля 3,5 см; абзацный отступ 1 см.

Структура текста на русском языке:

- в левом верхнем углу УДК (определить с помощью сайта <http://teacode.com/online/udc/>);
- название (форматирование по центру);
- инициалы и фамилия автора/авторов (строчные буквы, полужирный шрифт);
- место работы автора (для каждого автора: полное название вуза, организации и др.);
- рабочий адрес автора (последовательность: страна, почтовый индекс, название населенного пункта, название улицы, номер дома, курсив);
- аннотация содержания статьи (150–250 слов);
- список ключевых слов (5–10);
- текст статьи (рекомендуемый объем 15 000–25 000 знаков с пробелами); текст должен быть структурирован и иметь подзаголовки (например, для эмпирической статьи: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение/Выводы); названия рубрик должны соответствовать содержанию статьи;
- таблицы и рисунки должны быть подписаны (все подписи и надписи должны быть продублированы на английском языке) и включены непосредственно в текст статьи; рисунки должны быть четкими, контрастными и только черно-белыми;
- при необходимости примечания или комментарии к тексту относятся в конец рукописи в раздел «Примечания». При этом в самом тексте номер примечания указывается цифрой в круглых скобках, например (1), (2) и т. д.;
- раздел «Список литературы», в котором по алфавиту указываются выходные данные источников (обязательно указание doi для тех источников, которые его имеют, наличие проверяется на сайте: <http://search.crossref.org/>), на которые есть ссылки в тексте статьи (сначала на русском, затем – на иностранных языках).

В самом тексте в круглых скобках указываются фамилия автора и год издания, подробнее см. http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA;

– сведения об авторе/авторах: ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, должность (+ полное название кафедры, вуза/организации), e-mail (будет опубликован).

После всех указанных материалов на русском языке помещаются:

- перевод на английский язык названия статьи;
- транслитерация фамилии, имени, отчества автора/авторов;
- официальный перевод наименования организации;
- транслитерация адреса организации;
- перевод на английский язык аннотации и ключевых слов;
- раздел References, в котором содержится список литературы в романском алфавите (транслитерация + перевод), оформленный по правилам Американской психологической ассоциации (APA): http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA. Порядок источников в этом списке может отличаться от библиографического списка, так как он составляется согласно английскому алфавиту. Обратите внимание, что оформление источников в этом списке (даже источников на иностранных языках) отличается от оформления в библиографическом списке (см. http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA);
- перевод на английский язык сведений об авторах.

В случае публикации статьи на английском языке после списка литературы (References) помещаются название; фамилия, имя, отчество автора/авторов; наименование и адрес организации; краткая аннотация; ключевые слова и сведения об авторах на русском языке. Если в списке есть источники на русском языке, то в разделе References они помещаются в романском алфавите (транслитерация + перевод).

Вопросы, связанные с требованиями к оформлению и сдаче рукописей, принимаются по адресу psyj@rudn.ru.