

ISSN 2304-9790 (Print)  
ISSN 2541-9013 (Online)

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2021

Том 10

Выпуск 2





Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Научный журнал  
2021 Том 10

ISSN 2304-9790 (Print)  
ISSN 2541-9013 (Online)

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 2 (38)

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918, «Ученых записок СГУ» 1923–1962,  
«Известий Саратовского университета. Новая серия» 2001–2004

Издается с 2012 года

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научный отдел

#### Акмеология образования

**Капцов А. В., Некрасова Е. В.** Аттракторы стадий становления субъектности студентов вуза 98

#### Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

**Толочек В. А.** Terra incognita проблемы жизнеспособности: открытые вопросы. Часть 1 108

**Мекебаев Н. С., Перевозкина Ю. М.** Теоретические основы структурных компонентов и детерминант ролевого взаимодействия курсантов: метасистемный подход 118

#### Психология социального развития

**Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М.** Особенности предельных смыслов и смысложивненных ориентаций учащейся молодежи в зависимости от пола 129

**Мещеряков Д. А.** Характеристики воли как предикторы склонности к риску у курсантов военного вуза в процессе военно-профессиональной социализации 139

**Пономарева И. В.** Защитно-совладающее поведение в подростковом и юношеском возрасте 150

#### Педагогика развития и сотрудничества

**Поносов Ф. Н., Малахова О. Н., Жученко О. А.** Выбор студентами цифрового образовательного ресурса: психологический аспект 158

**Косарева С. А.** Модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов 168

### Приложения

#### Хроника научной жизни

**Морозова Е. Е., Саяпин Н. В., Зиновьева М. П.** Гуманизация образовательного пространства – 2021: цифровизация образовательной среды (итоги международного форума) 176

Журнал «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.  
Запись о регистрации СМИ ПИ № ФС77-76641 от 26 августа 2019 г.

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (специальности: 13.00.01; 13.00.08; 19.00.01; 19.00.05; 19.00.07; 19.00.13). Журнал входит в Международную базу данных DOAJ

Индекс издания в объединенном каталоге «Пресса России» 84823, раздел 30 «Научно-технические издания. Известия РАН. Известия вузов». Журнал выходит 4 раза в год

**Директор издательства**  
Бучко Ирина Юрьевна

**Редактор**  
Певная Татьяна Константиновна

**Художник**  
Соколов Дмитрий Валерьевич

**Редактор-стилист**  
Кочкаева Инна Анатольевна

**Верстка**  
Ковалева Наталья Владимировна

**Технический редактор**  
Каргин Игорь Анатольевич

**Корректор**  
Кочкаева Инна Анатольевна

**Адрес учредителя, издателя и издательства:**  
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83  
**Тел.:** (845-2) 51-45-49, 52-26-89  
**E-mail:** izvestiya@sgu.ru

Подписано в печать 24.06.21.  
Подписано в свет 30.06.21.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 10,46 (11,25).  
Тираж 500 экз. Заказ 60-Т.  
Цена свободная

Отпечатано в типографии  
Саратовского университета.  
**Адрес типографии:**  
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2021

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (REFERENCES). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (150–250 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через точку с запятой, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именовании разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <https://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: [akmepsy@mail.ru](mailto:akmepsy@mail.ru)

**CONTENTS****Scientific Part****Educational Acmeology**

- Alexander V. Kaptsov, Ekaterina V. Nekrasova.**  
Attractors of university students' agency development stages 98

**Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development**

- Vladimir A. Tolochek.** Terra incognita of vitality problem: Open issues. Part 1 108  
**Nurzhan S. Mekebaev, Yulia M. Perevozkina.**  
Theoretical foundations of structural components and determinants of cadets' role interaction: Metasystem approach 118

**Psychology of Social Development**

- Sergey B. Perevozkin, Julia M. Perevozkina.** Characteristics of the ultimate meanings and students' life-purpose orientations depending on the gender 129  
**Denis A. Meshcheryakov.** Characteristics of will as predictors of risk inclination of military university students in the process of professional military socialization 139  
**Irina V. Ponomareva.** Defensive-coping behaviour in teenagers and adolescents 150

**Pedagogy of Development and Cooperation**

- Fedor N. Ponosov, Olga N. Malakhova, Olga A. Zhuchenko.** Students' choice of digital educational resource: Psychological aspect 158  
**Svetlana A. Kosareva.** Pedagogical support model for increasing the level of students' self-organization 168

**Appendices****Chronicle of Scientific Life**

- Elena E. Morozova, Nikolay V. Sayapin, Maria P. Zinovyeva.**  
Humanization of the Educational Space – 2021: Digitalization of the educational environment (Overall results of the international forum) 176

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.  
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

**Главный редактор**

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

**Заместитель главного редактора**

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

**Ответственный секретарь**

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

**Члены редакционной коллегии:**

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)

Александрова-Хауэлл Мария, M.S. (Оклахома, США)

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)

Баранаскене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)

Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Лейпциг, Германия)

Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)

Домбровскис Валерийс, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)

Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

Константинов Всеволод Валентинович, доктор психол. наук, доцент (Пенза, Россия)

Осмоловская Ирина Михайловна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)

Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)

Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)

Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Клайпеда, Литва)

Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic), профессор (Градец Кралове, Чехия)

Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Будапешт, Венгрия)

Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)

Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, профессор (Воронеж, Россия)

Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL  
“IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY.  
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.  
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY”**

**Editor-in-Chief** – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

**Deputy Editor-in-Chief** – Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)

**Executive Secretary** – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

**Members of the Editorial Board:**

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)

Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)

Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)

Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)

Ingrida Baranaskiene (Klaipeda, Lithuania)

Evelin Witruk (Leipzig, Germany)

Ilya E. Garber (Saratov, Russia)

Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)

Marina V. Grigorieva (Saratov, Russia)

Irina D. Demakova (Moscow, Russia)

Valerijis Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)

Victor V. Zhakov (Moscow, Russia)

Vsevolod V. Konstantinov (Penza, Russia)

Irina M. Osmolovskaya (Moscow, Russia)

Victor I. Panov (Moscow, Russia)

Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)

Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)

Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)

Roma Simulioniene (Klaipeda, Lithuania)

Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)

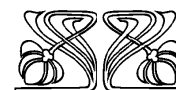
Marta Fülöp (Budapest, Hungary)

Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)

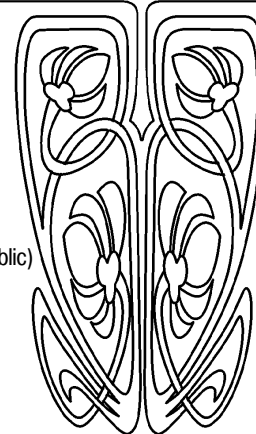
Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)

Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)

Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)



**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**





## АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 98–107

*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 98–107

Научная статья

УДК 159.922

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-98-107>

### Аттракторы стадий становления субъектности студентов вуза

А. В. Капцов<sup>1</sup>✉, Е. В. Некрасова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Россия, 443081, г. Самара, ул. Стара Загора, д. 76

<sup>2</sup> Тольяттинский государственный университет, Россия, 445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14

Капцов Александр Васильевич, доктор психологических наук, руководитель научно-исследовательского центра, [avkaptsov@mail.ru](mailto:avkaptsov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>

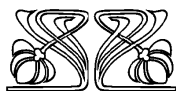
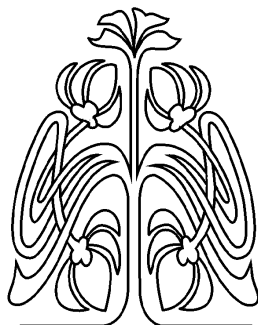
Некрасова Екатерина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики, прикладной психологии, [ekaterina-nekrasova-0782@yandex.ru](mailto:ekaterina-nekrasova-0782@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0174-2703>

**Аннотация.** Актуальной проблемой социальной педагогической психологии выступает выявление в учебной группе состояния самоорганизации и саморазвития психологических характеристик студентов. Одним из путей решения проблемы может быть применение математической теории динамических систем для определения аттракторов стадий становления субъектности студентов вуза. Цель исследования, представленного в статье, заключается в обосновании применения теории сложных динамических систем в моделировании стадий становления субъектности студентов в учебной деятельности. Гипотеза исследования: теория сложных динамических систем применима для моделирования стадий становления субъектности студентов в учебной деятельности. Апробация теории динамических систем осуществлена в ходе лонгитюдного исследования в четырех учебных группах студентов 1–4-го курсов очной формы обучения ( $N = 79$ ;  $M = 19.6$ ;  $SD = 2.4$  года; 100% жен.). Выявлено с интервалом между двумя измерениями в 28 недель, что в основном стадии становления субъектности имеют по одному устойчивому стационарному состоянию. Наиболее часто аттракторы встречаются на стадиях «ученик» и «мастер». На этих стадиях на втором курсе выявлено по два устойчивых состояния, свидетельствующих о наличии в учебной группе микрогрупп с разным уровнем выраженности стадий становления субъектности и характеризующихся явлением самоорганизации. Прикладной аспект исследования заключается в создании динамической модели стадий становления субъектности учебных действий в отдельной академической группе. Показана перспективность применения теории динамических систем в сочетании с эконихологическим подходом.

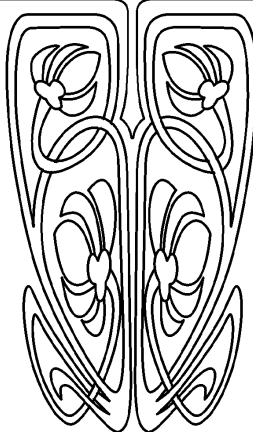
**Ключевые слова:** аттрактор, стадии становления субъектности, студент, теория динамических систем

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено за счет гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00238 «Фрактальная психолого-педагогическая модель становления субъектности обучающихся»).

**Информация о вкладе каждого автора.** А. В. Капцов – методология исследования, концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста; Е. В. Некрасова – сбор и обработка материала, анализ полученных данных, написание текста.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





**Для цитирования:** Капцов А. В., Некрасова Е. В. Аттракторы стадий становления субъектности студентов вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 98–107. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-98-107>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-98-107>

### Attractors of university students' agency development stages

A. V. Kaptsov<sup>1</sup>✉, E. V. Nekrasova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Samara Branch of Moscow City Pedagogical University, 76 Stara Zagora St., Samara 443081, Russia

<sup>2</sup> Togliatti State University, 14 Belorusskaya St., Tolyatti 445020, Russia

Alexander V. Kaptsov, [avkaptsov@mail.ru](mailto:avkaptsov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>

Ekaterina V. Nekrasova, [ekaterina-nekrasova-0782@yandex.ru](mailto:ekaterina-nekrasova-0782@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0174-2703>

**Abstract.** The relevant problem of social educational psychology is to identify states of self-organization and self-development of students' psychological traits in the academic group. One of the possible ways to solve the problem is to use the mathematical theory of dynamic systems to determine the attractors of the development stages of university students' agency. *The purpose* of the study presented in the article is to substantiate application of the theory of complex dynamic systems in modeling development stages of university students' agency. *Hypothesis* of the study: the theory of complex dynamic systems is applicable to modeling the development stages of university students' agency. Approbation of the theory of dynamical systems was carried out in the course of a longitudinal study in four groups of 1st to 4th year full-time students (N = 79; M = 19.6; SD = 2.4 years; 100% women). The study revealed that the development stages of university students' agency have one stable stationary state. The interval between two measurements was 28 weeks. The most common attractors are found in the "learner" and "master" stages. We revealed two stable states in the stages in the second-year students' group. The stages indicate presence of micro groups with different levels of manifestation of development stages of agency, which are characterized by the phenomenon of self-organization in the academic group. The applied aspect of the study is to create a dynamic model of the stages of university students' agency development in a separate academic group. The research showed prospects of applying the dynamic systems theory combined with the eopsychological approach.

**Keywords:** attractor, stages of agency development, student, dynamic systems theory

**Acknowledgments:** The research was funded by the grant from the Russian Foundation for Basic Research (project No. 20-013-00238 "Fractal psychological and pedagogical model of students' agency development").

**Information about the contribution of each author.** A. V. Kaptsov – research methodology, research concept, text. E. V. Nekrasova – collection and processing of research materials, data analysis, text.

**For citation:** Kaptsov A. V., Nekrasova E. V. Attractors of university students' agency development stage. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 98–107 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-98-107>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

### Введение

Процесс становления стадий субъектности студентов вуза многогранен и определяется большим количеством внутренних и внешних факторов [1]. Стремление преподавателей и особенно руководства факультетов или вуза придать ему целенаправленный характер сталкивается с рядом причин, не всегда объясняющих ход поступательного становления студента как субъекта учебной деятельности. Если рассмотреть мотивы учебной деятельности студента как первую и основополагающую стадию становления субъектности согласно модели В. И. Панова [2], то на протяжении всего срока обучения мотивы изменяются в некоторых пределах – от нежелания изучать отдельные учебные дисциплины или обучаться в конкретной учебной группе до всепоглощающей работы в учебных и научных лабораториях, кружках и центрах в ущерб увлечениям и другим видам деятельности. Можно ли утверждать, что при этом становление стадий субъектности будет проходить так же

неравномерно? И каков будет итог подготовки дипломированного специалиста? Для ответа на эти и другие вопросы необходимо исследование закономерностей становления стадий субъектности студентов в процессе учебной деятельности.

Сегодня, пока для студентов нет единых интернет-экзаменов, критерием становления стадий субъектности остается показатель академической успешности по результатам зачетно-экзаменационной сессии. Наши выборочные исследования [3] взаимосвязи выраженности проявления стадий становления субъектности студентов инженерной направленности обучения и академической успешности в зачетно-экзаменационной сессии со 2-го по 4-й курс показали, что, во-первых, все-таки в вузе чаще преобладают репродуктивные методы обучения, которые подтверждаются не напрямую, через взаимосвязь академической успешности и выраженности стадии становления субъектности «подмастерье», а косвенно, через обратно пропорциональную взаимосвязь выраженности стадии становления «ученик», характеризуемой



как проявление активности и самостоятельности в выполнении учебных заданий. Во-вторых, не все стадии становления субъектности являются предикторами (на уровне частных производных) академической успешности. В частности, не выявлено взаимосвязи со стадией субъектности «мастер», характеризующей глубокое погружение студента в сдаваемую учебную дисциплину. Вполне возможно, что в условиях временных ограничений на изучаемые дисциплины на это и нельзя рассчитывать в отношении большинства студентов. И в-третьих, отрадно отметить, что в большинстве дисциплин, особенно на 4-м курсе, академическая успешность взаимосвязана с выраженностью стадии становления «наблюдатель», которая подтверждает, что высокие оценки получают студенты, глубоко представляющие суть (образ) процессов, работу машин и механизмов.

Психологический мониторинг выраженности стадий становления субъектности студентов различных вузов [4] показал, что существуют общие тенденции в выраженности отдельных стадий, например среди студентов младших или старших курсов, и в то же время различия между студентами одного вуза и одной направленности подготовки, свидетельствующие о наличии не контролируемых исследователями факторов. Вероятнее всего, онтологическая модель стадий становления субъектности студентов вузов может быть отнесена к сложным нелинейным системам, которым присущи явления самоорганизации, не учитываемые в традиционных гносиологических моделях.

Анализ публикаций, посвященных проблемам стадий становления субъектности обучающихся [1, 5–7], показывает, что выраженность стадий субъектности имеет следующие основные предикторы:

- 1) мотивы учебной деятельности;
- 2) способность студентов к освоению дисциплин выбранного профиля;
- 3) уровень трудности учебных заданий;
- 4) сформированность стадий становления субъектности как единой психологической системы (целостность системы, связность стадий становления субъектности между собой);
- 5) характеристики образовательной среды вуза, в котором происходит обучение студента;
- 6) система взаимодействия «студент – образовательная среда», включая взаимодействие «студент – студент», «студент – преподаватель» и т. п.;
- 7) неоднородность образовательной среды.

Приведенный перечень предикторов далеко не полон, однако он уже объясняет наличие взаимосвязи выраженности стадий становления субъектности студентов и таких психологических характеристик, как цели, потребности, притяжения, ценности, смыслы, стиль саморегуляции учебной деятельности, личностные черты, способности (интеллект, стиль мышления и т. п.). Становление стадий субъектности студентов происходит в ус-

ловиях совместной деятельности и общения [8] на разных иерархических уровнях рассмотрения – в учебной группе, на уровне микрогрупп, на факультетском и вузовском уровне [9]. На всех уровнях в той или иной степени присутствуют процессы самоорганизации. Следовательно, в процессах становления стадий субъектности, несмотря на наличие организованного педагогического процесса, присутствует малоформализованная составляющая, описывающая самоорганизацию жизнедеятельности студентов. Отсюда вытекает новая возможность – при моделировании стадий становления субъектности студентов использовать элементы теории динамических систем, тем более что опыт применения в отечественной психологии есть благодаря исследованиям О. В. Митиной и В. Ф. Петренко [10, 11].

В социальной психологии зарубежные авторы [12–15] описывают перспективу применения теории динамических систем в моделировании и объяснении различных феноменов социально-психологических исследований, таких как социальные отношения, установки, социальное познание и межличностное поведение, которые изменяются с течением времени. Принципы теории динамических систем могут быть применены также в педагогической психологии при изучении когнитивных процессов студентов, групп студентов, мотивации к обучению и динамики преподавания и обучения [16]. В психологии спорта данные принципы отражены во взгляде на двигательную систему человека как нелинейную динамическую систему [17, 18]. В психологии развития [19] предлагается рассматривать человеческое развитие на протяжении всей жизни как сложную динамическую систему с выделением аттракторов развития, включая непрерывное и прерывистое изменение. Применение теории динамических систем привело к достижениям в нейробиологии [20], в понимании нейромоторного развития и в теориях когнитивного развития [21].

Одним из основных понятий теории самоорганизации сложных динамических систем является аттрактор – особая структура, «выступающая для исследователя как “цели эволюции”» [11, с. 126]. Геометрическая интерпретация процесса самоорганизации изображается в виде множества точек, которые своими траекториями стягиваются к некоей области аттрактора (от англ. *attract* – притягивать).

Сначала рассмотрим теоретические и методические вопросы выявления аттракторов как особых областей, в пределе достигающих устойчивого состояния. Если таких областей нет, «система является неустойчивым стационарным состоянием» [11, с. 134]. Для выявления аттракторов необходимо провести эмпирическое исследование, например стадий становления субъектности, имеющего как минимум два среза выраженности стадий с некоторым интервалом времени между измерениями. Возникает вопрос



о выборе величины интервала времени между измерениями, на который пока невозможно дать однозначного ответа.

С одной стороны, величина интервала, которая в психометрике используется для определения ретестовой надежности диагностических методик, должна быть не менее двух недель. С другой стороны, многие свойства личности, как показывает опыт психологического мониторинга [22] с интервалом между измерениями в один год, изменяются незначительно. Исследования динамики изменения стадий становления субъектности студентов в ходе формирующих экспериментов с интервалами между измерениями 4, 8 или 12 недель [23, 24] показали, что одни стадии субъектности не достигали статистически значимых различий, а другие – достигали. При этом желательнее, чтобы в исследовании реализовывался лонгитюдный метод, при котором обследование осуществляется на одной и той же выборке студентов [25, с. 520].

Результатом моделирования нелинейной динамики в таком исследовании являются модели, использующие разностные уравнения [26]. «Разностные уравнения, занимая промежуточное положение (между дифференциальными и символическими уравнениями. – *Авт.*), позволяют получать количественную и качественную информацию, анализируя континуальную эволюцию параметров системы на дискретно выбранных моментах времени» [10, с. 110].

Основная идея методологии разностных уравнений касается использования итерационных соотношений. Состояние (поведение) системы в тот или иной момент определяет состояние (поведение) систем на следующем разностном шаге от одного дискретного фиксированного момента наблюдения до другого в соответствии с функциональной зависимостью, задаваемой разностным уравнением [11, с. 133].

Функциональную зависимость стадий становления субъектности по результатам диагностики в двух срезах получают с помощью регрессионных кривых в виде нелинейных функций. Обычно для этих целей используют полиномы второго порядка и выше. Непременным условием выбора полинома является качество аппроксимации эмпирических данных, проверяемое с помощью критерия Фишера с заданным уровнем статистической значимости. Поскольку определение аттрактора стадий становления субъектности осуществляется в рамках учебной группы численностью порядка 20 человек, уровень достоверности регрессионной кривой бывает не ниже  $p < 0,05$ . Однако иногда в силу большого разброса эмпирических данных приходится использовать дополнительные условия, например уровень мотивов учебной деятельности студентов, влияющий на разброс эмпирических данных, который может привести к потере нелинейности получаемой функциональной зависимости.

По результатам двух измерений строится диаграмма Ламерея, на которой по оси X откладываются значения первого измерения, а по оси Y – второго измерения в стандартизованном виде (рис. 1).

На диаграмму Ламерея наносятся биссектриса и регрессионная кривая, определяется точка их пересечения, в окрестности которой наблюдается устойчивая стационарность. О. В. Митина пишет: «...если позиция попадает в окрестность устойчивой стационарности, то вероятность, что через какой-то реальный промежуток времени она радикально изменится, очень мала» [11, с. 138].

Таким образом, с помощью диаграммы Ламерея определяется значение аттрактора стадии становления субъектности. Положение точки устойчивой стационарности зависит от регрессионных кривых, удовлетворяющих критерию Фишера, поэтому при проведении исследований необходимо рассматривать несколько моделей

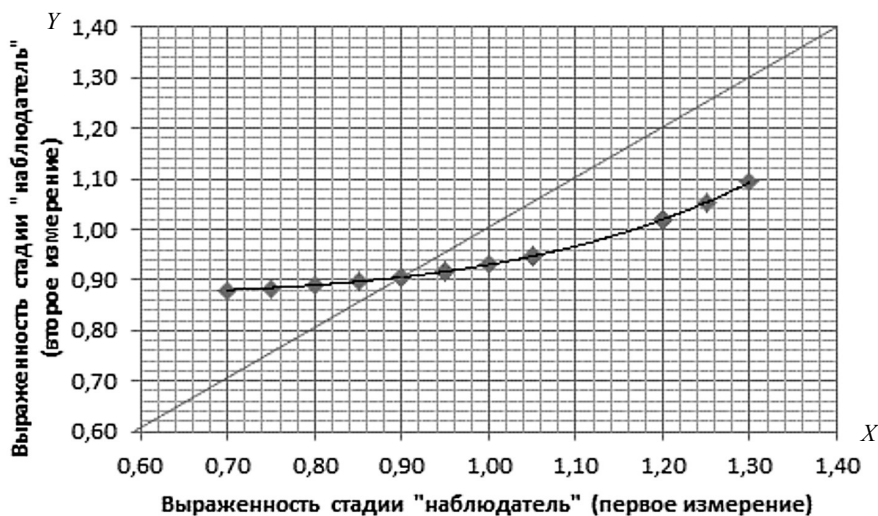


Рис. 1. Диаграмма Ламерея стадии становления субъектности «наблюдатель» студентов 2-го курса

Fig. 1. Lamerey diagram describing “observer” agency development stage for second-year students





регрессионных кривых разного порядка аппроксимирующих полиномов.

**Цель** исследования, представленного в статье, заключается в обосновании применения теории сложных динамических систем в моделировании стадий становления субъектности студентов учебной деятельности. **Гипотеза** исследования: теория сложных динамических систем применима для моделирования стадий становления субъектности студентов в учебной деятельности.

### Материалы и методы

**Выборка исследования.** Определение устойчивых состояний стадий становления субъектности студентов осуществлялось на выборке студентов одного из гуманитарных вузов г. Самары, четырех учебных групп очной формы обучения ( $N = 79$ ,  $M = 19,6$ ;  $SD = 2,4$ ; 100% жен.), обучающихся с 1-го по 4-й курс. В ходе исследования в каждой учебной группе был реализован лонгитюдный метод с коэффициентом сохранности всей выборки 0,86 при интервале между двумя измерениями 28 недель для студентов 1–3-го курсов и 17 недель для студентов 4-го курса (по учебному графику итоговой аттестации).

**Методики.** В качестве диагностических методик использовались опросник стадий становления субъектности студентов ОСС-СЗ (А. В. Капцов, Е. И. Колесникова) [27] и шкала академической мотивации (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин) [28]. Сырые значения всех шкал опросника ОСС-СЗ стандартизировались относительно значения 20 баллов.

**Статистические методы.** Множественный нелинейный регрессионный анализ (пошаговый алгоритм с включением нелинейных функций преобразования в виде полиномов от второго до пятого порядка включительно). Оценка качества регрессионных кривых по критерию Фишера. Для доказательства дополнительной гипотезы использовался кластерный анализ (метод k-средних). Все расчетные процедуры осуществлялись с помощью пакета STATISTICA 10.0.

### Результаты и их обсуждение

После обработки результатов исследования в общей выборке (79 чел.) были удалены испытуемые, не принявшие участия в одном из срезов (11 чел.). Данные лонгитюдного исследования для очищенной выборки приведены в табл. 1 для младших курсов и в табл. 2 для старших.

Как следует из данных табл. 1, выраженность стадий становления субъектности студентов 1-го курса имеет тенденцию к увеличению в стадиях «наблюдатель» и «критик». Остальные стадии субъектности через 7 месяцев после первого измерения имеют тенденцию к снижению выраженности. Статистически значимых различий выраженности стадий по критерию Вилкоксона для связанных выборок на первом курсе не выявлено.

Аналогичная зависимость для студентов 2-го курса показала значимые различия в проявлении стадии «подмастерье», что говорит о снижении частоты репродуктивного использования учебного материала среди студентов 2-го курса.

Таблица 1/ Table 1

#### Первичная статистика стадий становления субъектности студентов младших курсов (лонгитюдный метод) (N = 79)

#### Primary statistics for junior students' agency development stages (longitudinal method) (N = 79)

Стадия становления субъектности	1-е измерение		2-е измерение	
	M ± SE	SD	M ± SE	SD
1-й курс (n = 18)				
Наблюдатель	19,28±0,66	2,80	19,72±0,67	2,85
Подмастерье	18,17±0,65	2,77	17,17±0,52	2,20
Ученик	17,01±0,86	3,66	16,78±0,75	3,17
Критик	14,78±0,56	2,37	15,11±0,86	3,63
Мастер	21,44±0,47	1,98	21,44±0,57	2,43
Творец	21,17±0,47	1,98	19,78±0,71	3,00
2-й курс (n = 20)				
Наблюдатель	20,45±0,79	3,53	19,40±0,64	2,85
Подмастерье	18,73±0,40*	1,77	17,51±0,40*	1,80
Ученик	17,51±0,52	2,32	17,25±0,62	2,79
Критик	14,06±0,89	4,00	14,05±0,97	4,32
Мастер	21,60±0,54	2,44	20,36±0,76	3,38
Творец	20,44±0,69	3,09	19,17±0,56	2,50

Примечание. \* – значимые различия по критерию Вилкоксона при  $p = 0,012$ .

Note. \* – significant differences according to the Wilcoxon test at  $p = 0.012$ .



Таблица 2/ Table 2

**Описательная статистика стадий становления субъектности студентов старших курсов (лонгитюдный метод) (N = 79)**

**Descriptive statistics for senior students' agency development stages (longitudinal method) (N = 79)**

Стадия становления субъектности	1-е измерение		2-е измерение	
	M ± SE	SD	M ± SE	SD
3-й курс (n = 19)				
Наблюдатель	20,00±0,64	2,77	19,86±0,49	2,14
Подмастерье	17,53±0,56	2,44	18,45±0,34	1,48
Ученик	15,79±0,69	3,03	17,20±0,60	2,63
Критик	12,53±0,73*	3,17	14,42±0,98*	4,29
Мастер	19,73±0,70	3,07	21,16±0,53	2,29
Творец	18,45±0,65	2,82	19,51±0,42	1,84
4-й курс (n = 11)				
Наблюдатель	18,91±0,67	2,21	19,09±0,41	1,38
Подмастерье	18,73±0,84	2,80	17,55±0,93	3,08
Ученик	15,64±0,75	2,50	15,91±0,64	2,12
Критик	13,71±1,03	3,41	13,67±1,05	3,49
Мастер	20,51±0,88	2,92	19,09±0,86	2,84
Творец	18,92±0,87	2,89	17,64±0,93	3,07

Примечание. \* – значимые различия по критерию Вилкоксона при  $p = 0,026$ .

Note. \* – significant differences according to the Wilcoxon test at  $p = 0.026$ .

Из данных, приведенных в табл. 2 видно, что на 3-м курсе статистически значимо повысилась выраженность стадии субъектности «критик», говорящая об обращении студентов не только к своим учебным задачам, но и к проблемам своих одногруппников, что свидетельствует о положительной динамике их отношения к учебной деятельности. При этом имеется тенденция к росту, хотя и не достигшая статистически значимых результатов, выраженности стадий «ученик», «мастер» и «творец», что положительно характеризует произошедшие в учебной группе изменения. В первую очередь, среди студентов выросла доля самостоятельности в выполнении учебных заданий, хотя и доля репродуктивных методов обучения не уменьшилась, имеется тенденция к более глубокому освоению учебного материала, с одной стороны, и творческому его осмыслению – с другой.

Несколько иная картина была отмечена на 4-м курсе. Статистически значимых различий в выраженности стадий субъектности студентов не выявлено, но следует иметь в виду, что интервал между двумя наблюдениями на 4-м курсе был меньше почти в два раза из-за учебного графика студентов, проходивших итоговую государственную аттестацию.

Перейдем к рассмотрению результатов определения аттракторов стадий становления субъектности студентов. В табл. 3 приведены значимые результаты определения аттракторов стадий становления субъектности студентов с 1-го по 3-й курс. Не на всех стадиях становления субъектности (только в 29% случаев) удалось выявить аттракторы. Причинами стали:

- 1) хаотичный разброс экспериментальных данных (21% случаев);
- 2) уровень достоверности регрессионной функции, превышающий 0,05 (21% случаев);
- 3) линейная регрессионная функция, что не соответствует условиям самоорганизации становления стадий (17% случаев);
- 4) нелинейная регрессионная функция, при решении, находящемся, согласно диаграмме Ламерея, за пределами допустимых значений выраженности стадий субъектности (12% случаев).

Сравнительный анализ средних значений в первом и втором измерении (см. табл. 1, 2) и значений аттракторов (см. табл. 3) показывает в целом согласованность изменений выраженности стадий субъектности и значений аттракторов, которые подтверждают направление изменения динамики стадий. Обращают на себя внимание два случая на 2-м курсе (стадии «ученик» и «мастер»), в которых имеется по два решения регрессионной функции.

На рис. 2 приведена диаграмма Ламерея для стадии «ученик». Наличие двух устойчивых точек на диаграмме Ламерея говорит о том, что в учебной группе 2-го курса имеются две микрогруппы студентов с выраженностью стадии становления субъектности «ученик», равной 0,730 (14,6 сырого балла) и 0,940 (18,8 сырого балла). Это подтверждается, во-первых, с помощью кластерного анализа, позволившего выделить два кластера по выраженности стадии «ученик», а во-вторых, качественного, с помощью гистограммы, распределения стадии «ученик» в виде двухмодальной кривой. При



Таблица 3/ Table 3

**Характеристики аттракторов стадий становления субъектности студентов**  
**Characteristics of attractors of students' agency development stages**

Стадии субъектности	Регрессионная функция	Критерий Фишера F	p	Аттрактор (стандарт)	Аттрактор (сырые баллы)
1-й курс					
Подмастерье	$0,79 + 0,09x^5$	4,77	0,044	0,824	16,5
Ученик	$0,73 + 0,16x^4$	9,77	0,006	0,795	15,9
2-й курс					
Наблюдатель	$0,876 + 0,068x^5$	5,96	0,029	0,921	18,4
Подмастерье	$0,729 + 0,182x^5$	7,32	0,018	0,783	15,7
Ученик (первый корень)	$0,645 + 0,401x^5$	26,61	0,0002	0,730	14,6
Ученик (второй корень)	$0,645 + 0,401x^2$	26,61	0,0002	0,940	18,8
Мастер (первый корень)	$0,796 + 0,137x^5$	5,65	0,035	0,864	17,3
Мастер (второй корень)	$0,796 + 0,137x^2$	5,65	0,035	1,291	25,8
3-й курс					
Мастер	$0,957 + 0,09x^4$	4,48	0,049	1,093	21,9

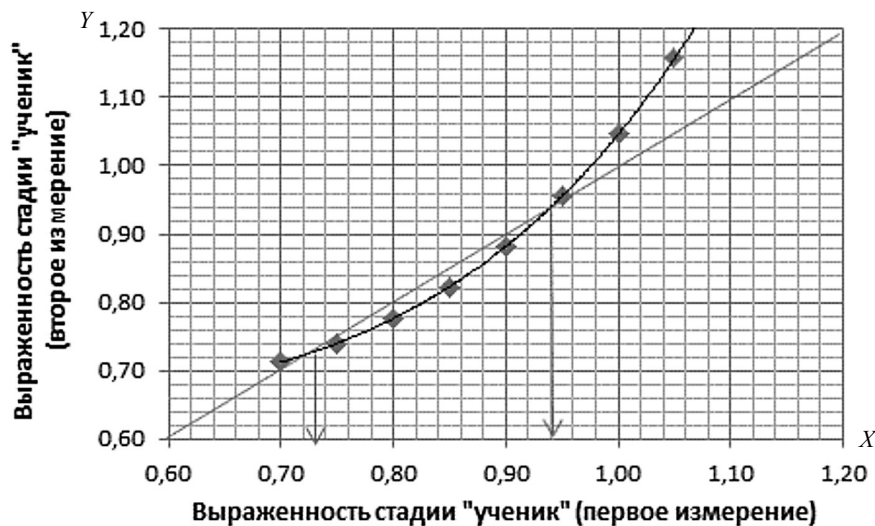


Рис. 2. Диаграмма Ламерея стадии становления субъектности «ученик» студентов 2-го курса

Fig. 2. Lamerey diagram describing “student” agency development stage for second-year students

этом наиболее ярко гистограмма разделяется во втором измерении. Математическая теория динамических систем [26] позволяет выявить устойчивые стационарные состояния (аттракторы) в учебной группе, но не вскрывает их причин. Для объяснения динамических изменений необходимо обратиться к экопсихологическому подходу, согласно которому «притяжение к аттрактору» происходит в результате взаимодействия студентов, сочетающих общность и различия актуальных психологических характеристик [9, с. 89]. В результате учебная группа распадается на несколько микрогрупп, которые в процессе обучения в вузе также распадается

и объединяются в микрогруппы с другим составом участников. Нам кажется достаточно перспективным в дальнейших исследованиях сочетание двух подходов одновременно – математической теории динамических систем и экопсихологического подхода в исследованиях становления стадий субъектности студентов. К такому же мнению приходит Д. Т. Kenrick [29], считающий, что взаимосвязь различных отраслей психологии с другими научными дисциплинами нужно рассматривать в рамках объединенной парадигмы теории динамических систем, когнитивной психологии, социальной психологии и психологии развития.



## Выводы

1. Математическая теория динамических систем позволяет выявить аттракторы стадий становления субъектности студентов вуза.

2. Среди студентов очной формы обучения всех курсов выявлено не более 30% стадий становления субъектности, имеющих одно устойчивое состояние (аттрактор).

3. Наиболее часто встречаются аттракторы на стадиях «ученик» и «мастер».

4. На двух стадиях становления субъектности на 2-м курсе выявлено по два аттрактора на каждой стадии, что свидетельствует о наличии в учебной группе микрогрупп, в каждой из которых имеется свое устойчивое состояние стадии становления субъектности.

5. Наибольшее количество аттракторов выявлено на стадиях становления субъектности студентов 2-го курса, что говорит об интенсивности становления стадий в этот период обучения.

6. Перспективным, на наш взгляд, является объединение в дальнейших исследованиях стадий становления субъектности теории динамических систем и экопсихологического подхода.

7. Прикладной аспект разрабатываемой проблемы заключается в создании динамической модели стадий становления субъектности учебных действий в отдельной академической группе.

## Библиографический список

- Капцов А. В., Колесникова Е. И. Взаимосвязь внешних и внутренних факторов со стадиями становления субъектности обучающихся // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2019. № 1 (25). С. 53–73.
- Панов В. И. Экспсихология : парадигмальный поиск. М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. 304 с.
- Капцов А. В., Колесникова Е. И. Освоение предметных компетенций студентами с различной выраженностью стадий становления субъектности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2017. № 2 (22). С. 109–117.
- Капцов А. В., Колесникова Е. И., Селезнева М. В., Плакси-на И. В. Диагностика стадий становления субъектности обучающихся // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7, № 5А. С. 158–169.
- Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Дидактические и психодидактические аспекты моделирования становления субъектности студента вуза // Педагогика и просвещение. 2019. № 4. С. 125–135. DOI: 10.7256/2454-0676.2019.4.31093
- Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. 304 с.
- Субъект-средовые взаимодействия : экопсихологический подход к развитию психики / под ред. М. О. Мдивани. М. : Перо, 2017. 160 с.
- Капцов А. В., Панов В. И. Личностные качества субъекта как предикторы экопсихологических типов взаимодействия в деятельности и общении // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 4. С. 72–80. DOI: 10.17759/expsy.2019120406
- Капцов А. В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара : Изд-во «Самарский научный центр РАН», 2011. 214 с.
- Митина О. В., Петренко В. Ф. Динамика политического сознания как процесс самоорганизации // Общественные науки и современность. 1995. № 5. С. 103–115.
- Петренко В. Ф., Митина О. В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания : На материале политического менталитета. 2-е изд. М. : Изд-во МГУ, 1997. 214 с.
- Vallacher R. R., Lewenstein M. Dynamical systems: A tool for social psychology? [Электронный ресурс] // Dynamical Systems in Social Psychology / ed. by R. R. Vallacher, A. Nowak. San Diego : Academic Press, 1994. P. 17–53. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1994-97115-002> (дата обращения: 05.01.2021).
- Watters P. A., Ball P. J., Carr S. C. Social processes as dynamical processes: qualitative dynamical systems theory in social psychology [Электронный ресурс] // Current Research in Social Psychology. 1996. Vol. 1, № 7. P. 60–68. URL: <http://www.uidaho.edu/~grpproc> (дата обращения: 05.01.2021).
- Steenbeek H., Van Geert P. An empirical validation of a dynamic systems model of interaction: do children of different sociometric statuses differ in their dyadic play? // Developmental Science. 2008. Vol. 11, iss. 2. P. 253–281. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2007.00655.x
- Richardson M. J., Dale R., Marsh K. L. Complex dynamical systems in social and personality psychology: Theory, modeling, and analysis [Электронный ресурс] // Handbook of research methods in social and personality psychology / ed. by H. T. Reis, C. M. Judd. Cambridge UK ; New York : Cambridge University Press, 2014. P. 253–282.
- Abraham J. L. Dynamical systems theory : Application to pedagogy // Studies of Nonlinear Phenomena in Life Science. The Dynamical Systems Approach to Cognition. 2003. Vol 11. P. 295–307. DOI: 10.1142/9789812564399\_0015.
- Renshaw I., Davids K. W., Shuttleworth R., Chow J. Y. Insights from ecological psychology and dynamical systems : Theory can underpin a philosophy of coaching // International Journal of Sport Psychology. 2009. № 40 (4). P. 580–602.
- Araújo D., Davids K. Embodied Cognition and Emergent Decision-Making in Dynamical Movement Systems [Электронный ресурс] // Junctures. 2004. № 2. P. 45–57. URL: <https://www.academia.edu/1424208> (дата обращения: 05.01.2021).
- Van Geert P. Nonlinear complex dynamical systems in developmental psychology // Chaos and Complexity in Psychology : The Theory of Nonlinear Dynamical Systems / ed. by S. J. Guastello, M. Koopmans, D. Pincus. Cambridge : Cambridge University Press. 2009. P. 242–281. DOI: 10.1017/CBO9781139058544.009





20. Izhikevich E. M. *Dynamical Systems in Neuroscience. The Geometry of Excitability and Bursting*. Cambridge, Massachusetts ; London, England : The MIT Press, 2007. 497 p. URL: <https://www.izhikevich.org/publications/dsn.pdf> (дата обращения: 05.01.2021).
  21. Metzger M. A. *Applications of Nonlinear Dynamical Systems Theory in Developmental Psychology : Motor and Cognitive Development // Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*. 2001. № 1. P. 55–68. DOI: 10.1023/A:1022323926870
  22. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования / под ред. А. В. Капцова, В. И. Кичигина. Самара : СамГАСА, 2003. 316 с.
  23. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Становление субъектности студентов в вузе в аспекте компетентностного подхода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. № 1 (23). С. 16–33.
  24. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Становление субъектности студента технического вуза при формировании компетенций // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / под ред. Л. А. Цветковой, Е. Н. Волковой, А. В. Микляевой. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. Ч. 1. С. 186–191.
  25. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология. М. : Юрайт, 2012. 640 с.
  26. Мун Ф. Хаотические колебания : Вводный курс для научных работников и инженеров / пер. с англ. М. : Мир, 1990. 312 с.
  27. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. № 2 (24). С. 107–117.
  28. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 98–109.
  29. Kenrick D. T. *Evolutionary Psychology, Cognitive Science, and Dynamical Systems : Building an Integrative Paradigm // Current Directions in Psychological Science*. 2001. Vol. 10, № 1. P. 13–17. DOI: 10.1111/1467-8721.00104
- ## References
1. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. The relationship of external and internal factors with the stages of formation of subjectivity of students. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2019, no. 1 (25), pp. 63–73 (in Russian).
  2. Panov V. I. *Ekopsikhologiya: paradigmal'nyy poisk* [Ecopychology: Paradigmatic Search]. Moscow, St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2014. 304 p. (in Russian).
  3. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Development of subject competences of students with different severity stages of the formation of subjectness. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2017, no. 2 (22), p. 109–117 (in Russian).
  4. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I., Selezneva M. V., Plakšina I. V. Diagnosis stages of development of subjectivity of students. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 2018, vol. 7, iss. 5A, pp. 158–169 (in Russian).
  5. Panov V. I., Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Didactic and psychodidactic aspects of modeling of formation of agency of a university student. *Pedagogy and Education*, 2019, no. 4, pp. 125–135 (in Russian). DOI: 10.7256/2454-0676.2019.4.31093
  6. Panov V. I., ed. *Stanovlenie sub'ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model'* [Formation of Agency of the Student and Teacher: Ecopsychological Model]. Moscow, St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 2018. 304 p. (in Russian).
  7. Mdivani M. O., ed. *Sub'ekt-sredovye vzaimodeystviya: ekopsikhologicheskij podkhod k razvitiyu psikhiki* [Subject-environment Interactions: Ecopsychological Approach to the Development of the Psyche]. Moscow, Pero Publ., 2017. 160 p. (in Russian).
  8. Kaptsov A. V., Panov V. I. Interconnection of personal qualities of a subject with ecopsychological types of interaction in activities and communication. *Experimental Psychology (Russia)*, 2019, vol. 12, no. 4, pp. 72–80 (in Russian). DOI: 10.17759/expsy.2019120406
  9. Kaptsov A. V. *Lichnostnoe i intellektual'noe razvitie studentov v usloviyakh uchebnoy gruppy sovremennogo vuza* [Personal and Intellectual Development of Students in the Conditions of the Study Group of a Modern University]. Samara, Samarskiy nauchnyy tsentr RAN Publ., 2011. 214 p. (in Russian).
  10. Mitina O. V., Petrenko V. F. Dynamics of political consciousness as a process of self-organization. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Contemporary World], 1995, no. 5, pp. 103–115 (in Russian).
  11. Petrenko V. F., Mitina O. V. *Psikhosemanticheskiy analiz dinamiki obshchestvennogo soznaniya: Na materiale politicheskogo mentaliteta*. [Psychosemantic analysis of the dynamics of public consciousness: Based on the material of political mentality. 2nd ed.]. Moscow : Moscow University Press, 1997. 214 p. (in Russian).
  12. Vallacher R. R., Lewenstein M. Dynamical systems: A tool for social psychology? In: R. R. Vallacher, A. Nowak, eds. *Dynamical Systems in Social Psychology*. San Diego (ets.), Academic Press, 1994, pp. 17–53. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/1994-97115-002> (accessed 5 January 2021).
  13. Watters P. A., Ball P. J. Carr S. C. Social processes as dynamical processes: qualitative dynamical systems theory in social psychology. *Current Research in Social Psychology*, 1996, vol. 1, no. 7, pp. 60–68. Available at: <http://www.uidaho.edu/~grpproc> (accessed 5 January 2021).
  14. Steenbeek H., Van Geert P. An empirical validation of a dynamic systems model of interaction: do children of different sociometric statuses differ in their dyadic play? *Developmental Science*, 2008, vol. 11, iss. 2, pp. 253–281. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2007.00655.x
  15. Richardson M. J., Dale R., Marsh K. L. Complex dynamical systems in social and personality psychology: Theory, modeling, and analysis. In: H. T. Reis, C. M. Judd, eds. *Handbook of research methods in social and personality psychology*. Cambridge, UK, New York, Cambridge



- University Press, 2014, pp. 253–282. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2014-12227-011> (accessed 5 January 2021).
16. Abraham J. L. Dynamical systems theory: Application to pedagogy. *Studies of Nonlinear Phenomena in Life Science. The Dynamical Systems Approach to Cognition*, 2003, vol. 11, pp. 295–307. DOI: 10.1142/9789812564399\_0015
  17. Renshaw I., Davids K. W., Shuttleworth R., Chow J. Y. Insights from ecological psychology and dynamical systems: Theory can underpin a philosophy of coaching. *International Journal of Sport Psychology*, 2009, no. 40 (4), pp. 580–602.
  18. Araújo D., Davids K. Embodied Cognition and Emergent Decision-Making in Dynamical Movement Systems. *Junctures*, 2004, no. 2, pp. 45–57. Available at: <https://www.academia.edu/1424208> (accessed 5 January 2021).
  19. Van Geert P. Nonlinear complex dynamical systems in developmental psychology. In: S. J. Guastello, M. Koopmans, D. Pincus, eds. *Chaos and Complexity in Psychology: the Theory of Nonlinear Dynamical Systems*. Cambridge, Cambridge University Press, 2009, pp. 242–281. DOI: 10.1017/CBO9781139058544.009
  20. Izhikevich E. M. *Dynamical Systems in Neuroscience. The Geometry of Excitability and Bursting*. Cambridge, Massachusetts; London, England, The MIT Press, 2007. 497 p. Available at: <https://www.izhikevich.org/publications/dsn.pdf> (accessed: 05.01.2021).
  21. Metzger M. A. Applications of Nonlinear Dynamical Systems Theory in Developmental Psychology: Motor and Cognitive Development. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 2001, no. 1, pp. 55–68. DOI: 10.1023/A:1022323926870
  22. Kaptsov A. V., Kichigin V. N., eds. *Psichologo-pedagogicheskoe obespechenie mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya* [Psychological and Pedagogical Support of Multilevel Higher Education]. Samara, SamGASA Publ., 2003. 316 p. (in Russian).
  23. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Formation of subjectivity of students in higher education institution in aspect of competence-based approach. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2018, no. 1 (23), pp. 16–33 (in Russian).
  24. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Development of subjectivity of a technical university student in the formation of competencies. L. A. Tsvetkova, E. N. Volkova, A. V. Miklyaeva, eds. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii: materialy I Mezhdunar. nauch. prakt. konf.: v 2 ch. Ch. 1*. [The Herzen Readings: Psychological Studies in Education: Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference. In 2 parts. Part 1]. St. Petersburg, Izd-vo RGPU im. A. I. Hertzena, 2018, pp. 186–191 (in Russian).
  25. Kornilova T. V. *Ekspериментальная психология* [Experimental Psychology]. Moscow, Yurait Publ., 2012. 640 p. (in Russian).
  26. Moon F. *Khaoticheskie kolebaniya: Vvodniy kurs dlya nauchnykh rabotnikov i inzhenerov* [Chaotic Oscillations: An Introductory Course for Scientists and Engineers]. Moscow, Mir Publ., 1990. 312 p. (in Russian, trans. from English).
  27. Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I. Modified method of diagnostics of stages of formation of students' subjectivity. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2018, no. 2 (24), pp. 107–117 (in Russian).
  28. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. “Academic motivation scales” questionnaire. *Psychological Journal*, 2014, vol. 35, no. 4, pp. 98–109 (in Russian).
  29. Kenrick D. T. Evolutionary Psychology, Cognitive Science, and Dynamical Systems: Building an Integrative Paradigm. *Current Directions in Psychological Science*, 2001, vol. 10, no. 1, pp. 13–17. DOI: 10.1111/1467-8721.00104

Поступила в редакцию 12.01.2021, после рецензирования 15.02.2021, принята к публикации 09.03.2021  
 Received 12.01.2021, revised 15.02.2021, accepted 09.03.2021



# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 108–117  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 108–117

Научная статья  
УДК 159.9:316.6  
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-108-117>

## Terra incognita проблемы жизнеспособности: открытые вопросы. Часть 1.

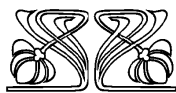
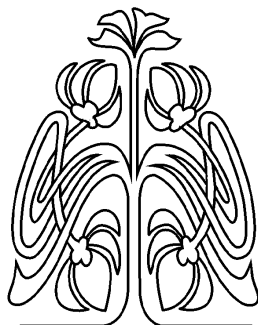
В. А. Толочек

Институт психологии Российской академии наук, Россия, 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

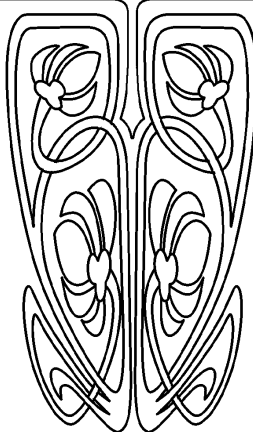
Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, [tolochekva@mail.ru](mailto:tolochekva@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

**Аннотация.** Актуальность проблемы жизнеспособности обуславливается в том числе возрастанием всеобщей неопределенности, нестабильности, сложности, неоднозначности динамики состояния социальных субъектов. Следствием этого является повышение требований к адапционным механизмам отдельного человека и социальных групп (семьи, рабочих коллективов, спортивных, управленческих, проектных команд). Возрастает значение социально-психологических и психологических ресурсов человека. Не все спонтанно формируемые механизмы адаптации отдельных и групповых субъектов адекватны актуальным жизненным ситуациям, вырабатываются своевременно, оптимально изменяются при изменении целей и требований среды. *Цель* исследования: изучение жизнеспособности человека в условиях неопределенности; *предмет*: социальные и психологические механизмы и ресурсы жизнеспособности человека; *методы*: историко-теоретический анализ, анализ результатов эмпирических исследований. *Гипотеза.* Поддержание жизнеспособности человека и социальных групп посредством формирования просоциальных механизмов поведения по образцу (прототипу) есть первая их стадия. Последующие стадии развития жизнеспособности предполагают формирование механизмов адаптации, инициируемых и поддерживаемых эволюцией «внутренних условий» субъекта. Анализируются материалы изучения проблемы жизнеспособности в зарубежной и отечественной психологии с 1960-х годов до настоящего времени – исторически складывающихся подходов (пяти «волн»), предмета и задач, механизмов и типов адаптации человека к физической и социальной среде. Констатируется, что в границах исторически сформировавшихся парадигм рассматриваются два состояния человека – «ниже нормы» и «нормы» социального, психологического, физического функционирования, характеристики которого описываются понятиями «улучшение», «позитивная адаптация», «сохранение», «возврат к норме», «оптимальное состояние», «достижение хорошего результата». Жизнеспособность рассматривается как достижение и поддержание человеком «социального гомеостаза», с ориентацией на просоциальные модели поведения окружающих и воспроизведением таких моделей. «Восхождение» человека к вершинам физической и духовной зрелости, к более высокому уровню социального функционирования, эффекты позитивных изменений у переживших травматические события остаются неизученными, сохраняют статус terra incognita.

**Ключевые слова:** жизнеспособность, феномен, условия, изменения, проблема, исследования, подходы, механизмы, ресурсы, открытые вопросы



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





**Благодарности и финансирование:** Исследование поддержано грантом РФФИ № 19-29-07409 «Социально-психологические ресурсы жизнеспособности человека в условиях неопределенности».

**Для цитирования:** Толочек В. А. Terra incognita проблемы жизнеспособности: открытые вопросы. Часть 1 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акемология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 108–117. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-108-117>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-108-117>

## Terra incognita of vitality problem: Open issues. Part 1

V. A. Tolochek

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia

Vladimir A. Tolochek, [tolochekva@mail.ru](mailto:tolochekva@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

**Abstract.** The increase of uncertainty, instability, complexity, ambiguity of the dynamics of the condition of social subjects are among the issues that make vitality problem topical. This results in higher standards for adaptation mechanisms of an individual and social groups (families, work groups, sports, management, project teams) and greater importance of socio-psychological and psychological resources of a person. Not all spontaneously formed adaptation mechanisms of individual and group subjects are adequate for real-life situations, not all of them are developed when it is necessary and change when the goals and requirements of the environment change. *The purpose of the study is to conduct research of human vitality under uncertainty conditions; the object of the study is:* social and psychological mechanisms and human vitality resources; *methods include:* historical and theoretical analysis, analysis of empirical research results. *Hypothesis:* The first stage is maintaining the vitality of an individual and social groups via formation of prosocial mechanisms of behavior according to a model (prototype). The following development stages of vitality involve forming adaptation mechanisms initiated and supported by the evolution of the “internal conditions” of the subject. We analysed the materials related to vitality study in foreign and domestic psychology from the 1960s to the present: historically emerging approaches (five “waves”), subject and tasks, mechanisms and types of human adaptation to the physical and social environment. It is stated that, within the boundaries of historically formed paradigms, two human states are considered – “below the norm” and “norms” of social, psychological, physical functioning, characteristics of which are described by the concepts of “improvement”, “positive adaptation”, “preservation”, “back to normal”, “optimal condition”, “achieving a good result”; vitality is viewed as the achievement and maintenance of “social homeostasis” by a person, with the focus on the prosocial behavior models of other people, who are reproducing such models. Climbing the heights of physical and spiritual maturity, reaching a higher level of social functioning, the effects of positive changes in survivors of traumatic events remain unexplored, and retain the status of terra incognita.

**Keywords:** vitality, phenomenon, conditions, changes, problem, research, approaches, mechanisms, resources, open issues

**Acknowledgments:** The study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-29-07409 “Socio-psychological resources of human vitality under conditions of uncertainty”).

**For citation:** Tolochek V. A. Terra incognita vitality problem: Open issues. Part 1. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2(38) pp. 108–117 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-108-117>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

## Введение

Актуальность проблемы жизнеспособности обусловлена ускорением эволюции социальных объектов. Актуальная историческая ситуация характеризуется как возрастание неопределенности, нестабильности, сложности, неоднозначности. В силу этого повышаются требования к адаптационным механизмам отдельного человека и социальных групп (семьи, рабочих коллективов, спортивных, управленческих, проектных команд), возрастает значение социально-психологических и психологических ресурсов человека. Не все спонтанно формируемые механизмы адаптации отдельных и групповых субъектов адекватны актуальным жизненным ситуациям, вырабатываются своевременно, оптимально изменяются при изменении целей и требований среды.

В отношении проблемы *жизнеспособности* (как феномена, так и его типичного описания и

понимания в психологии) остаются по-прежнему открытые вопросы, несмотря на более чем полувековую историю изучения. Выделим основные из них. Жизнеспособность (ЖС) – универсальный или специфический феномен? ЖС проявляется у человека в отношении всего возможного спектра «вызовов» или только в отношении отдельных, определенных социальных условий и задач? Жизнеспособность – самовоспроизводящийся (самовосстанавливающийся, самоподдерживающийся) феномен или же он имеет определенные, ограниченные возможности в противодействии человека негативным условиям окружения? ЖС проявляется вне времени и пространства или только в определенное время и в определенном социальном пространстве?

Наименее изученными аспектами проблемы ЖС были и остаются темы профессионального и социального изменения человека в процессах его продвижения, роста, развития. Но именно эти





аспекты роста и развития человека как субъекта, как личности нередко имеют вполне определенные стадии изменения, их психологические, социально-психологические и социальные референты (экспертные оценки успешности и / или соответствия, присвоение определенной квалификации, звания, награждения, перемещения на новую должность, стаж и пр.), что могло бы способствовать лучшему пониманию феномена и его эволюции. Уточним, что при названных выше изменениях среди новых условий внешней и «внутренней» среды человека при его профессиональном и социальном продвижении выступают: 1) регулярная смена задач и приоритетов, требующих перестройки ценностных ориентаций и смыслов, целей и средств деятельности; 2) нарушение типичных и устоявшихся отношений с окружением (средой), необходимость их периодического реформатирования при вероятном противодействии со стороны окружающих; 3) смена образцов поведения и приоритетов, которых исходная среда не предоставляла, а соответственно, высока вероятность возрастания конфликтов с прежним и новым окружением; 4) возрастание частоты личностных и профессиональных кризисов; 5) возрастание социальной, психологической и физиологической «цены» каждого последующего выбора; 6) возрастание роли «слабых сил», противодействующих социальной активности человека (снижение мотивации, состояния здоровья и т. п.).

Обобщая, можно констатировать, что в проблеме *жизнеспособности* – одной из ключевых в понимании отношений человека с окружением (средой) – как в никакой другой акцентируются ключевые аспекты взаимодействия человека с миром. *Цель* нашего исследования: изучение жизнеспособности человека в условиях неопределенности; *предмет*: социальные и психологические механизмы и ресурсы жизнеспособности человека; *методы*: историко-теоретический анализ, ретроспективный анализ результатов эмпирических исследований. *Гипотеза*: поддержание жизнеспособности человека и социальных групп посредством формирования просоциальных механизмов поведения по образцу (прототипу) есть первая их стадия. Последующие стадии развития жизнеспособности предполагают формирование механизмов адаптации, инициируемых и поддерживаемых эволюцией «внутренних условий» субъекта.

### **Адаптация человека к физической и социальной среде: феномен, механизмы, варианты**

Первоначально обратимся к научным работам, предполагающим точные и детальные измерения, использование аппаратных методик, – к результатам исследований адаптации человека к физической среде, проводимых биологами и медиками. Среди факторов, наиболее весомо влияющих

на адаптацию человека к геофизическим и климатическим условиям, ученые прежде других называют конституцию. Несколько конституциональных типов определяются по сочетанию трех главных признаков (факторов) – размеров тела (продольных, поперечных), доминирующего типа обмена веществ (массивности), реактивности, – которые в совокупности определяют «вид реагирования» [1–4]. Медики и биологии выделяют три основных вида – два полярных и промежуточный. Первый из них характеризуется «способностью ... выдерживать воздействия кратковременных и сильных нагрузок, но неспособностью противостоять длительно действующим слабым раздражителям»; второй – противоположными свойствами – «способностью сохранять высокий уровень устойчивости при длительном воздействии слабых по силе раздражителей и крайней неустойчивостью перед сильными кратковременно действующими раздражителями»; третий, промежуточный – «способностью сочетать в своих реакциях на внешние раздражители не всегда дополняющие (чаще не дополняющие друг друга) черты реакций индивида, присущих первому и второму типу...» [2, с. 26].

Человеческая популяция как бы разделяет разные функции адаптации и типы жизнеспособности среди своих представителей. Первый блок механизмов – анатомо-морфологические, биохимические и физиологические. Разные типы реагирования определяют темпоральные и энергетические характеристики адаптации человека – как быстроту приспособления к новым условиям физической среды, так и длительность функционирования без большого ущерба для его здоровья (от 3 до 20 лет и более). Второй блок – типовые сочетания конституциональных особенностей с психологическими (личностными свойствами в частности; в пермской научной школе такие сочетания называют «интегральная индивидуальность»). При этом определенные сочетания характеризуют «успешно адаптировавшихся», другие – «уезжающих» (через 1–3 года); рассогласованность индивидуальных и личностных свойств человека провоцируют акцентуации личности – «отпечатки Севера на структуре личности», усиливающиеся с возрастанием «времени работы на Севере» [3, 5–7]. Третий блок – комплекс факторов, влияющих на адаптацию человека как субъекта к профессиональной работе (в том числе вахтовым методом) в сложных условиях геофизической среды – сложнее и многообразнее. Но и в этих, более сложных механизмах и интегральных эффектах также выделяется несколько типов [6–8]. К четвертому блоку отнесем механизмы адаптации человека к социальной среде (в широком смысле).

Вопросы адаптации человека к социальной среде начали активно и широко изучаться на рубеже XX–XXI вв. И в этих поисках также доминирующими стали типологические подходы



– выделение учеными И. П. Павловым, Э. Кречмером, У. Шелдоном и другими немногих типов адаптации. Последовательное изучение поведения человека в профессиональной сфере в середине минувшего столетия оформлялось как описание столь же немногих стилей деятельности (см. работы Е. А. Климова, В. С. Мерлина, Е. П. Ильина, Б. А. Вяткина и др.). Последовательное изучение отдельных аспектов поведения, деятельности, реагирования людей, восприятия и переработки ими информации также оформлялось как описание немногих стилей (когнитивных, эмоциональных, психомоторных, саморегуляции и пр.), как стратегий (поведения, совладания) [6, 8–12].

Итак, последовательное изучение механизмов и эффектов адаптации человека к физической и социальной среде показало, что представители разных типов лучше адаптируются к одним сочетаниям условий среды, экстремальных в том числе, представители других типов – к другим. При этом примечательно следующее: 1) выделяются несколько типов (немного, не более 2–5); 2) проявляется целостный характер интеграции индивидуальных, личностных, субъектных особенностей человека; 3) есть границы оптимальных возможностей адаптации к определенным сочетаниям условий среды, в которых сохраняются сформированные механизмы; 4) есть «предзаданность» типа – биологическая и психологическая предрасположенность человека в возможностях его адаптации к сочетанию определенных условий среды, к формированию определенного образа жизни. Другими словами, в обратной формулировке можно было бы сказать так: люди способны к адаптации к разным условиям среды (физической, социальной), но не к среде в целом, а лишь к части ее условий, и всегда есть те или иные ограничения возможностей адаптации. Иначе говоря, к новым условиям среды (как бы их ни называли – экстремальные, неопределенные, непрогнозируемые и пр.) люди способны адаптироваться, но посредством немногих вариантов (типов, стилей, стратегий) при распределении этих возможностей среди разных индивидов. Последнее можно понимать как: а) каждый из вариантов адаптации может рассматриваться как «достаточный и необходимый» в известном интервале; б) успешность адаптации определяется сочетанием разных свойств человека (индивидуальных, личностных, субъектных); в) устойчивость каждого типа адаптации определяется как эффективностью его механизмов, так и типом самореализации человека в разных сферах жизнедеятельности, трудовой прежде всего; г) главная в эффективности механизмов адаптации определяется не ресурсами отдельного, «единичного» человека, а его местом (позицией, ролью, миссией) в масштабе целого – в составе больших и малых социальных групп.

Другими словами, разделенное описание «ресурсов» жизнеспособности человека как социальных, психологических, физических должно

принимать как условное, как лишь первое приближение к пониманию их существенных свойств, раскрываемых в познании целого – исторической эволюции становления отношений человека с миром, или в системе «человек – мир».

### **Жизнеспособность как научная проблема: формируемые подходы, исторические доминанты**

Зарождаясь в недрах естественных и технических дисциплин, исследования феномена «жизнеспособность» достаточно быстро приобретают статус «интердисциплинарной теории». Впервые в русскоязычном варианте термин «жизнеспособность» использовал А. А. Богданов в середине 1920-х гг. при разработке общей теории систем, а в психологии – Б. Г. Ананьев в 1960-х гг. в концепции целостного изучения человека. С 1950–1960-х гг. это понятие (и его эквиваленты) уже широко используются в кибернетике, синергетике, при анализе эволюции социальных объектов, с 1980-х – в педагогике, психологии, биологии, медицине. В изучении разных технических, биологических, социальных систем актуальными становятся вопросы полноты их состава, оптимальности и адекватности их структур, устойчивости функционирования и др. К этому универсальному понятию с мощным эвристическим потенциалом с 1960-х гг. все более широко обращаются и специалисты в области гуманитарных дисциплин, нередко детализируя и специфицируя как «жизнеспособность человека», «жизнеспособность семьи», «жизнеспособность профессионала» и т. п.

Один из ведущих отечественных специалистов А. В. Махнач, поддерживая оценки истории изучения обсуждаемой проблемы в психологии Э. Мастеном – Дж. Обрадвиком [13], выделившими «четыре волны», добавляет и свои оценки истории, состояния и содержания современных исследований как «пятую волну».

Итак, *первая волна* характеризовалась поиском «черт жизнеспособного человека посредством феноменологического определения условий и защитных факторов, *способствующих развитию ребенка*», описанием *«трех уровней защитных факторов* – индивид, семья и сообщество (школа, сверстники и т. п.)», что «способствовало развитию теоретических оснований жизнеспособности. Концептуализация понятия жизнеспособности происходила с пониманием того, что защитными являются факторы, формирующие компетентность родителей и в связи с этим – компетентность детей» [14, с. 81]; (здесь и далее курсивом выделено мною. – *Авт.*)

Характерными для *второй волны* выступали лонгитюдные исследования, в которых периодически проводились «оценки характеристик матерей, семейных условий и обстоятельств, родительских ожиданий в дородовой период матерей» [14, с. 81].



«В этот период прежнее рабочее понятие ходе “неуязвимость” заменяется на более адекватное – “жизнеспособность” (resilience). «Наряду с проблемами психического здоровья, асоциального поведения и других факторов уязвимости исследователи обратили внимание на потребности молодежи, находящейся в опасном социальном положении ... Большинство молодых людей в этой когорте были успешны в решении своих проблем, выбирая существующие отношения между их родителями как модель для себя. ... их семьи и друзья оказывали им поддержку, выражали понимание и демонстрировали преэмптиивность в передаче семейных ценностей и ценности образования, выбора профессии и социальных ожиданий общины от них» [14, с. 83]. «... К 18 годам примерно 2/3 юношей и девушек нельзя было назвать адаптированными к жизни, однако одна треть молодых людей стали компетентными, уверенными в себе ... со способностью “работать хорошо, играть хорошо, любить хорошо”» [14, с. 83]. Жизнеспособность людей стала объясняться эффектами взаимодействия «двух процессов: разрушения – вследствие воздействия факторов риска и объединения ресурсов человека и его ближайшего окружения ... Концептуализация понятия “жизнеспособность” определялась поиском факторов жизнеспособности в социальной среде, семье, индивидуальных особенностях человека и общественных и надобщественных институтах: морали, религии, государства» [14, с. 86].

Отличительной особенностью третьего подхода в 1990–1995 гг. – «третьей волны» – стали исследования ресурсов, «оказывающих влияние на детей как группу», которые проводились «на больших популяционных выборках» десятков и сотен тысяч молодых людей (студентов, школьников); «было выделено сорок факторов, которые респонденты назвали в числе особенно полезных для работы в будущем и оптимальных в жизни. Эти характеристики были сгруппированы в две категории: внешние факторы (получить поддержку, знать и проявлять свои границы, конструктивно использовать время) и внутренние факторы (честность, ответственность, целостность, социальная компетентность, чувство собственного достоинства, внутреннего локуса контроля и способность решать проблемы)» [14, с. 87]. Доминанты этого этапа смещаются «от поиска механизмов, которые помогают предотвращать риски, от изучения траектории развития ребенка к тому, как наилучшим способом формировать ценные качества у ребенка и развивать их. ... Концептуализация понятия “жизнеспособность” происходила в русле поиска психологических ресурсов личности, социальных ресурсов общества, сопоставления роли индивидуальных и социальных ресурсов» [14, с. 90]. Особенностью «четвертой волны» можно считать смещение акцентов в понимании «жизнеспособности как артефакта, как индивидуальной способности идти по своему пути к ресурсам психологического

здоровья человека и здоровья социума в контексте культуры»: «Жизнеспособность рассматривается как признак здорового и социально приемлемого функционирования человека» [14, с. 90]. При концептуализации «жизнеспособности» выделяются понятия «надежда», «понимание себя», «поддерживающие отношения», «включение в социум», «совладающие механизмы», «смысл жизни», вводится понятие «поведенческий потенциал».

К пятой волне А. В. Махнач относит исследования, проводимые «в русле экологического подхода Ю. Бронфенбреннера», в которых делается «акцент на экологическом подходе в изучении жизнеспособности», реализуется «четырёхаспектная экологическая модель ... на отдельной возрастной группе (старшие подростки и молодые люди)», сопоставляется влияние экономических, этнических факторов на представителей разных социальных групп, в частности эмигрантов и неэмигрантов» [14, с. 90]. В исследованиях пятой волны акценты переносятся на широкий социальный контекст, включающий экономические и этнические факторы, ключевыми вопросами выступают следующие: «... Какие составляющие адаптации наиболее подвержены влиянию кризиса? Является ли статус иммигранта дифференцирующим признаком большего влияния экономического кризиса на адаптацию детей? ... Одинаково ли усиливают контекстуальные или индивидуальные факторы на адаптацию...» [14, с. 91].

Итак, акцентируем и выделим ряд особенностей изучения феномена жизнеспособности на протяжении более чем полувека – с 1960-х гг. по настоящее время. Первая волна как широко развернувшиеся исследования датируется с 1970-х гг., вторая – с конца 1970 – середины 1980-х, третья – с середины 1980 – начала 1990-х, четвертая – 1990-е – 2000-е, пятая – с 2000-х, т. е. хронологически актуальные вопросы проблемы разрабатывались как отдельные типовые задачи: длины таких «волн» – временные лаги – составили около 10 лет; периодически имела место смена приоритетов. Содержательно все волны представляли собой описание учеными тех или иных множеств разнородных условий социальной среды (выделялись десятки факторов), так или иначе воздействующих и / или способных воздействовать на человека, точнее, на представителей определенных социальных групп – на мать и ребенка, на подростка, на молодого человека. «Стартовой позицией» изучения феномена часто становилось состояние женщины-матери (в период беременности и после рождения ребенка); обследуемыми чаще выступали представители малообеспеченных слоев населения и эмигранты. В продолжительных лонгитюдных исследованиях на больших выборках выделялись множества условий внешней и «внутренней» среды человека, влияющих на его жизнеспособность; далее, на последующих этапах («волнах») рассматривались



механизмы проявления феномена. Предметом исследования становились относительно небольшие гомогенные группы, данные обследования которых сопоставлялись. Логика системного подхода побуждала изучение жизнеспособности человека в ее естественной «полноте» развития и функционирования. В качестве наиболее подходящей концепции предпочтение часто отдавалось теории Ю. Бронфенбреннера [15] (т. е. хронологически сравнительно ранняя версия системного подхода в гуманитарных дисциплинах).

### **Феномен «жизнеспособность»: открытые вопросы**

И история становления исследований феномена в зарубежной психологии, и его научная экспликация как типичного объекта уже предопределяли особенности научных подходов, их идеологию и методологию, получаемые результаты. Основными и «сквозными» избирались вопросы «нормального» развития и жизни людей в «нормальной» же социальной среде при широком диапазоне вариаций ее условий. За позитивные эффекты принимались и сравнительно редкие успешные варианты (например, порядка одной трети молодых людей, ведущих просоциальный образ жизни), и обычный типовой уровень социализации (человек работает, имеет семью и детей), следование человеком просоциальному образу как модели поведения и жизни близких (родителей, родственников, друзей). Отечественные ученые привержены тем же «канонам» при ожидаемом расширении изучаемых сфер «преломления» жизнеспособности, в том числе в трудовой – для анализа феномена привлекаются новые понятия (ресурсы, ценности, духовность, саморегуляция, самоэффективность и т. п.) [14, 16–18].

Но и в последних «волнах» НИР по-прежнему чаще внимание ученых акцентируется на анализе состояний человека на границе социальной «нормы» (приемные семьи, вынужденные эмигранты, неработающая молодежь, родители детей-инвалидов) или его «выхода за границы нормы» – на ситуациях вынужденной безработицы, ненадежной работы, поведения при посттравматическом стрессе и т. п. [19–21]. Так, например, в исследованиях Е. Е. Бочаровой [19] рассматриваются связи и детерминации ценностных ориентаций и актуальных форм социальной активности молодых людей: предпочтения определенных ценностей определяют актуальные и, вероятно, уже как бы предопределяют последующие формы активности во всех сферах жизнедеятельности. В исследованиях Р. М. Шамянова и М. В. Григорьевой [22] обсуждаются условия, детерминанты, механизмы социальной адаптации / дезадаптации людей, роль социальных групп в формировании моделей субъективного благополучия их членов. В обзорной работе Г. Стендинга [20] показано, что изменение типовых форм оперирования предпринимателями своими компаниями (внутреннего

менеджмента, структурной реорганизации, продажи и пр.) отзывается «гулким эхом» на социальном, психологическом и физическом состоянии больших социальных групп людей, перевода их в хроническое состояние неустойчивой работы и, соответственно, изменяя их внутренний мир и мир, внешний для них. Сходные выводы делают и отечественные ученые [23–25].

Завершая обзор литературных источников, приведем типичные описания и характеристики жизнеспособности, отражающие жесткие рамки исторически сложившейся парадигмы, основания которой были заложены в середине XX в.: «способность ... хорошо развиваться вопреки дестабилизирующим событиям, трудным условиям жизни и серьезным травмам», «улучшение», «позитивная адаптация», «позитивное развитие», «сохранение», «возврат к норме», «оптимальное состояние», «достижение хорошего результата», «установление оптимального соответствия личности и окружающей среды», «поддержание человеческой жизни», «рост», «возвращение к нормальной траектории развития», «стабильность» и т. п. В тех работах, в которых внимание ученых концентрируется на конкретных травмирующих событиях, типичным выступает факт дискретности перехода в новое психофизиологическое состояние, т. е. однофазность перехода (было нечто «до» и возможно формирование «после»): «психологическое благополучие», «социальное благополучие», «благополучие в отношениях», «посттравматический рост», «стресс-индуцированный рост», «позитивные психологические изменения», «повышение ценности жизни и изменение приоритетов», «изменения духовного плана» и т. п. Обобщим и типичные характеристики феномена, в совокупности своей призванные отражать его сущностные свойства. Жизнеспособность понимается как: 1) оптимальность функционирования; 2) соответствие некоторой норме (психической, биологической, социальной); 3) ориентация человека «на все хорошее»; 4) однофазность перехода к новому уровню функционирования (психического, биологического, социального). По существу, учеными чаще рассматриваются осознанный выбор человеком одного из двух вариантов жизни («быть или не быть?») и следование ему в дальнейшем. Процессуальность в ее вариациях и кризисных фазах, условия, контексты, психологические механизмы перехода к выбранному человеком варианту организации своей жизни пока остаются «открытым вопросом».

Если главным в сложившихся подходах, по существу, были ответы человека при решении им ключевого вопроса, жить по сценарию А или В, то должно признать, что далеко не все может охватываться понятиями «хорошо», «рост», «сохранение», «повышение» и т. п. Тема «восхождения» человека к вершинам физической и духовной зрелости, к более высокому уровню социального функционирования в проблематике жизнеспособ-





ности до настоящего времени сохраняет статус *terra incognita*. По-прежнему основными остаются темы *воспроизводства* индивидом типовых социальных программ поведения и жизнедеятельности, *подтягивания* индивида до уровня наблюдаемых им моделей поведения личностно значимых людей (чаще – родственников, следовательно, при актуализации регулярных поощрений с их стороны), *избегания* очевидных негативных сценариев и траекторий жизненной эволюции, *поддержания «социального гомеостаза»*. При этом, что от «общества потребления» и не стоило ожидать иной идеологии (напомним, что широко проблема стала изучаться в 1960–1980-х гг. в США и других развитых странах). И также ожидаемо позже акценты ставились учеными на вопросах индивидуального благополучия человека, т. е. субъективных оценок соответствия, равновесия.

Вместе с тем на рубеже двух столетий исторически выявляются новые грани проблемы. В частности, ученые все чаще акцентируют внимание на явно различающемся уровне проявления феномена у разных людей, на степени его проявления и его метаморфозах. Так, с середины 1990-х гг. темой расширяющихся исследований стало осмысление прямых и латентных эффектов превышения исходного уровня физической и социальной адаптации человека после различных травматических событий, его перехода на качественно более высокий уровень психологического функционирования, иногда даже трансформирующий характер последующих личностных изменений.

Если различные социально-психологические и социальные эффекты, сопровождающие социальное продвижение человека, можно образно назвать *жизнеспособностью в квадрате*, то еще более концентрированным проявлением жизнеспособности выступает «стресс-индуцированный рост» («посттравматический рост») – парадоксальные эффекты позитивных психологических последствий у некоторых людей, переживших травматические события [17, 26–30]. Подобные явления условно назовем *жизнеспособностью в кубе*, обозначающей нам перспективы дальнейших исследований. Принципиально новым в этих явлениях можно считать «качество» рефлексии человеком травматического события и формируемых механизмов реагирования. Наиболее вероятным и действенным психологическим механизмом личностных трансформаций А. Линли и С. Джозеф считают *мудрость*. Ее содержание раскрывают в три «измерения»: 1) признание человеком факта неопределенности ситуации и овладение опытом управления ею; 2) интеграция аффективных и рассудочных механизмов реагирования; 3) «признание и принятие человеком своих ограничений» [28, р. 14]. В процессах, приводящих к позитивному личностному изменению после негативного воздействия, выделяются три ключевых аспекта: 1) возрастание ценности межличностных отношений; 2) изменение Я-концепции в направлении

возрастания устойчивости, силы нередко при одновременном признании своей уязвимости и ограничений; 3) «изменения самой философии жизни» [31, р. 263].

Тема движения человека в еще неизведанное, ненадежное, не гарантированное, не подкрепленное опытом и одобрением близких людей, тема процессов и динамики качественных изменений, трансформации состояний при продвижении человека в новое социальное и психологическое пространство-время до настоящего времени остается малоизученной областью неизвестного, неосвоенного и еще «недоступного», выступающей как своего рода *terra incognita* для психологической науки. Но именно в этой области и было бы правомерно использовать понятие «неопределенность», а также других, сопряженных с ним по смыслу, позволяющих описывать признаки и свойства эволюции состояния человека.

### Заключение

Феномен «жизнеспособность» широко стал изучаться с начала 1960-х гг. За минувшие полстолетия сложились определенные научные подходы, которые ведущие специалисты образно назвали «волнами». В границах исторически сформировавшихся парадигм, как правило, рассматриваются два состояния человека – «ниже нормы» и «норма» социального, психологического, физического функционирования. Принципиальными моментами становления новых подходов (волн, траекторий НИР) могут стать условия, социальные и психологические механизмы устремленности человека к новым формам жизнедеятельности, выход на новые уровни социального функционирования, активные поиски решений и ресурсов, сомнения, неудачи, вероятный разрыв отношений человека с прежним социальным окружением, реактивная и / или превентивная адаптация к новым условиям новой среды, построение новых межличностных отношений и пр.

В проблематике жизнеспособности в сравнении с разрабатываемыми в конце XX в. темами, например «надситуативной активности» (В. А. Петровский и др.), меньше того, от чего ученые обычно абстрагируются, но рассматривается и измеряется много больше условий социальной действительности. В сравнении с темой карьеры акцентируется множество негативных условий *start-up* человека (говоря современным сленгом), в сравнении с темой межличностного взаимодействия затрагиваются два противоположных процесса – разрушения и создания условий. В сравнении с темой ресурсов меньше того, от чего обычно абстрагируются, но много больше того, что ученые внимательно прослеживают в лонгитюдах и «срезах». Другими словами, в настоящее время проблема жизнеспособности обсуждается много шире и глубже других активно разрабатываемых со второй половины XX в. Сле-



довательно, проблема жизнеспособности может выступать своеобразным «контекстом» при изучении других, которые можно представлять и как частные проявления жизнеспособности человека в процессах его самореализации в разных сферах жизнедеятельности. Она как бы концентрирует в себе множество разных проявлений социальной, психологической, физической активности человека. К серьезным ограничениям отнесем и *бинарность мышления* многих ученых, работающих в рамках первых парадигм [14, 16].

Просматривая возможности дальнейших исследований (как вероятной «шестой волны», «седьмой» и т. п.), можно ожидать, что новым предметом исследования станут *процессуальные аспекты* становления феномена «жизнеспособность» у отдельных людей и социальных групп, *эволюционные аспекты* проявления феномена — его устойчивости, «мутаций» и вариаций, изменения опорных компонентов на протяжении всей жизни людей, *изменения структуры* жизнеспособности у представителей разных социальных групп при переходе человека из одной группы в другую.

*Продолжение следует.*

#### Библиографический список

1. Агаджанян Н. А., Георгиева С. А., Гладили Г. П. Влияние вахтового и экспедиционно-вахтового метода трудовой деятельности на гомеостатическую функцию организма // Физиология человека. 1997. Т. 23, № 3. С. 103–107.
2. Казначеев В. П., Казначеев С. В. Адаптация и конституция человека. Новосибирск : Наука, 1986. 120 с.
3. Собакин А. К. Работоспособность вахтового персонала газовых промыслов в экстремальных условиях Севера : автореф. дис. ... канд. биол. наук. Новосибирск, 2004. 29 с.
4. Хаснуллин В. И. Введение в полярную медицину. Новосибирск : СО РАМН, 1998. 337 с.
5. Ананенков А. Г., Ставкин Г. П., Андреев О. П., Салихов З. С., Крамар В. С. Социальные аспекты технического регулирования вахтового метода работы в условиях Крайнего Севера. М. : Недра, 2005. 256 с.
6. Психология субъекта жизнедеятельности на Европейском Севере и в Арктике / под общ. ред. М. В. Кореховой, Я. А. Корнеевой. Архангельск : Изд-во РАО, 2018. 255 с.
7. Симонова Н. Н. Адаптация к работе вахтовым методом в экстремальных условиях Крайнего Севера. Архангельск : ИД САФУ, 2014. 220 с.
8. Толочек В. А. Психология труда. СПб. : Питер, 2019. 480 с.
9. Толочек В. А. Проблема стилей в психологии : историко-теоретический анализ. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 320 с.
10. Толочек В. А. Человек как субъект в континууме «задатки – компетенции» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 16–25. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-16-25
11. Толочек В. А. Феномен «ресурсы» : топос и хронос в актуализации условий внешней среды как ресурсов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 250–261. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-250-260
12. Толочек В. А. «Профессия» : организация и атрибутивные свойства феномена. Ч. 2. // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2018. № 4 (46). С. 75–80.
13. Masten A. S., Obradović J. Competence and Resilience in Development // Annals of the New York Academy of Sciences. 2006. Vol. 1094, iss. 1. P. 13–27. DOI: 10.1196/annals.1376.003
14. Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи : социально-психологическая парадигма. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 459 с.
15. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design. Cambridge : Harvard University Press, 1979. 522 p.
16. Лактионова А. И. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 396 с.
17. Леонтьев Д. А. Удары судьбы как стимулы личностного развития : феномен посттравматического роста // Жизнеспособность человека : индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 142–158.
18. Постылякова Ю. В. Ресурсный потенциал субъекта профессиональной деятельности // Социальная психология труда : теория и практика. Т. 1 / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 226–243.
19. Бочарова Е. Е. Культурно-исторические факторы детерминации направленности социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 4 (32). С. 348–361. DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-4-348-361
20. Стэндинг Г. Прекариат : новый опасный класс. М. : Ад Маргинал Пресс, 2014. 328 с.
21. Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е. Посттравматический стресс и совладающее поведение в период средней и поздней взрослости // Жизнеспособность человека : индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 291–305.
22. Шамионов Р. М., Григорьева М. В. Психология субъективного благополучия и социальной адаптации личности. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2014. 196 с.
23. Демин А. Н., Демина И. В. Проблема адаптации человека к скорости социальных процессов // Человеческий капитал. 2020. № 10 (142). С. 80–88. DOI: 10.25629/НС.2020.10.05
24. Дружилов С. А. Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации // Вестник



- Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 2. С. 45–63.
25. Дружилов С. А. Влияние гибкости занятости на сферу труда и профессиональной деятельности : феномен, концепции, «вызовы» и возможности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 1. С. 32–60.
26. Calhoun L. G., Tedeschi R. G. Posttraumatic Growth : Future Directions // Posttraumatic Growth : Positive Changes in the Aftermath of Crisis / eds R. G. Tedeschi, C. L. Park, L. G. Calhoun. New York : Lawrence Erlbaum, 1998. P. 215–238.
27. Calhoun L. G., Tedeschi R. G. The Foundations of Posttraumatic Growth : An Expanded Framework // Handbook of Posttraumatic Growth : Research and Practice / eds L. G. Calhoun, R. G. Tedeschi. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2006. P. 3–23.
28. Linley A., Joseph S. Positive Change Following Trauma and Adversity : A Review // Journal of Traumatic Stress. 2004. Vol. 17, no. 1. P. 11–21.
29. Tedeschi R. G., Park C. L., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth : Conceptual Issues // Posttraumatic Growth : Positive Changes in the Aftermath of Crisis / eds R. G. Tedeschi, C. L. Park, L. G. Calhoun. New York : Lawrence Erlbaum, 1998. P. 1–22.
30. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth : Conceptual Foundations and Empirical Evidence // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15, iss. 1. P. 1–18.
31. Joseph S., Linley P. A. Positive Adjustment to Threatening Events : An Organismic Valuing Theory of Growth Through Adversity // Review of General Psychology. 2005. Vol. 9, iss. 3. P. 262–280.
- va, eds. Psychology of the Subject of Life in the European North and in the Arctic]. Arkhangelsk, RAO Publ., 2018. 255 p. (in Russian).
7. Simonova N. N. *Adaptatsiya k rabote vakhtovym metodom v ekstremal'nykh usloviyakh Kraynego Severa* [Adaptation to Work on a Rotational Basis in Extreme Conditions of the Far North]. Arkhangelsk, ID SAFU, 2014. 220 p. (in Russian).
8. Tolochek V. A. *Psikhologiya truda* [Psychology of Labor]. St. Petersburg, Piter Publ., 2019. 480 p. (in Russian).
9. Tolochek V. A. *Problema stiley v psikhologii: istoriko-teoreticheskiy analiz* [The Problem of Styles in Psychology: Historical and Theoretical Analysis]. Moscow, Institute of Psychology of the RAS Publ., 2013. 320 p. (in Russian).
10. Tolochek V. A. A Person as a Subject in the Continuum “Prerequisites – Competencies”. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1, pp. 16–25. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-16-25 (in Russian).
11. Tolochek V. A. The Phenomenon of “Resources”: Topos and Chronos in the Actualization of Environmental Conditions as Resources. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3, pp. 250–260. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-250-260 (in Russian).
12. Tolochek V. A. “Profession”: The Organization and Attributive Properties of the Phenomenon. Part 2. *Vestnik Yaroslavl'skogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya gumanitarnye nauki*, 2018, no. 4 (46), pp. 75–80 (in Russian).
13. Masten A. S., Obradović J. Competence and Resilience in Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2006, vol. 1094, iss. 1, pp. 13–27. DOI: 10.1196/annals.1376.003
14. Makhnach A. V. *Zhiznesposobnost' cheloveka i sem'i: sotsial'no-psikhologicheskaya paradigma* [Human and Family Vitality: Socio-Psychological Paradigm]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2016. 459 p. (in Russian).
15. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Harvard University Press, 1979. 522 p.
16. Laktionova A. I. *Zhiznesposobnost' i sotsial'naya adaptatsiya podrostkov* [Vitality and Social Adaptation of Adolescents]. Moscow, Institute of Psychology of the RAS Publ., 2017. 396 p. (in Russian).
17. Leont'yev D. A. Fate Blows as Stimuli for Personal Development: The Phenomenon of Post-Traumatic Growth. In: A. V. Makhnach, L. G. Dikaya, eds. *Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nyye, professional'nyye i sotsial'nyye aspekty* [Human Vitality: Individual, Professional and Social Aspects]. Moscow, Institute of Psychology of the RAS Publ., 2016, pp. 142–158 (in Russian).
18. Postlyakova Yu. V. Resource Potential of the Subject of Professional Activity. In: L. G. Dikaya, A. L. Zhuravlev, eds. *Sotsial'naya psikhologiya truda: teoriya i praktika* [Social Psychology of Labor: Theory and Practice]. Vol. 1. Moscow Institute of Psychology of the RAS Publ., 2010, pp. 226–243 (in Russian).
19. Bocharova E. E. Cultural and Historical Determination Factors for the Young People's Social Activity Direction.

*The following part is to be published.*

## References

1. Agadzhanian N. A., Georgiyeva S. A., Gladilin G. P. Influence of Rotational and Expeditionary-Rotational Method of Labor Activity on Homeostatic Function of Body. *Human Physiology*, 1997, vol. 23, iss. 3, pp. 103–107 (in Russian).
2. Kaznacheyev V. P., Kaznacheyev S. V. *Adaptatsiya i konstitutsiya cheloveka* [Adaptation and Human Constitution]. Novosibirsk, Nauka Publ., 1986. 120 p. (in Russian).
3. Sobakin A. K. *Rabotosposobnost' vakhtovogo personala gazovykh promyslov v ekstremal'nykh usloviyakh Severa* [Efficiency of Shift Personnel in Gas Fields in Extreme Conditions of the North]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Biol.). Novosibirsk, 2004. 29 p. (in Russian).
4. Khasnulin V. I. *Vvedenie v polyarnuyu meditsinu* [Introduction to Polar Medicine]. Novosibirsk, SO RAMN Publ., 1998. 337 p. (in Russian).
5. Ananekov A. G., Stavkin G. P., Andreev O. P., Salikhov Z. C., Kramar V. S. *Sotsial'nye aspekty tekhnicheskogo regulirovaniya vakhtovogo metoda raboty v usloviyakh Kraynego Severa* [Social Aspects of Technical Regulation of the Rotational Work Method in the Far North]. Moscow, Nedra Publ., 2005. 256 p. (in Russian).
6. *Psikhologiya sub'yekta zhiznedeyatel'nosti na Evropeyskom Severe i v Arktike* [M. V. Korekhova, Ya. A. Korneyev-



- Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 4, pp. 348–361. DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-4-348-361 (in Russian).
20. Standing G. *Prekariat: novyy opasnyy klass* [Precariat: A New Dangerous Class]. Moscow, Ad Marginal Press, 2014. 328 p. (in Russian, trans. from English).
  21. Tarabrina N. V., Kharlamenkova N. E. Post-Traumatic Stress and Coping Behavior during Middle and Late Adulthood. In: A. V. Makhnach, L. G. Dikaya, eds. *Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nyye, professional'nyye i sotsial'nyye aspekty* [Human Vitality: Individual, Professional and Social Aspects]. Moscow, Institute of Psychology of the RAS Publ., 2016, pp. 291–305 (in Russian).
  22. Shamionov R. M., Grigor'yeva M. V. *Psikhologiya sub'yektivnogo blagopoluchiya i sotsial'noy adaptatsii lichnosti* [Psychology of Subjective Well-Being and Social Adaptation of a Person]. Saratov, Izd-vo Sarat. un-ta, 2014. 196 p. (in Russian).
  23. Demin A. N., Demina I. V. The Problem of Adaptation to the Speed of Social Processes. *Human capital*, 2020, no. 10 (142), pp. 80–88. DOI: 10.25629/HC.2020.10.05 (in Russian).
  24. Druzhilov S. A. Professional-Destructive Activity as a Manifestation of Professional Marginalization and Deprofessionalization. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2017, no. 2, pp. 45–63 (in Russian).
  25. Druzhilov S. A. Influence of Flexibility of Employment on World of Work and of Professional Activities: Phenomenon, Concepts, “Challenges” and Opportunities. *Scientific e-JOURNAL «Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology»*, 2020, vol. 5, no. 1, pp. 32–60 (in Russian).
  26. Calhoun L. G., Tedeschi R. G. Posttraumatic Growth: Future Directions. In: R. G. Tedeschi, C. L. Park, L. G. Calhoun, eds. *Posttraumatic Growth: Positive Changes in the Aftermath of Crisis*. New York, Lawrence Erlbaum, 1998, pp. 215–238.
  27. Calhoun L. G., Tedeschi R. G. The Foundations of Posttraumatic Growth: An Expanded Framework. In: L. G. Calhoun, R. G. Tedeschi, eds. *Handbook of Posttraumatic Growth: Research and Practice*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2006, pp. 3–23.
  28. Linley A., Joseph S. Positive Change Following Trauma and Adversity: A Review. *Journal of Traumatic Stress*, 2004, vol. 17, no. 1, pp. 11–21.
  29. Tedeschi R. G., Park C. L., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Issues. In: R. G. Tedeschi, C. L. Park, L. G. Calhoun, eds. *Posttraumatic Growth: Positive Changes in the Aftermath of Crisis*. New York, Lawrence Erlbaum, 1998, pp. 1–22.
  30. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*, 2004, vol. 15, iss. 1, pp. 1–18.
  31. Joseph S., Linley P. A. Positive Adjustment to Threatening Events: An Organismic Valuing Theory of Growth Through Adversity. *Review of General Psychology*, 2005, vol. 9, iss. 3, pp. 262–280.

Поступила в редакцию 05.01.2021, после рецензирования 17.02.2021, принята к публикации 09.03.2021  
 Received 05.01.2021, revised 17.02.2021, accepted 09.03.2021





Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 118–128  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 118–128

Научная статья

УДК 316.37

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-118-128>



## Теоретические основы структурных компонентов и детерминант ролевого взаимодействия курсантов: метасистемный подход

Н. С. Мекебаев<sup>1</sup>, Ю. М. Первозкина<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup> Новосибирский военный институт имени генерала И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия, 630114, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское Плато, д. 6/2

<sup>2</sup> Новосибирский педагогический университет, Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28

Мекебаев Нуржан Сапарханович, адъюнкт, [nursib84@mail.ru](mailto:nursib84@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9444-6809>

Первозкина Юлия Михайловна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

**Аннотация.** Актуальность работы обусловлена изменениями, происходящими в Вооруженных силах России, которые связаны с ростом числа военных конфликтов, с реформами и реорганизацией в структуре Войск национальной гвардии и пр. Это, в свою очередь, диктует особые требования к профессиональной подготовке военнослужащих Войск национальной гвардии, которые должны выполнять несколько ролей одновременно и гармонично интегрировать их в структуру личности. Цель исследования, представленного в статье, заключается в теоретическом анализе ролевого поведения курсантов, определении концептуальных линий теоретико-эмпирических исследований в этой области, а также обосновании метасистемного подхода в изучении ролевого поведения курсантов. Предположительно метасистемный подход применим для моделирования ролевого поведения курсантов. В качестве методов исследования использовались проблемологический анализ ролевого поведения военнослужащих, сравнение проведенных эмпирических исследований относительно ролевого поведения в области военной психологии. Показано, что теоретический анализ ролевого поведения военнослужащих отражает возможность разделить все исследования на три крупные группы, создающие концептуальные основы для понимания данной проблемы. Во-первых, значительная часть работ посвящена изучению непротиворечивой интеграции разных ролей в структуру личности военнослужащих. Во-вторых, подробно исследованы детерминанты и корреляты ролевого поведения у военных. В-третьих, важную роль играют исследования, направленные на изучение ментальных моделей командной работы военнослужащих, а также их влияние на эффективность освоения роли командира. Установлено, что проблема ролевого поведения курсантов может быть рассмотрена в контексте метасистемного подхода, отражающего специфические закономерности социальной реальности в единстве изучаемого феномена. Показано, что ролевое освоение курсантов реализуется в рамках многомерно организованного системного комплекса, функциональные компоненты которого (культура, социум и личность) имеют общий корень и онтологически неразделимы.

**Ключевые слова:** ролевое поведение, военнослужащие, ментальные модели, командир

**Информация о вкладе каждого автора.** Ю. М. Первозкина – методология и концепция исследования, анализ полученных данных, написание текста; Н. С. Мекебаев – сбор и поиск публикаций, написание и оформление текста.

**Для цитирования:** Мекебаев Н. С., Первозкина Ю. М. Теоретические основы структурных компонентов и детерминант ролевого взаимодействия курсантов: метасистемный подход // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 118–128. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-118-128>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-118-128>

**Theoretical foundations of structural components and determinants of cadets' role interaction: Metasystem approach**

**N. S. Mekebaev<sup>1</sup>, Yu. M. Perevzina<sup>2</sup>✉**

<sup>1</sup>Novosibirsk military Institute named after general of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation, 6/2 Klyuch-Kamyshenskoe Plateau St., Novosibirsk 630114, Russia

<sup>2</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, 28 Vilyuyskaya St., Novosibirsk 630126, Russia

Nurzhan S. Mekebaev, [nursib84@mail.ru](mailto:nursib84@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9444-6809>

Yulia M. Perevzina, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

© Мекебаев Н. С., Первозкина Ю. М., 2021



**Abstract.** The relevance of the study is conditioned by changes taking place in the Russian Armed Forces, which are associated with the growth of military conflicts, with reforms and reorganizations in the structure of the National Guard, etc. Therefore, it imposes certain requirements on the professional training of the military personnel of the National Guard, who must fulfill several roles simultaneously and harmoniously integrate them into within their personality. *The purpose* of the study stated in the article is a theoretical analysis of the cadets' role behavior, identification of conceptual avenues of theoretical and empirical research in this area, as well as justification of the metasystem approach in the study of the cadets' role behavior. *Presumably*, the metasystem approach is applicable to modeling cadets' role behavior. We used the following research methods: problemological analysis of military personnel role behavior, comparison of empirical studies on role behavior in the field of military psychology. It is shown that the theoretical analysis of military personnel role behavior reveals that all studies can be divided into three large groups that create conceptual foundations for understanding the problem. Firstly, a significant part of the study is devoted to the analysis of consistent integration of different roles into the structure of military personnel personality. Secondly, we scrupulously studied the determinants and correlates of military personnel role behavior. Thirdly, an important role is played by the research aimed at studying mental models of military personnel's team work, as well as their impact on the effectiveness of mastering the role of a senior officer. We established that the problem of cadets' role behavior can be viewed in the context of the metasystem approach, which reflects the specific regularities of social reality within the framework of the phenomenon under study. We showed that the role-based development of cadets is implemented within the multidimensionally organized system complex, functional components (culture, society and personality) of which have a common root and are ontologically inseparable.

**Keywords:** role behavior, military personnel, mental models, senior officer

**Information about the contribution of each author.** J. M. Perevozkina – research methodology, research concept, text. N. S. Mekebaev – collection and search of publications, text and its design.

**For citation:** Mekebaev N. S., Perevozkina Yu. M. Theoretical foundations of structural components and determinants of cadets' role interaction: Metasystem approach. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 118–128 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-118-128>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

## Введение

Актуальность представленной работы обусловлена изменениями, происходящими в Вооруженных силах России, связанными прежде всего как с ростом числа военных конфликтов на мировой арене, так и возможностью терактов и несанкционированными протестами внутри страны, с реформами и реорганизацией в структуре Войск национальной гвардии и проч. Кроме того, на государственном уровне поднимается проблема об элитарности военного образования, что предполагает подготовку офицера, качественно и эффективно исполняющего профессиональные задачи. Вместе с тем трансформация социально-политической сферы жизнедеятельности демонстрирует несовпадение облика офицера в прошлом и будущем. Это, в свою очередь, диктует особые требования к профессиональной подготовке военнослужащих Войск национальной гвардии, которые должны выполнять несколько ролей одновременно и гармонично интегрировать их в структуру личности. При этом качество исполняемых ролей отражает степень включения военнослужащего в процесс социального взаимодействия. Важно отметить, что успешность профессиональной деятельности военнослужащего во многом зависит от соответствия исполняемой роли занимаемой должности и понимания связанных с ней ожиданий, продуцируемых субъектами военно-профессионального сообщества. Таким образом, требования, предъявляемые к служебному поведению офицера Войск национальной гвардии, призваны стать базисом для формирования эффективного военно-профессионального взаимодействия, которое, с одной стороны, характеризуется повышением конкурентоспособности офицеров, а с другой

– обуславливает возникновение конфликтов и стрессовые реакции. Это приводит к искажению ролевых моделей и низкому качеству выполнения задач при несении военной службы. В этой связи особую актуальность приобретает научная аргументация психологических закономерностей и механизмов оптимизации профессионального взаимодействия военнослужащих.

Проблема роли – одна из самых популярных идей в социальных и психологических науках. Согласно D. M. Sluss, B. E. Ashforth [1], нахождение в любой социальной среде, будь то место службы, работы или учебы, переживается и проживается через собственные роли. Не менее чем в 10% всех публикаций используется термин «роль». Впервые дефиниция роли в социальной психологии была обозначена Т. Парсонсом [2], который включил роль в структуру социальных отношений. Э. Гидденс [3] утверждал, что описание социального поведения зависит от герменевтической задачи проникновения в рамки смыслов, которые субъекты взаимодействия используют при конструировании и воссоздании социального мира.

В работах зарубежных коллег, занимающихся ролевым поведением военнослужащих, под ролью понимается социальная позиция, характеризуемая определенным шаблоном поведения [4]. Отечественные ученые вслед за Р. Тернером рассматривают роль скорее как некую модель, которая включает в себя ожидания и требования к ней, в свою очередь связанные с определенной ситуацией [5]. Выделяя в отдельную категорию роль военнослужащего, I. S. Kaspersen [6] указывает на ее отличие от других статусов (стрелок, водитель, медик или командир отделения), которые обозначаются ею в виде функции. По мнению автора, эти функции предполагают определенное действие, которое военнослужащий может правильно и адекватно



осуществлять как исполнитель этой социальной роли. Ожидания, относящиеся к социальной роли, являются основным мотивом того, как военнослужащий выполняет свою роль. Однако ожидания относительно социальной роли довольно расплывчаты и разнообразны и могут рассматриваться как «репертуар» различных приемлемых способов поведения [7]. По мнению I. S. Kaspersen [6], это особенно актуально для роли военнослужащего. С нашей точки зрения, автор скорее всего пытается разделить роли, относящиеся к мезоуровню, и роли, отражающие микроуровень, подробно описанные в ряде наших работ [5, 8].

Как отмечает С. В. Сыпачев [9], проблема ролевого поведения военнослужащих связана с двумя аспектами. Во-первых, в армии ролевое поведение и взаимодействие четко определено уставом, прописывающим роли и требования к ним, выполнение которых является обязательным. Это предполагает соблюдение субординации, определяет внешний вид, распорядок дня, способ исполнения и отдачи приказа, организацию быта и др. В этом смысле военно-профессиональное сообщество характеризуется очень четкой структурой, что, на первый взгляд, облегчает ролевое взаимодействие между субъектами общения. Во-вторых, такая организация социальной структуры в военной сфере может способствовать продуцированию ролей с нехарактерными функциональными обязанностями. Так, например, после окончания военного института курсант предполагает, что будет выполнять роль командира, осуществлять служебно-боевую деятельность в экстремальных условиях. Однако на практике он сталкивается с ролями, предусматривающими ведение ежедневной хозяйственно-бытовой деятельности (уборка территории, помещений и пр.). Это приводит к возникновению ролевых конфликтов между военнослужащими. Согласно М. М. Трягину [10], ролевое поведение курсантов характеризуется трудностями в структуре социальных отношений, поскольку они являются одновременно как субъектами, так и объектами. Это, в свою очередь, негативно влияет на выполнение ими своих функций и влечет недобросовестное выполнение служебных обязанностей.

Таким образом, проблемным полем при изучении ролевого поведения курсантов выступают разногласия исследователей по поводу модальности ожиданий, предположительно связанных с ролями в военной сфере. В то время как одни ученые предполагают, что ожидания являются нормой, т. е. предписаны ролям военнослужащих уставом, другие считают, что это субъективные ожидания относительно роли. Более того, происходит определенная путаница между микроролями и ожиданиями. Современная роль военнослужащего требует также большей приспособляемости по отношению к референтным субъектам. К тому же роль военнослужащего требует большей гибкости в отношении противодействия угрозам и примене-

ния насилия. Таким образом, проведенный обзор научных исследований позволил утверждать, что, несмотря на определенные разногласия в ролевом поведении курсантов, последнее по-прежнему признается решающим фактором в процессах социальной социализации. В то же время социализация военнослужащего имеет многоуровневый и многоплановый характер, поскольку сочетает в себе субъективную, индивидуализированную составляющую, культуру как источник создания ориентиров, ценностей и экспектаций ролевого поведения и общество как арену действия акторов и источник продуцирования норм и правил ролевого поведения субъектов [5]. Следовательно, изучение ролевого поведения курсантов предусматривает ориентацию на один из современных подходов – метасистемный подход, позволяющий объединить сложные и гетерогенные системы в единый системный комплекс [11]. В этом контексте наше внимание будет сосредоточено на трех моментах: во-первых, как может курсант бесконфликтно интегрировать сразу несколько ролевых моделей, или, иначе говоря, какова ролевая структура курсантов; во-вторых, какие детерминанты будут обуславливать освоение военнослужащим ролевых моделей; в-третьих, какие механизмы задействованы в освоении и принятии курсантом ролевых моделей.

С учетом обозначенных вопросов целью настоящего теоретического исследования являются анализ ролевого поведения курсантов, определение концептуальных линий теоретико-эмпирических исследований в этой области, а также обоснование метасистемного подхода в изучении ролевого поведения курсантов. *Гипотеза* исследования предполагала, что метасистемный подход применим для моделирования ролевого поведения курсантов.

### Особенности ролевой структуры курсантов

Проблемами интеграции ролей и эффективности ролевого функционирования курсантов занимался Т. И. Кармазин [12], который установил взаимовлияние структуры ролей курсантов и их личностных особенностей. Анализ активности обучаемых, их успешности позволил автору выделить три вида ролей. Курсанты с преобладанием в ролевой структуре конструктивных ролей («генератор идей», «мастер», «исполнитель», «организатор» и др.) характеризуются радикализмом, творческим началом, аналитическим складом ума, лидерским потенциалом, открытостью. Курсанты с выраженными нейтральными ролевыми моделями («исполнитель», «собираатель», «весельчак», «критик» и др.) демонстрируют такие личностные качества, как эмоциональная стабильность, зрелость, социальная нормативность поведения, решительность, упорство в достижении цели и ответственность. И последней группе курсантов – с выраженными деструктивными ролями



(«дезорганизатор», «безразличный», «демагог») – свойственны чувство вины, тревожность, неуверенность, депрессивность, внутренняя напряженность, раздражительность. По результатам проведенного исследования автором установлено, что структурными компонентами ролевого взаимодействия младшего командира является формальное, нормативное, аффективно-пассивное и деструктивное ролевое поведение. С точки зрения автора, формальное ролевое поведение служит для оценки и контроля реального поведения и связано с такими личностными особенностями, как исполнительность, склонность к ролевому конфликту и сниженный творческий потенциал. Экспектационный аспект проявляется через активизацию нормативного ролевого поведения и сопровождается пассивностью в установлении социальных контактов и ожиданием поддержки от окружающих, а также ролевым экспектационным конфликтом [5]. Следует отметить, что ожидания рядовых оказывают наибольшее воздействие на ролевое поведение младшего командира – в отличие от экспектаций офицеров. Эгоистичное ролевое поведение предусматривает реализацию личностной выгоды и собственного комфорта, коррелирует с манипулятивностью, саморегуляцией и межролевым конфликтом. Противопоставление нормам и правилам коллектива отражается в деструктивном ролевом поведении, которое связано с критичным поведением и низкой исполнительностью и ответственностью. В одном из современных исследований [13] установлено, что идентичность курсантов с деструктивными ролями, тяготеющими к асоциальному поведению, положительно связана с социальной дезадаптацией.

В ряде работ установлено структурообразующее влияние нескольких переменных на ролевую структуру курсантов. Так, авторами отмечается [14], что саморегуляция военнослужащего оказывает структурообразующее влияние на ролевую организацию. Средний уровень саморегуляции выступает для курсантов оптимальной мерой для интегрирования ролей в объединенный комплекс, тогда как при низких и высоких значениях саморегуляции происходит распад ролевой структуры на ряд отдельных ролей, которые могут находиться одна с другой в конфликтных отношениях. Похожие данные представлены в работе L. G. Courtney et al. [15], в которой доказано, что эффективная интеграция роли военнослужащего обусловлена таким предиктором, как саморегуляция. В другом исследовании коллективом авторов [13] продемонстрировано влияние социальной адаптации на ролевую структуру курсантов, отражающее факт ингибирования ролевого поведения на высоком и низком уровне адаптивности, тогда как ролевая структура военнослужащих со средним уровнем адаптации характеризуется устойчивыми структурными связями в ролевом «репертуаре». Таким образом, результаты этих двух исследований не только доказывают влияние таких важных для

военнослужащих факторов, как саморегуляция и социальная адаптация, но и высвечивают проблемы гиперорганизованности системы, когда высокая степень выраженности профессионально значимого качества оказывает разрушительное воздействие на ролевую структуру курсантов.

М. А. Chasko [16] продемонстрировала, что предварительное обучение курсантов в специализированных школах способствовало снижению риска дезадаптации и эффективному усвоению роли командира. Влияние обучения на гендерно-ролевую выраженность доказано в исследовании L. A. Boyse, A. M. Herd [17], которые показали, что к последнему году обучения у курсантов более выражены мужские гендерные роли, которые тесно связаны с успешностью военнослужащих. В исследовании A. M. Adelheid et al. [18] было доказано влияние таких показателей, как социальная активность и программы обучения, на формирование роли командира у курсантов. Курсанты, проявляющие высокую социальную активность в виде подачи заявления на службу, имели к концу обучения более высокие показатели социального доминирования, которое также было высоким у курсантов последнего года обучения при сравнении с вновь поступившими.

#### **Детерминанты ролевого поведения курсантов**

Изучение корреляции профессиональной идентичности и представления о мире у курсантов Р. М. Шамяновым и П. Д. Никитенко [19] показало, что на ранних этапах обучения профессиональная идентичность связана с восторженным отношением к миру, тогда как с приближением обучающихся к выпускному курсу их профессиональная идентичность коррелирует с негативными представлениями о мире, осторожностью и менее оптимистичными прогнозами. Авторы выделили три типа идентичности курсантов: базовую, связанную с такими ролями, как человек, мужчина, личность; социально-ситуационную с такими идентификаторами, как будущий офицер и гражданин, и профессиональную ролевую – военнослужащий, курсант, защитник. По мнению Р. М. Шамянова и А. И. Сорокина [20], идентичность курсанта предполагает освоение роли военнослужащего с учетом норм и правил, относящихся к военной сфере. В результате проведения структурного моделирования авторами установлено, что наибольшую значимость в интегрировании персональной роли военнослужащего имеют ценность сохранения и уровень социальной фрустрированности, несущий отрицательную нагрузку. В свою очередь, уровень социальной фрустрированности испытывает на себе отрицательное влияние общей интернальности и ценности сохранения, а сам оказывает отрицательное влияние на институциональную и коллективную ответственность. Социальная идентичность положительно влияет на личност-



ную ответственность и общую интернальность. Более того, структурная модель демонстрирует определенную связь между социальной и персональной военной идентичностью. Это позволило авторам сделать вывод, что социальная и персональная военная идентичность взаимообусловлена. При этом оба типа идентичности детерминируют ответственное отношение к служебной деятельности и активное включение курсанта в социальную структуру. Сходные данные обнаружены А. Р. Alvarez et al. [21], осуществившими построение структурной модели на 225 испанских военных. Результаты исследования показали, что социальная идентификация, активное включение в профессиональную деятельность и такая ценность, как воинская честь, оказывают влияние на эффективную идентификацию с ролью командира. В исследовании W. Broesder et al. [22] установлено, что демографические переменные определяют ролевую идентичность военнослужащих. В частности, американские и голландские военнослужащие мужского пола склонны больше отождествлять себя с ролью воина в сравнении с военнослужащими женского пола.

Таким образом, можно, основываясь на многочисленных исследованиях, утверждать, что на ролевое поведение военнослужащих оказывают влияние ценности, профессионально-важные качества, саморегуляция, социальная активность и адаптация.

Относительно взаимообусловленности ролевого поведения и удовлетворенности своим выбором курсантов свидетельствуют данные, приведенные А. Н. Сиваком с соавт. [14]. Ими доказано, что роли могут выступать надежными индикаторами ощущения субъективного благополучия у курсантов. Исследователи определили, что роли, связанные с доминированием, руководством, защитой отечества, наряду с ролями, отражающими подчинение, способствуют переживанию субъективного благополучия. На основании полученных данных авторы делают вывод о регуляторной функции ролей, которые, встраиваясь в структуру личности военнослужащего, выступают как регуляторные механизмы. В другой работе получены похожие данные о взаимодействии ценностей, качеств личности военнослужащих и ролевой саморегуляции [23]. Обратное исследование проведено M. D. Matthews et al. [24], которыми установлено, что предикторами для успешной интеграции роли военнослужащего выступают честность, надежда, храбрость, трудолюбие и командная работа.

Результаты изучения ролевого поведения военнослужащих Н. В. Гусевой [25] обобщают представленный выше обзор. Автор выделила факторы, детерминирующие профессионально-ролевое становление курсантов, к которым она относит эмоциональную активность, мотивационную готовность, когнитивное накопление знаний, рефлексивные и поведенческие компоненты. Эмоциональная активность предполагает отно-

шение к исполнению профессиональной роли. Мотивационная готовность связана с желанием соответствовать моделям военно-профессионального поведения. Когнитивный компонент предполагает аккумуляцию ожиданий относительно военно-профессиональной роли. Поведенческий компонент включает в себя навыки реализации военно-профессиональной роли. И, наконец, рефлексивный компонент подразумевает контроль исполнения военно-профессиональной роли.

### **Ментальные модели командной работы военнослужащих**

Отдельный блок представляют исследования, посвященные изучению влияния ментальных моделей командной работы военнослужащих на эффективность освоения роли командира. Под ментальными моделями понимаются согласованность ожиданий всех членов группы относительно ролей и обязанностей членов команды, информация о ролевом взаимодействии и источниках информации, знаниях, навыках, способностях и потребностях каждого члена группы. Таким образом, ментальные модели – это некоторые обобщенные когнитивные конструкты, связанные с ролевым взаимодействием и его элементами. Ментальные модели командной работы часто упоминаются как необходимое условие эффективности команды. Согласно J. R. Hackman [26], эффективность подразделения определялась восприятием военнослужащими готовности своего подразделения к бою, а также его эффективности в небоевых условиях. Эффективность будущей команды определяется как предполагаемая способность членов группы работать вместе в будущем [27].

В литературе, посвященной общим ментальным моделям и связанным с ними конструктам, отражается тот факт, что эффективность команды можно рассматривать как важный результат наличия общих ментальных моделей [28]. Авторы отмечают, что общие ментальные модели облегчают взаимодействие членов команды и, следовательно, повышают эффективность группы в целом. Предположительно когда у всех членов команды имеется общее понимание ситуации и, следовательно, одинаковая интерпретация новой информации, становится легче предсказать поведение и потребности друг друга. Это также позволяет членам команды выбирать подходящие поведение и действия. Напротив, если ментальные модели членов группы не совпадают, им может быть сложно предсказать будущее поведение своих товарищей по службе, и это, вероятно, приведет к неэффективному функционированию команды. Таким образом, общие ожидания позволяют подразделениям координировать, адаптировать и прогнозировать будущие события без необходимости постоянно разрабатывать стратегии координации [29].



J. E. Mathieu et al. [30], изучив общие ментальные модели и их корреляты, обнаружили, что конвергенция ментальных моделей оказывает влияние на работу группы, опосредованную командными процессами (общение, координация, межличностные отношения и сотрудничество). Точно так же К. Voies, J. M. Howell [31] доказали, что как сходство ментальных моделей, так и точность понимания командиром своих подчиненных были связаны с эффективностью и жизнеспособностью команды. Авторы посредством корреляционного анализа на выборке, состоящей из 148 военнослужащих, включенных в 32 команды (численность составила от 7 до 14 человек), установили, что в группах, где командир предпринимает действия, чтобы заинтересовать своих подчиненных, старается понять их проблемы, мотивирует их (ролевая модель трансформационного лидерства), ментальные модели командной работы более согласованы, в отличие от групп, в которых командир ставит задачи и только при неспособности подчиненных выполнить их корректирует действия военнослужащих (ролевая модель транзакционного лидерства). С помощью иерархического линейного моделирования была установлена связь ролевой модели трансформационного лидера с положительными эмоциями подчиненных, тогда как отрицательное эмоциональное состояние было связано с транзакционным лидерством. Ментальные модели положительного эффекта совместной работы были положительно связаны с жизнеспособностью команды, а ментальные модели отрицательного эффекта – связаны отрицательно. Проведенное исследование позволило авторам сделать вывод, что командиры с преобладанием роли трансформационного лидера пытаются построить коллективную идентичность посредством артикуляции новых схем интерпретации для членов своего подразделения. Командиры с ролевой моделью активного транзакционного лидера могут вызвать больше негативных эмоций, поскольку осуществляют постоянный мониторинг работы подчиненных, привлекая их внимание к ошибкам и делая сильный упор на несоблюдение норм и правил устава. Такие командиры действуют исключительно по ситуации и не способствуют формированию у подчиненных представления о процессах, связанных с их командой, т. е. не участвуют в построении ментальной модели командной работы. В то же время, согласно М. М. Трягину [10], для успешного выполнения поставленных задач младшие командиры должны учитывать социально-психологические особенности взаимоотношений в воинском коллективе. Интересно, что, по данным И. А. Федосеевой с соавт. [8], роль формального лидера положительно связана с ролями, отражающими принадлежность к воинскому сообществу, – ролью отца (командир) и ролью героя (боец). Роль отца – это руководитель, который не только контролирует своих подчиненных, но и берет

на себя ответственность за них. Следовательно, включенность командира в подразделение и активное управление им будет способствовать формированию ролевой идентичности и успешному выполнению боевых задач. Такое управление тесно связано с ментальными моделями командной работы, которые, по сути, отражают обобщенные ролевые модели команды. Иначе говоря, для успешного функционирования будущим командирам необходимо не только эффективное освоение роли командира, но и включение в командную ролевую модель, ее формирование и управление ею. Кроме того, как показал проведенный выше анализ, успешность военнослужащего зависит от структурирования ролевого пространства, образования диалектически взаимодействующих между собой интегрированных ролевых плеяд. Так, М. М. Трягиным [10] установлены факторы, необходимые для эффективного исполнения профессиональной роли младшим командиром, – это интегрирование роли в структуру личности, ролевая гибкость, понимание ролевых ожиданий и когерентность ролевого поведения с нормами воинского коллектива.

#### **Метасистемный подход как конструктивная основа моделирования ролевого поведения курсантов**

Проведенное исследование ролевого поведения курсантов вскрыло малую изученность «живого» взаимодействия ролей военнослужащих и ожиданий. Имеется ввиду, как соотносятся друг с другом интегрируемые курсантом роли и субъективные и общественные ожидания относительно этих ролей. При этом важно сравнить субъективные ожидания с культурно-социальными и измерить их отклонение. Кроме того, открытыми остаются исследования, посвященные ролевым конфликтам курсантов, связанным с трудностями в структуре социальных отношений, так как военные являются одновременно как субъектом, так и объектом таких отношений, с проблемой непротиворечивой интеграции разных ролей в структуру личности, исполнением ролей с нехарактерными функциональными обязанностями и пр. В этой связи проблема ролевого поведения курсантов может быть рассмотрена в контексте метасистемного подхода, отражающего специфические закономерности социальной реальности в единстве изучаемого феномена [11]. Данный подход также позволяет интегрировать различные многофункциональные системы. Это связано с тем, что ролевая социализация представляет собой множество систем (как минимум три – это личность военнослужащего, социальное пространство, представленное в виде норм и правил по отношению к военнослужащему, и культурное пространство, образованное ценностно-нравственными установками военной организации)





или системный комплекс, имеющий открытый характер [5].

Таким образом, метасистемный подход позволяет рассматривать системы во взаимодействии с метасистемой, которая является более общей по отношению к системе первичной. Это предполагает парадоксальное, на первый взгляд, взаимодействие, при котором метасистема встраивается в частную систему, становится ее компонентом, но при этом способна осуществлять регуляцию всей системы [11]. В связи с этим в рамках метасистемного подхода возможно конструктивное объяснение структуры ролевой идентичности военнослужащих как системного комплекса распределенного типа, образованного в процессе взаимодействия ряда гетерогенных систем (культура, социум и личность). А. В. Карповым [32] предложен системный инвариант, дополняющий традиционный трехуровневый (элементный, компонентный и системный) еще двумя дополнительными уровнями – субсистемным и метасистемным. Модель, названная одним из современных авторов «субстанционально-темпоральная системность ролевой социализации личности» [5], представляет собой системный комплекс, состоящий из трех отдельных систем: культуры, социума и личности.

Одной из трех систем, участвующих в ролевой социализации курсантов, выступает культура, которая относится к элементному уровню и продуцирует экспектации, включающие символы, образы, социокультурные коды – все то, что заложено в культуре относительно взаимодействия индивидов. По мнению одного из современных авторов, экспектации могут иметь различную степень представленности в жизни индивидов: для некоторых субъектов общественные ожидания хорошо интегрированы в их повседневную деятельность, тогда как для других такая интеграция, по-видимому, практически отсутствует. При этом необходимо отметить, что связанные с новой ролью военнослужащего экспектации даны курсанту не дискретно, а одновременно. Иначе говоря, знакомясь с новой ролевой моделью, курсант воспринимает общественные ожидания, относящиеся к данной роли, симультанно.

Социум – это вторая глобальная система, включенная в системный комплекс ролевой социализации курсанта, которая представлена двумя подкатегориями, или уровнями. На компонентном уровне реализуются ролевые модели, которые могут быть отнесены к макроролям (мужское и женское) и мезоролям, – это роли, являющиеся базисными. Они были названы М. Banton [33] основными ролями, детерминированными полом и возрастом, которые применяются к широкому классу ситуаций и обеспечивают связь между макро- и микроуровнем, являясь переходом от знаний о поведении индивидов к суммарной поведенческой системе. Наконец, микророли представлены позиционными, или статусными ролями – командира,

заместителя командира, сапера, стрелка, водителя и пр. На данном уровне ролевые модели подчиняются диахроническому принципу и осваиваются курсантом поэтапно [5]. Следующий уровень (субсистемный), который также относится к системе социального, представлен жизненными сферами или профессиональными областями, задающими определенную специфику ролевых моделей, учет которых необходим для успешного освоения роли субъектом воинской деятельности. Так, одна и та же роль курсанта будет иметь совершенно разные экспектации в ситуации взаимодействия с командиром отделения, преподавателем или однокурсником. В данном случае курсанту необходимо освоить эту роль таким образом, чтобы ее ролевые вариации были дифференцированы в соответствии с принципом потенциальной неограниченности. Такая дифференциация проявляется в том, что отдельная социальная ситуация предполагает приспособление курсанта к конкретным условиям и требует от него актуализации одной из имеющихся в его арсенале ролевых моделей поведения, в то время как остальные роли находятся в потенциальном состоянии.

Выделяются четыре возможных варианта:

1) актуальная ролевая модель – роль, которая наилучшим образом подходит для конкретной ситуации;

2) потенциальная ролевая модель – роль, которая может использоваться субъектом, в случае если актуальная ролевая модель не соответствует условиям ситуации, общественным ожиданиям или потребностям индивида;

3) резервная ролевая модель – роль, актуализирующаяся в экстремальных ситуациях;

4) отвергаемая ролевая модель – роль, крайне неприятная индивиду, с которой ему чрезвычайно сложно идентифицироваться, что может породить ролевой конфликт [5].

Таким образом, представленность той или иной роли в социальном пространстве детерминирована принципом опосредованного ситуацией следования.

Наконец, третье системное образование – личность курсанта с ее мотивами, потребностями, направленностью, интересами, придающими уникальность ролевой конфигурации – отражает системный уровень. Своеобразие этой конфигурации задается тем, что в этом случае в ролевом поведении курсанта начинает преобладать собственное видение роли, которое может привести к конфликту между субъектами ролевого взаимодействия. Так, например, если роль подчиненного подразумевает выполнение требований высшего командного состава, то в случае неподчинения военнослужащего возникает конфликт, который приводит к определенным последствиям.

На метасистемном уровне эти три системных образования вместе образуют ролевую идентичность военнослужащего, относящуюся к определенному состоянию бытия. Происходит это в том



случае, если в определенный момент экспектации ролевая модель, требования ситуации и потребности курсанта гармонично сочетаются, что отражает состояние синхронического взаимодействия. В данном случае военнослужащий должен учесть условия ситуации, в которой он находится, и саму роль, максимально соответствующую заданной ситуации, общественные ожидания относительно этой роли, а также собственные потребности и личностные особенности, которые будут удовлетворены в этой ситуации и помогут максимально эффективно реализовать выбранную ролевую модель. Такая согласованность соотносится с интеграцией ценностей, моральных стандартов, потребностей военнослужащего в его повседневную деятельность. По сути дела, это фундаментальный мотив функционирования военнослужащего, который может быть удовлетворен при соответствии социального, культурного и личностного. Происходит интеграция курсанта в воинское сообщество, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности как группового, так и собственного развития. В этом и проявляется согласование, или симфонизация, временных периодов (диахроничности и синхроничности), не просто их суммирование, но создание целостного ансамбля, целостность жизни, одновременность и вневременность человеческой включенности в многообразный мир [34]. Синхроничность, с одной стороны, предполагает гармонизацию трех системных образований, а с другой – может приводить к стагнации личности военнослужащего. Диахроничность также, с одной стороны, полагает тенденцию к изменению, ролевую гибкость, а с другой – может рассматриваться как ролевой конфликт, отражающий напряжение, возникающее при несоответствии ролей, ожиданий, требований ситуации, мотивов, интересов, направленности и прочих личностных особенностей. Например, ситуативные особенности влияют на результат процесса принятия решений командиром [35], групповая динамика [36], социальные нормы [8] и эмоции также оказывают воздействие на ролевое поведение субъекта военной деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что метасистемный подход позволяет во всей полноте раскрыть как предмет исследования ролевое поведение курсантов, демонстрируя диалектическое взаимодействие трех системных образований – личности, социума и культуры. Это исследование и представленные данные относительно ролевого поведения курсантов создают необходимую основу для эффективного использования их командирами в своих подразделениях с целью повышения эффективности ролевого взаимодействия в военно-профессиональной деятельности.

## Выводы

1. Теоретический анализ ролевого поведения военнослужащих показывает, что все исследо-

вания можно разделить на три крупные группы, создающие концептуальные основы для понимания данной проблемы. Значительная часть работ посвящена изучению непротиворечивой интеграции разных ролей в структуру личности военнослужащих. Ролевое поведение и взаимодействие военнослужащих определено уставом и характеризуется формализованной структурой ролей и связанных с ними ожиданий. Структурными компонентами ролевого взаимодействия курсантов являются формально-нормативный поведенческий компонент, эмоциональная активность, мотивационная готовность, когнитивное накопление знаний, рефлексивный компонент. Структурообразующими выступают роли защитника, руководителя, героя.

2. Подробное исследование детерминант и коррелятов ролевого поведения у военных позволило определить связи с конструктивными и деструктивными ролевыми моделями. Конструктивные роли связаны с лидерством и творчеством, социальной адаптацией и субъективным благополучием, нормативные роли связаны с ответственностью и нормативностью, деструктивные роли – с неуверенностью и раздражительностью, ненормативностью, социальной дезадаптацией и ощущением неблагополучия. Ценности сохранения, воинская честь, честность, надежда, храбрость, трудолюбие оказывают влияние на эффективную идентификацию с ролью командира. Обучение в военном институте, социальная активность, саморегуляция, социальная адаптация и поиск социальной поддержки способствуют успешной интеграции военно-профессиональных ролей в структуру личности курсантов.

3. Важную роль играют исследования, направленные на изучение ментальных моделей командной работы военнослужащих, а также их влияние на эффективность освоения роли командира. Трансформационный лидер положительно связан с ментальными моделями командной работы и положительными эмоциями членов команды, транзакционный же лидер связан с этими факторами обратной связью. Конвергенция ментальных моделей оказывает влияние на работу группы, опосредованную командными процессами, такими как общение, координация, межличностные отношения и сотрудничество членов воинской группы. Более того, для успешного функционирования военнослужащим необходимо не только эффективное освоение роли командира, но и включение в командную ролевую модель, ее формирование и управление ею.

4. Метасистемный подход позволяет во всей полноте раскрыть ролевое поведение курсантов, демонстрируя диалектическое взаимодействие трех системных образований. В рамках этого подхода ролевое освоение курсантов реализуется в рамках многомерно организованного системного комплекса, функциональные компоненты которого (культура, социум и личность) имеют общий



корень и онтологически неразделимы. Важной спецификацией системного комплекса выступает темпоральность, которая может характеризоваться двумя измерениями – диахроничностью (временная последовательность) и синхроничностью (согласованность систем). При этом диахроничность может рассматриваться в виде ролевого конфликта, отражающего напряжение, возникающее при несоответствии ролей, ожиданий, требований ситуации, мотивов, интересов, направленности и прочих личностных особенностей.

### Библиографический список

1. *Sluss D. M., Ashforth B. E.* Relational Identity and Identification : Defining Ourselves Through Work Relationships // *Academy of Management Review*. 2007. Vol. 32, no. 1. P. 9–32. DOI: 10.2307/20159278
2. *Parsons T.* Social Structure and the Development of Personality // *Psychiatry*. 1958. Vol. 21, iss. 4. P. 321–340. DOI: 10.1080/00332747.1958.11023143
3. *Giddens A.* Four myths in the history of social thought // *Economy and Society*. 1972. Vol 1, iss. 4. P. 357–385. DOI: 10.1080/03085147200000020
4. *McCall G. J., Simmons J. L.* Identities and Interactions. New York : The Free Press, 1966. 278 p.
5. *Перевозкина Ю. М.* Проблема концептуализации социализации в ролевых теориях // *Ярославский психологический вестник*. 2020. Вып. 1 (46). С. 17–27.
6. *Kaspersen I. S.* New societies, new soldiers? A soldier typology // *Small Wars & Insurgencies*. 2021. Vol. 32, iss. 1. P. 1–25. DOI: 10.1080/09592318.2020.1785990
7. *Shibutani T.* Reference Groups as Perspectives // *American Journal of Sociology*. 1955. Vol. 60, no. 6. P. 562–569. DOI: 10.1086/221630
8. *Федосеева И. А., Перевозкина Ю. М., Гупалов М. М.* Ролевая структура курсантов с разным уровнем социальной адаптации // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 3 (39). С. 356–372. DOI: 10.32744/pse.2019.3.27
9. *Сытачев С. В.* Статусно-ролевой аспект социальной определенности военнослужащих // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2017. № 2. С. 90–94.
10. *Трягин М. М.* Взаимосвязь показателей ролевого конфликта и стратегий преодоления стрессовых ситуаций в деятельности руководителя первичного коллектива // *Вестник Университета*. 2011. № 8. С. 108–109.
11. *Картов А. В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль : ЯрГУ, 2018. 744 с.
12. *Кармазин Т. И.* Ролевое поведение курсантов военных вузов в процессе обучения // *Сборник научных статей МВОКУ. М. : Изд-во Московского высшего общевоинского училища*, 2001. Вып. 15. С. 106–117.
13. *Спирин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И.* Взаимобусловленность ролевого структурирования и саморегуляции курсантов с позиции диахронического подхода (на материале исследования курсантов НВИ ВНГ РФ) // *Человеческий фактор : Социальный психолог*. 2020. № 1 (39). С. 432–443.
14. *Сивак А. Н., Перевозкина Ю. М., Федосеева И. А.* Предикторы субъективного благополучия курсантов в образовательном процессе высшего командного училища // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2 (38). С. 385–398. DOI: 10.32744/pse.2019.2.29
15. *Courtney L. G., Dennis R. K., Morten G. E., Michael D. M.* Character strengths and performance outcomes among military brat and non-brat cadets // *Military Psychology*. 2020. Vol. 32, iss. 2. P. 186–197. DOI: 10.1080/08995605.2019.1703434
16. *Chacko M. A.* English-Educated as ‘Ready-Made’ Leaders : Re-Inscribing Distinction through the Student Police Cadet Project in Kerala, India // *South Asia : Journal of South Asian Studies*. 2020. Vol. 43, iss. 4. P. 775–792. DOI: 10.1080/00856401.2020.1775356
17. *Boyce L. A., Herd A. M.* The Relationship Between Gender Role Stereotypes and Requisite Military Leadership Characteristics // *Sex Roles*. 2003. № 49. P. 365–378. DOI: 10.1023/A:1025164221364
18. *Adelheid A. M., Charbonneau D. C., Boies K.* Right-Wing Authoritarianism and Social Dominance Orientation in a Canadian Military Sample // *Military Psychology*. 2007. Vol. 19, iss. 4. P. 239–257. DOI: 10.1080/08995600701548072
19. *Шамионов П. М., Никитенко П. Д.* Соотношение идентичности и представлений о мире в процессе профессиональной социализации курсантов военного вуза // *Ученые записки Саратовского педагогического института. Сер. Психология. Педагогика*. 2008. Т. 1, № 3–4. С. 48–54.
20. *Шамионов П. М., Сорокин А. И.* Роль военной идентичности, ценностей и удовлетворенности службой в формировании ответственности курсантов // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. Сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 25–32. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-1-25-32
21. *Pastor Álvarez A., Molero Alonso F., Bardera Mora M. P., Moriano León J. A.* Authentic leadership and its relationships with work engagement and organizational citizenship behaviors in military units : The role of identification as a mediating variable // *Military Psychology*. 2019. Vol. 31, iss. 5. P. 412–424. DOI: 10.1080/08995605.2019.1646078
22. *Broesder W. A., Op den Buijs T. P., Vogelaar A. L. W., Euwema M. C.* Can Soldiers Combine Swords and Ploughshares? : The Construction of the Warrior–Peacekeeper Role Identity Survey (WPRIS) // *Armed Forces & Society*. 2015. Vol. 41, iss. 3. P. 519–540. DOI: 10.1177/0095327X14539326
23. *Спирин А. В., Перевозкина Ю. М., Федоришин М. И.* К вопросу об определении ценности как детерминанты саморегуляции в ситуации ролевого взаимодействия личности // *СМАЛЬТА*. 2020. № 1. С. 32–39.
24. *Matthews M. D., Eid J., Kelly D., Bailey J. K. S., Peterson C.* Character Strengths and Virtues of Developing Military Leaders : An International Comparison // *Military Psychology*. 2006. Vol. 18, iss. 1. P. 57–68. DOI: 10.1207/s15327876mp1803s\_5
25. *Гусева Н. В.* Профессионально-ролевое самоопределение курсантов вузов МВД России // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2006. № 4 (32). С. 402–405.



26. Hackman J. R. The design of work teams // Handbook of Organizational Behavior / ed. by J. W. Lorsch. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1987. P. 315–342.
27. Shamir B., Brainin E., Zakay E., Popper M. Perceived Combat Readiness as Collective Efficacy : Individual- and Group-Level Analysis // Military Psychology. 2000. Vol. 12, iss. 2. P. 105–119. DOI: 10.1207/S15327876MP1202\_2
28. Kraiger K., Wenzel L. H. Conceptual development and empirical evaluation of measures of shared mental models as indicators of team effectiveness // Team Performance Assessment and Measurement. Theory, Methods, and Applications / eds. M. T. Brannick, E. Salas, C. W. Prince. New York; London : Psychology Press, 1997. P. 63–84.
29. Cannon-Bowers J. A., Salas E., Converse S. Shared Mental Models in Expert Team Decision Making // Individual and Group Decision Making / ed. by N. J. Castellan. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993. P. 221–246.
30. Mathieu J. E., Heffner T. S., Goodwin G. F., Salas E., Cannon-Bowers J. A. The influence of shared mental models on team process and performance // Journal of Applied Psychology. 2000. Vol. 85, no. 2. P. 273–283. DOI: 10.1037/0021-9010.85.2.273
31. Boies K., Howell J. M. Leading Military Teams to Think and Feel : Exploring the Relations Between Leadership, Soldiers Cognitive and Affective Processes, and Team Effectiveness // Military Psychology. 2009. Vol. 21, iss. 2. P. 216–232. DOI: 10.1080/08995600902768743
32. Карнов А. В. Структурно-уровневая организация индивидуальных качеств личности // Ярославский психологический вестник. 2020. Вып. 2 (47). С. 6–13.
33. Banton M. Roles : An Introduction to the Study of Social Relations. New York : Basic Books, 1965. 224 p.
34. Лукьянов О. В. Экзистенциальный анализ и природа времени. Транстемпоральный характер экзистенциального опыта // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 299. С. 164–170.
35. Jones T. M. Ethical Decision Making by Individuals in Organizations : An Issue-Contingent Model // Academy of Management Review. 1991. Vol. 16, no. 2. P. 366–395. DOI: 10.5465/amr.1991.4278958
36. Fischer P., Krueger J. I., Greitemeyer T., Vogrinic C., Kastenmüller A., Frey D., Heene M., Wicher M., Kainbacher M. The bystander-effect : A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies // Psychological Bulletin. 2011. Vol. 137, iss. 4. P. 517–537. DOI: 10.1037/a0023304
4. McCall G. J., Simmons J. L. *Identities and Interactions*. New York, The Free Press, 1966. 278 p.
5. Perevozkina Yu. M. The Problem of Conceptualization Socialization in Role Theories. *Yaroslavl Psychological Vestnik*, 2020, iss. 1 (46), pp. 17–27 (in Russian).
6. Kaspersen I. S. New societies, new soldiers? A soldier typology. *Small Wars & Insurgencies*, 2021, vol. 32, iss. 1, pp. 1–25. DOI: 10.1080/09592318.2020.1785990
7. Shibutani T. Reference Groups as Perspectives. *American Journal of Sociology*, 1955, vol. 60, no. 6, pp. 562–569. DOI: 10.1086/221630
8. Fedoseeva I. A., Perevozkina Y. M., Guparov M. M. Role structure of cadets with different social adaptability levels. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 39 (3), pp. 356–372 (in Russian). DOI: 10.32744/pse.2019.3.27
9. Sypachev S. V. Status-Role Aspect of Social Certainty of Servicemen. *Economical and Humanitarical Resrarches of the Regions*, 2017, no. 2, pp. 90–94 (in Russian).
10. Tryagin M. M. Interrelation of Indicators of Role Conflict and Strategies for Overcoming Stressful Situations in the Activity of the Head of the Primary Team. *Vestnik Universiteta*, 2011, no. 8, pp. 108–109 (in Russian).
11. Karpov A. V. *Metasistemnaya organizatsiya individual'nykh kachestv lichnosti* [Metasystem Organization of Individual Personality Traits]. Yaroslavl, YarGU Publ., 2018. 744 p. (in Russian).
12. Karmazin T. I. Role behavior of cadets of military universities in the process of training. *Sbornik nauchnykh statei MVOKU* [Collection of scientific articles of the ICA], Moscow, Izd-vo Moskovskogo vysshego obshhevojskovogo uchilishha, 2001. Iss. 15, pp. 106–117 (in Russian).
13. Spirin A. V., Perevozkina Yu. M., Fedorishin M. I. Interdependence of role structuring and self-regulation of cadets from the position of the diachronic approach (Based on the material of the study of cadets of the NVI VNG of the Russian Federation). *Chelovecheskiy faktor: Sotsialniy psikholog* [Human Factor: Social Psychologist], 2020, no. 1 (39), pp. 432–443 (in Russian).
14. Sivak A. N., Perevozkina Yu. M., Fedoseeva I. A. Predictors of subjective prosperity of cadets in the educational process of higher command school. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 38 (2), pp. 385–398 (in Russian). DOI: 10.32744/pse.2019.2.29
15. Courtney L. G., Dennis R. K., Morten G. E., Michael D. M. Character strengths and performance outcomes among military brat and non-brat cadets. *Military Psychology*, 2020, vol. 32, iss. 2, pp. 186–197. DOI: 10.1080/08995605.2019.1703434
16. Chacko M. A. English-Educated as 'Ready-Made' Leaders: Re-Inscribing Distinction through the Student Police Cadet Project in Kerala, India. *South Asia: Journal of South Asian Studies*, 2020, vol. 43, iss. 4, pp. 775–792. DOI: 10.1080/00856401.2020.1775356
17. Boyce L. A., Herd A. M. The Relationship Between Gender Role Stereotypes and Requisite Military Leadership Characteristics. *Sex Roles*, 2003, no. 49, pp. 365–378. DOI: 10.1023/A:1025164221364
18. Adelheid A. M., Charbonneau D. C., Boies K. Right-Wing Authoritarianism and Social Dominance Orientation in a Ca-



- nadian Military Sample. *Military Psychology*, 2007, vol. 19, iss. 4, pp. 239–257. DOI: 10.1080/08995600701548072
19. Shamionov R. M., Nikitenko P. D. Parity of Identity and Representations about the World in the Course of Professional Socialization of Cadets of Military High School. *Academic Articles of Pedagogical Institute*. 2008. Ser: *Psychology. Pedagogics*, 2008, vol. 1, no. 3–4, pp. 48–54 (in Russian).
20. Shamionov R. M., Sorokin A. I. The Role of Military Identity, Values and Satisfaction with the Military Service in Responsibility Formation of Cadets. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1, pp. 25–32 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-1-25-32
21. Pastor Álvarez A., Molero Alonso F., Bardera Mora M. P., Moriano León J. A. Authentic leadership and its relationships with work engagement and organizational citizenship behaviors in military units: The role of identification as a mediating variable. *Military Psychology*, 2019, vol. 31, iss. 5, pp. 412–424. DOI: 10.1080/08995605.2019.1646078
22. Broesder W. A., Op den Buijs T. P., Vogelaar A. L. W., Euwema M. C. Can Soldiers Combine Swords and Pploughshares?: The Construction of the Warrior–Peacekeeper Role Identity Survey (WPRIS). *Armed Forces & Society*, 2015, vol. 41, iss. 3, pp. 519–540. DOI: 10.1177/0095327X14539326
23. Spirin A. V., Perevozkina Yu. M., Fedorishin M. I. To the question of determining value as a determinant of self-regulation in the situation of role interaction of a person. *SMALTA*, 2020, no. 1, pp. 32–39 (in Russian).
24. Matthews M. D., Eid J., Kelly D., Bailey J. K. S., Peterson C. Character Strengths and Virtues of Developing Military Leaders: An International Comparison. *Military Psychology*, 2006, vol. 18, iss. 1, pp. 57–68. DOI: 10.1207/s15327876mp1803s\_5
25. Guseva N. B. Professional role self-determination of cadets of educational institutions of the MIA of Russia. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, 2006, no. 4 (32). pp. 402–405 (in Russian).
26. Hackman J. R. The design of work teams. In: J. M. Lorsch, ed. *Handbook of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1987, pp. 315–342.
27. Shamir B., Brainin E., Zakay E., Popper M. Perceived Combat Readiness as Collective Efficacy: Individual- and Group-Level Analysis. *Military Psychology*, 2000, vol. 12, iss. 2, pp. 105–119. DOI: 10.1207/S15327876MP1202\_2
28. Kraiger K., Wenzel L. H. Conceptual development and empirical evaluation of measures of shared mental models as indicators of team effectiveness. In: M. T. Brannick, E. Salas, C. W. Prince, eds. *Team Performance Assessment and Measurement. Theory, Methods, and Applications*. New York, London, Psychology Press, 1997, pp. 63–84.
29. Cannon-Bowers J. A., Salas E., Converse S. Shared Mental Models in Expert Team Decision Making. In: N. J. Castellan, ed. *Individual and Group Decision Making*. Hillsdale, Lorence Erlbaum, 1993, pp. 221–246.
30. Mathieu J. E., Heffner T. S., Goodwin G. F., Salas E., Cannon-Bowers J. A. The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of Applied Psychology*, 2000, vol. 85, no. 2, pp. 273–283. DOI: 10.1037/0021-9010.85.2.273
31. Boies K., Howell J. M. Leading Military Teams to Think and Feel: Exploring the Relations Between Leadership, Soldiers' Cognitive and Affective Processes, and Team Effectiveness. *Military Psychology*, 2009, vol. 21, iss. 2, pp. 216–232. DOI: 10.1080/08995600902768743
32. Karpov A. V. Structural-level organization of individual personality qualities. *Yaroslavl Psychological Vestnik*, 2020, iss. 2 (47), pp. 6–13 (in Russia).
33. Banton M. *Roles: An Introduction to the Study of Social Relations*. New York, Basic Books, 1965. 224 p.
34. Lukyanov O. V. Existential analysis and the nature of time. Transtemporal nature of existential experience. *Tomsk State University Journal*, 2007, no. 299, pp. 164–170 (in Russia).
35. Jones T. M. Ethical Decision Making by Individuals in Organizations: An Issue-Contingent Model. *Academy of Management Review*, 1991, vol. 16, no. 2, pp. 366–395. DOI: 10.5465/amr.1991.4278958
36. Fischer P., Krueger J. I., Greitemeyer T., Vogrincic C., Kastenmüller A., Frey D., Heene M., Wicher V., Kainbacher M. The bystander-effect: A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies. *Psychological Bulletin*, 2011, vol. 137, iss. 4, pp. 517–537. DOI: 10.1037/a0023304

Поступила в редакцию 27.01.2021, после рецензирования 26.02.2021, принята к публикации 09.03.2021  
Received 27.01.2021, revised 26.02.2021, accepted 09.03.2021

# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 129–138  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 129–138

Научная статья  
УДК 159.9.07  
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-129-138>

## Особенности предельных смыслов и смысложизненных ориентаций учащейся молодежи в зависимости от пола

С. Б. Перевозкин, Ю. М. Перевозкина✉

Новосибирский государственный педагогический университет, Россия, 630126, г. Новосибирск ул. Вилюйская, д. 28

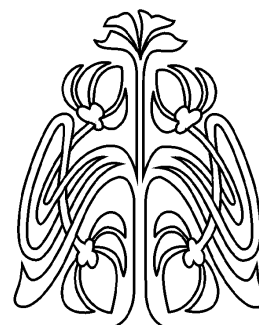
Перевозкин Сергей Борисович, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и истории психологии, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>

Перевозкина Юлия Михайловна, доктор психологических наук, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, [per@bk.ru](mailto:per@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

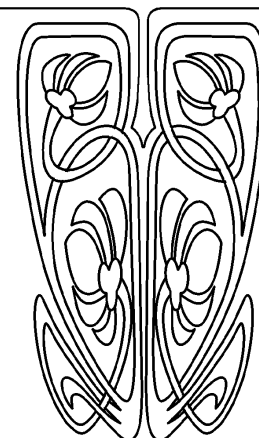
**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена стремительным переходом на цифровые формы обучения, что связано с мировой пандемией. У учащейся молодежи изменились способы взаимодействия с преподавателями и друг с другом, что неизменно приводит к трансформации личностных смыслов, ценностей, переосмыслению своего предназначения и места в образовательном пространстве. Цель исследования, представленного в статье, заключается в изучении специфического своеобразия смысловой сферы относительно учебной деятельности у мужчин и женщин в молодости. Гипотеза: смысловая наполненность учебной деятельности будет отличаться у мужчин и женщин в период молодости. Участники: студенты 1-го курса очного отделения, обучающиеся на факультете психологии, инженерно-экономическом факультете и факультете управления персоналом (N = 102, возраст 18–22 года, из них 52 женщины и 50 мужчин). Участники исследования были протестированы по опроснику смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев) и по методике предельных смыслов (Д. А. Леонтьев). На основе последней методик вся выборка была разделена на пять групп в зависимости от наличия того или иного смысла. Сопряженность предельных смыслов и пола определялась по критерию  $\phi$ -Пирсона, а различие смысложизненных ориентаций в зависимости от пола и предельных смыслов исследовалось при помощи MANOVA. У студенческой молодежи установлена дифференциация предельных смыслов в обучении в зависимости от пола: мужчины ориентированы на уважение и безопасность, тогда как женщины – на получение удовольствия и обретение уверенности. Обнаружено, что у женщин получение удовольствия и обретение уверенности от учебы связано с осуществлением контроля собственной жизни, тогда как для студентов мужского пола с предельными смыслами в безопасности и уважении свойственны удовлетворенность собственной жизнью и ощущение возможности повлиять на ее ход. Полученные результаты позволили сделать вывод, что развитие индивидуальной системы смысловых ориентаций и ее функционирование в учебной ситуации взаимосвязаны с полом как одной из важных биосоциальных характеристик личности.

**Ключевые слова:** смысл, предельные смыслы, учебная деятельность, смысложизненные ориентации, пол, учащаяся молодежь

**Информация о вкладе каждого автора.** Ю. М. Перевозкина – методология и концепция исследования, анализ полученных данных, написание текста; С. Б. Перевозкин – организация программы исследования; разработка опросников; сбор и обработка полученных данных, написание текста.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ







**Для цитирования:** Первозкин С. Б., Первозкина Ю. М. Особенности предельных смыслов и смысложизненных ориентаций учащейся молодежи в зависимости от пола // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 129–138. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-129-138>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-129-138>

## Characteristics of the ultimate meanings and students' life-purpose orientations depending on the gender

S. B. Perevozkin, Yu. M. Perevozkina✉

Novosibirsk State Pedagogical University, 28 Vilyuyskaya St., Novosibirsk 630126, Russia

Sergei B. Perevozkin, per@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6790-4835>

Yulia M. Perevozkina\*, per@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

**Abstract.** The relevance of the study is conditioned by rapid transition to digital forms of education, which is associated with the pandemic. Students have changed the way they interact with teachers and with each other, which constantly leads to transformation of personal meanings, values, rethinking of their purpose and role in the educational process. *The purpose* of the study, presented in the article, is to investigate unusual characteristics of the semantic sphere regarding male and female students' academic activity. *Hypothesis:* semantic content of academic activity differs in male and female students. Participants are first-year full-time students, studying at the Faculty of Psychology, Faculty of Engineering and Economics and Faculty of Human Resources Management (N = 102, aged from 18 to 22 years, 52 participants are female students and 50 participants are male students). The participants were tested using Life-Purpose Orientations Test (D. A. Leontiev) and the Ultimate Meanings Technique (D. A. Leontiev). Based on the latter methodology, the entire sample was divided into five groups depending on the presence of a certain meaning. The conjugation of ultimate meanings and gender was determined using  $\phi$ -Pearson criterion, while MANOVA criterion helped to investigate differences in life-purpose orientations depending on gender and ultimate meanings. We established differentiation within ultimate meanings in education depending on gender of a student: men are focused on respect and safety, while women are focused on getting pleasure and gaining confidence. We found that women connect getting pleasure and gaining confidence while learning with monitoring their lives, whereas male students connect it with the ultimate meanings of security and respect, satisfaction with their own lives and the feeling of being able to influence their life. The obtained results can help to draw the following conclusion: development of the individual system of life-purpose orientations and its functioning in the educational situation are interconnected with gender as one of the most essential biosocial characteristics of an individual.

**Keywords:** meaning, ultimate meanings, educational process, life-purpose orientations, gender, students

**Information about the contribution of each author.** Yu. M. Perevozkina – research methodology, research concept, text. S. B. Perevozkin organization of the research program; questionnaire development; collection and processing of the received data, text.

**For citation:** Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M. Characteristics of the ultimate meanings and students' life-purpose orientations depending on the gender. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 129–138 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-129-138>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

## Введение

Актуальность выбранной темы обусловлена турбулентностью современного мира, в контексте которой происходят быстрые и глобальные изменения, касающиеся всех сфер жизнедеятельности. Так, последние события, связанные с коронавирусной инфекцией, кардинально изменили образовательную среду. Произошел стремительный переход на цифровые формы обучения, которые зачастую вытесняют все остальные. Такой цифровой скачок в сфере образования приводит к кризисам как у преподавателей, так и у студентов. У учащейся молодежи стремительно изменяются способы взаимодействия, что приводит к трансформации личностных смыслов, ценностей, переосмыслению своего предназначения и места в социальном пространстве, в том числе и в образовательной сфере. Противопоставление ожиданий личности и социокультурных экспектаций проявляется в проблемах интегрирования молодых

людей в новую социальную ситуацию, снижении смысловой активности, что в итоге и является одной из основных детерминант психологической деформации молодого человека. Все это требует тщательного исследования предельных смыслов, а также анализа причин и факторов возникающего смыслового вакуума в период кризиса.

## Теоретическое обоснование проблемы

Интерес к проблеме смысла в отечественной психологии находит отражение в большом количестве работ (например, А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева). Вместе с тем дискуссионность данной проблемы связана с вопросом о механизмах и факторах, влияющих на функционирование смысловой сферы, ее развитие и трансформацию в условиях кризисных явлений, хотя попытки относительно смыслообразования в условиях кризиса осуществлялись еще в конце прошлого века Е. С. Мазур, В. В. Манукян и др. Кроме того, открытым остается



вопрос о терминологии, касающейся смыслового научного поля. Так, отечественные ученые связывают смыслы с сознанием и взаимодействием мира и человека (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. А. Леонтьев). Р. М. Шамионовым [1] установлено, что ценностно-смысловая сфера является важной детерминантой социальной активности современной молодежи. Более того, по результатам исследования автором была доказана дифференцированность ценностно-смысловых ориентаций в зависимости от региона: социальную активность молодежи, проживающей в столице, обуславливают такие ценности, как независимость и карьера, тогда как в провинциальных городах детерминантами выступают семья и любовь.

В то же время зарубежные коллеги ориентированы на понимание смысла в контексте объективной реальности (А. Адлер, В. Франкл, Р. Мэй, А. Маслоу). Несмотря на растущий интерес к такой дефиниции, как смысл жизни, имеется, тем не менее, ряд дискуссионных вопросов относительно концептуального совершенства самой конструкции. Так, среди зарубежных ученых, занимающихся этой проблемой, представлены два основных способа смыслообразования – согласованность и целеполагание. Согласованность означает чувство понятности и осмысленности жизни. Целеполагание связано с ощущением внутренней ценности жизни, наличием целей и направления в жизни [2]. Теоретическое рассмотрение конструкта «смысл» и его образование с позиции интерпретативного феноменологического анализа обоснованы в работе J. Smith [3]. Влияние когнитивных процессов на восприятие смысла жизни отражено в исследовании M. Vess et al. [4]. Авторы обнаружили, что моделирование будущих событий в знакомой обстановке в период молодости ( $N = 344$ ), в отличие от незнакомой, косвенно увеличивает воспринимаемую значимость и смысловую наполненность жизни.

Это отражает тот факт, что в психологии смысла нет единой точки зрения на структуру смыслового поля личности и факторов, детерминирующих смыслообразование и трансформацию в период молодости. Очевидно, что смысловая система в молодости носит характер достижений. Период молодости характеризуется высокой интегрированностью в социальную среду. При этом современная молодежь отличается высокой включенностью в информационное пространство, а если учитывать усиленную цифровизацию всех сфер, любая коммуникация происходит посредством интернет-сети. Это способствует развитию у молодого поколения таких особенностей, как гибкость, поисковая активность, заикленность на гаджетах, динамичность. Кроме того, именно в этом возрасте происходит активное освоение основных жизненных сфер – семьи, профессии, интимно-личностных и неформальных отношений [5].

Становление личности напрямую обусловлено ее социальными связями и формированием семьи.

Это позволяет утверждать, что семья и ее создание выступают одной из важных задач для молодого человека, причем успешность реализации этой задачи будет оказывать влияние на всю последующую жизнь субъекта, определяя его духовную и профессиональную направленность, развитие смысложизненных ориентаций. Согласно данным, представленным в исследовании V. Hadden [6], смысл жизни играет важную роль в романтических отношениях молодых людей. Автором было установлено, что смыслы, как собственные, так и партнера, являются статистически значимыми предикторами для романтической мотивации и качества отношений. Кроме того, многие молодые люди вступают в брак с целью обрести собственную идентичность в другом человеке, что выступает определенным смыслом в жизни молодого человека, так как в процессе взаимодействия супруги осознают и преодолевают различия друг друга. В то же время гармоничность отношений в семье достигается посредством ценностно-смысловых установок, ожиданий и ролей обоих супругов [7, с. 192]. Согласно И. Н. Свинцову [8, с. 64], важной социальной задачей государства выступает формирование у молодежи ценностно-смысловой модели семьи. Р. М. Wissing et al. [9] отмечают, что наиболее важным источником смысла для африканских студентов являются межличностные отношения, в частности семья. Вместе с тем авторы указывают, что образование как сфера жизни также является важным источником смысла для этой группы студентов.

Действительно, рядом ученых отмечается, что учеба не уходит на второй план, а рассматривается как средство завоевания уважения у сверстников. Так, по данным H. Gerardy et al. [10], студенты с высокой интеграцией в группу отличаются успешностью в обучении. Исследователи отмечают, что при включении в группу молодые люди стремятся преобразовать социальную среду, активно используя собственный интеллектуальный потенциал, достигающий в этом возрасте пика. Когнитивные способности помогают молодежи принимать решение относительно своей будущей профессии, что тесным образом связано с обучением в вузе. В результате включения в учебно-профессиональную среду у молодых людей возникает такое новообразование, как профессиональная идентичность, оказывающая сильное влияние на формирование смысловой сферы личности. С точки зрения авторов, профессионально-образовательные планы современной молодежи тесно связаны с эмоциональной оценкой их будущего. В самом деле, профессиональная деятельность, по мнению A. Pattakos et al. [11], выступает важным источником смысла для молодежи. Авторы считают, что существует несколько смысловых аспектов, связанных с работой, – смысл непосредственно в самой работе, установление значимых отношений на рабочих местах и значение, которое имеет занимаемая должность в обществе. О



важности смысла в обучении для африканских студентов пишет Н. D. Mason [12]. По данным автора, наличие смысла является важным фактором повышения успеваемости студентов. N. Sullivan et al. [13] изучалась взаимосвязь создания смысла и процесса адаптации в учебном заведении среди военнослужащих-ветеранов, обучающихся в колледже. Результаты исследования (регрессионный анализ) доказали влияние наличия смысла на успеваемость учащихся. Авторами отмечается, что осмысление факторов стресса, связанного с военной службой, позволяло достигать более высокой академической успеваемости, социальной и эмоциональной адаптации в колледже.

В контексте развития личности молодого человека необходимо учитывать и кризисные периоды. Кризис молодости выражается в изменении представления о своей жизни, иногда в утрате интереса к тому, что раньше было в ней главным, в некоторых случаях даже в разрушении прежнего образа жизни. Происходит переоценка ценностей, критический пересмотр своего «Я». Это в определенной степени предполагает смену партнера, профессии, в конечном счете своей жизни в целом. Такая трансформация с неизбежностью приводит к экзистенциальному кризису – потере самого себя, а задача, которая стоит перед индивидом, заключается в самоопределении с учетом реальных обстоятельств и возможностей. Таким образом, кризис молодости тесно обусловлен смыслом жизни, который в теории Э. Эриксона [14], связан с задачами развития каждого возрастного периода. Смысл в данном случае носит целостный и системный характер, так для решения конкретной возрастной задачи индивиду нужно понять, какие цели он преследует в определенной жизненной ситуации, сопоставить их с потребностями и опытом. В этом состоит динамический аспект смысла, когда полученный опыт генерализируется в процессе разрешения кризиса и переносится для решения задач на следующем уровне. Так, по мнению Э. Эриксона, формируется идентичность личности. А. В. Серый с соавт. [15] предлагает рассматривать идентичность как осмысленность субъективной реальности. В этой связи автор выделяет поуровневую структуру смыслов, которая начинается с самого низкого, биологического уровня, физиологического обеспечения организма, действующего на ранних стадиях развития ребенка и по принципу «здесь и сейчас». Заканчивается развитие смыслов самым высоким уровнем – смысложизненным, включающимся на стадии молодости и отражающим целостное восприятие собственной жизни. Авторы, проведя исследование на студенческой молодежи, делают вывод о том, что идентификация современных студентов обусловлена такими факторами, как ценности и нормативы в определенной социальной структуре (образовательной системе), смысловая наполненность деятельности, включающая ее цели, а также система личностных смыслов учащихся.

Е. Л. Солдатова [16] также утверждает, что период молодости выступает основным для формирования идентичности и, как было отмечено выше, заканчивается смысложизненным кризисом, в результате чего происходит осознание ценности «быть собой». Новообразованием этого кризиса является осознанная система ценностей и смыслов, сформированная индивидуальная структура эго-идентичности. Подчеркивая необходимость дифференцирования «критического периода» и «кризиса», В. Р. Манукян [17] утверждает, что критический период проявляется в изменении пространственно-временных, эмоционально-когнитивных и мотивационно-смысловых компонентов, составляющих субъективную картину жизненного пути (СКЖП), тогда как кризис затрагивает сугубо эмоционально-когнитивную сферу. Автором доказано влияние таких факторов, как образование, возраст и гендер, на становление субъективной картины жизненного пути. В. Р. Манукян отмечает, что СКЖП респондентов с высшим образованием, в отличие от индивидов со средним образованием, характеризуется большей насыщенностью, целенаправленностью, осмыслением и положительным отношением к жизни.

Определенное количество исследований смысловых систем связано с их деформированием под влиянием различных факторов. Д. А. Леонтьев [18] указывает, что при деформированном развитии происходят изменения в смысловой сфере. Так, в молодости при норме развития личности система ценностей ориентирована на гуманистические, общегрупповые ценности, тогда как при неблагоприятном развитии наблюдаются разъединение с общегрупповыми ценностями и ориентация на группоцентрические смыслы. Как показали А. Ш. Тхостов и К. Г. Сурнов [19], у больных алкоголизмом смысловая система характеризуется: 1) установкой на воображаемое удовлетворение потребностей; 2) установкой на неприятие на себя ответственности за совершаемые поступки и т. д. Исследования Е. С. Мазур [20] продемонстрировали, что субъекты с последствием психической травмы быстрее восстанавливаются в случае смысловых преобразований, определяющих жизнедеятельность личности до травмы. Вместе с тем индивиды, не подвергшие переосмыслению травматическое событие, обнаруживают симптомы депрессии. В работе Е. С. Мазур доказано, что смыслы вытесняются из сознания больного и оказывают патогенное влияние на личность, что в свою очередь приводит к искаженному восприятию реальности. С точки зрения М. Ш. Магомед-Эминова [21], посттравматическое стрессовое расстройство направлено на преодоление неудачного смыслообразования, при этом обнаруживающий себя смысловой конфликт обуславливает аномальное развитие личности и способствует возникновению посттравматического стрессового расстройства. Согласно С. Б. Перевозкину с соавт. [22,



с. 130], несогласованность ролевой идентичности приводит к диффузии значимых ценностей, приоритетов и целей. В исследовании М. Е. Edwards, D. R. Van Tongeren [23] показано, что смысл тесно связан с переживанием субъективного благополучия, а его отсутствие детерминирует возникновение страдания или болезни [24]. Согласно М. Hall [25], смыслообразование способствует адаптации индивида в процессе столкновения с трудными жизненными событиями. В исследовании S. Kreitler [26] дифференцированы профили тревожности и депрессии у учащейся молодежи. Полученные корреляции позволили автору утверждать, что при выраженной тревожности студенты в большей степени обращены к своему внутреннему миру, тогда как смыслы обучающихся с выраженным депрессивным профилем в большей степени сосредоточены как на личной, так и на межличностной реальности.

Таким образом, небольшой экскурс в проблему смысла и смыслообразования у молодежи демонстрирует, что развитие смыслов в период молодости характеризуется целостным восприятием собственной жизни и проявляется в изменении пространственно-временных, эмоционально-когнитивных и мотивационно-смысловых компонентов, составляющих субъективную картину жизненного пути. В этой связи была поставлена цель исследования, заключающаяся в изучении специфического своеобразия смысловой сферы относительно учебной деятельности у мужчин и женщин в период молодости. С целью доказательства гипотезы о том, что смысловая наполненность учебной деятельности будет отличаться у мужчин и женщин в период молодости, проводилось эмпирическое исследование.

### Дизайн исследования

**Участники.** В качестве эмпирической выборки выступили студенты 1-го курса очного отделения Сибирского государственного университета путей сообщения, обучающиеся на факультете психологии, инженерно-экономическом факультете и факультете управления персоналом, в количестве 102 человек в возрасте от 18 до 22 лет, из них 52 женщины и 50 мужчин.

**Методики.** Исследование смысложизненных ориентаций производилось посредством «Опросника смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева [27, с. 305]. Опросник состоит из 20 биполярных утверждений, которые необходимо оценить по 7-балльной шкале. На основании полученных результатов делается вывод о выраженности трех смысложизненных ориентаций – цели, процесса и результативности жизни – и двух шкал, отражающих locus контроля относительно себя и собственной жизни. Важно отметить, что три смысложизненные ориентации демонстрируют сосредоточенность смысла на будущем, настоящем или прошлом.

Второй диагностический инструмент – «Методика предельных смыслов» Д. А. Леонтьева [27, с. 315], предназначенная для измерения предельных смыслов в учебной деятельности. Респонденту задавался вопрос относительно какой-либо деятельности: «Зачем Вы это делаете?». В случае получения ответа задавался подобный же вопрос, но относящийся уже к предмету или роду деятельности, озвученному в ответе испытуемого и обозначаемому Д. А. Леонтьевым как категория. Затем процедура повторяется со следующей категорией. При этом предельным смыслом считается последняя категория, после которой наблюдается латентная пауза или категории в ответе повторяются. Обработка предполагает несколько способов, один из которых представляет собой содержательную интерпретацию смысловых цепей.

**Методы.** Первичные данные исследования – номинативные данные (пол (имеет две градации: женский и мужской) и предельные смыслы (имеет две градации: наличие и отсутствие)) сопрягались и обрабатывались посредством методов расчета средних по опроснику СЖО, по критерию ф-Пирсона. С помощью двухфакторного дисперсионного анализа (MANOVA) производилось сравнение по признакам опросника СЖО. Все расчетные процедуры осуществлялись с помощью пакета STATISTICA 10.0 Advanced+.

**Постановка исследования.** Для анализа смысловой сферы мужчин и женщин в период молодости предполагалось выявление предельных смыслов учебной деятельности и на их основе – распределение респондентов по кластерам в зависимости от категории предельных смыслов. Так, по методике предельных смыслов Д. А. Леонтьева было определено пять смысловых категорий в учебной деятельности в исследовательской выборке: респондентам предлагалось ответить на вопрос, зачем они учатся, затем к полученному слову-реакции (удовольствие, самоактуализация, безопасность, уважение, уверенность) снова задавался тот же вопрос. Для каждого респондента фиксировались два варианта – наличие принадлежности к категории (есть) или ее отсутствие (нет). Затем определялась сопряженность пола и выявленных предельных смыслов по критерию ф-Пирсона, так как в нашем случае обе переменные выражены в дихотомической шкале с целью изучения их взаимосвязи. Кроме того, осуществлялось сравнение смысложизненных ориентаций по опроснику СЖО Д. А. Леонтьева в зависимости от пола и наличия того или иного предельного смысла с помощью двухфакторного дисперсионного анализа (MANOVA).

### Результаты и их обсуждение

Анализ усредненных результатов по всей выборке по методике СЖО позволяет говорить, что индивидуальная система смысловых как у женщин, так и у мужчин в целом соответствует



нормативному диапазону, но при этом приближена к его нижней границе (рис. 1). Важно отметить, что такой показатель, как цели, в мужской выборке представлен ниже среднего диапазона ( $M = 24,6$  балла), а у женщин соответствует крайним значениям нижней границы (24,9 балла). Это свидетельствует о том, что для современных студентов характерна ориентация на настоящее. Они живут сегодняшним днем, здесь и сейчас, особо не задумываясь о будущем. Подобные результаты в сочетании со сниженными значениями по такой переменной, как локус контроля «Я», демонстрируют, что субъектам в период молодости свойственны некоторое неверие в собственные силы, слитность «Я» с окружением и ощущение его неотделимости от того, что с ним реально происходит. Это связано, скорее всего, с неудовлетворенностью как от настоящего, так и

от прожитого этапа жизни, отсутствием целей в будущем. Полученные результаты находят свое объяснение в сложившейся ситуации, когда происходит слишком быстрая смена технологий, требуются новые профессиональные знания и навыки, на рынке труда востребованы новые профессии. Учащаяся молодежь все больше обращается к интернет-пространству как заменителю реальных отношений.

В целом необходимо указать, что смысло-жизненные ориентации учащейся молодежи не различаются в зависимости от пола. Полученные нами данные согласуются с результатами исследования Н. Д. Mason [12], который также не обнаружил значимых различий в смысло-жизненных ориентациях, проведенных по тому же опроснику на африканской выборке студентов ( $N = 210$ ,  $M = 19.49$  года).

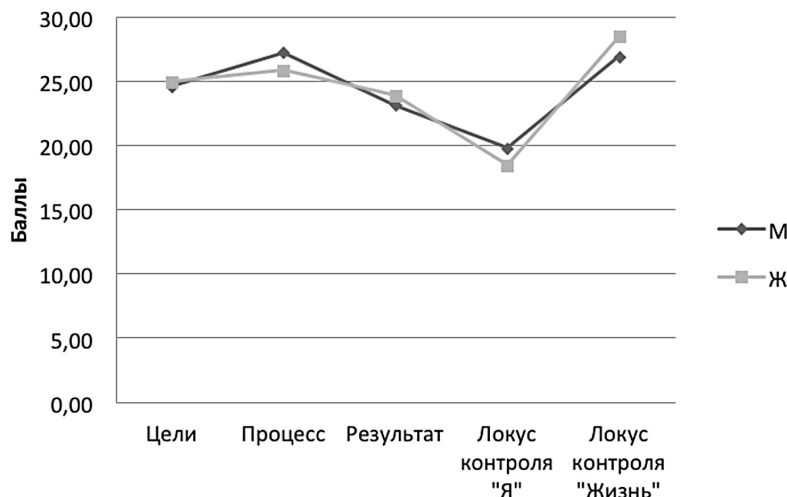


Рис. 1. Усредненный профиль смысло-жизненных ориентаций по выборке в целом

Fig. 1. Average profile of life-purpose orientations for the whole sample

С другой стороны, изучение качественных показателей смыслов относительно учебной деятельности показало, что в зависимости от пола предельные смыслы статистически значимо различаются (табл. 1). Так, пол связан с наличием таких предельных смыслов, как безопасность ( $p = 0,02$ ), уверенность ( $p = 0,01$ ) и удовольствие ( $p = 0,02$ )

Это отражает тот факт, что структура индивидуальных смыслов, связанная с заданной ситуацией учебы, претерпевает изменения, поскольку на смысловую основу личности накладываются новые, пока еще не осознаваемые смыслы, связанные с таким фактором, как пол.

Полученные данные свидетельствуют, что в мужской выборке в большей степени выражены такие предельные смыслы, как уважение (60%) и безопасность (53%). Следовательно, для мужчин в период молодости особая смысловая нагрузка в обучении ложится на уважение и безопасность (рис. 2).

Таблица 1 / Table 1

**Взаимосвязь пола и предельных смыслов у учащейся молодежи (критерий  $\phi$ -Пирсона) ( $N = 102$ )**

**Connection between gender and ultimate meanings among students ( $\phi$ -Pearson criterion) ( $N = 102$ )**

Сопрягаемые признаки	$\phi$	$p$
Самоактуализация и пол	-0,18	0,15
Безопасность и пол	-0,30	0,02
Уважение и пол	-0,28	0,05
Уверенность и пол	0,33	0,01
Удовольствие и пол	0,30	0,02

При этом для большинства женщин в период молодости смыслом обучения являются обретение уверенности (59%) и получение удовольствия (45%), в отличие от мужчин, которые вообще не видят в обучении данного смысла. Как ни странно, но шагнувшим в XXI век, прошедшим период активного освоения социального пространства и утверждения себя в нем женщинам до сих пор

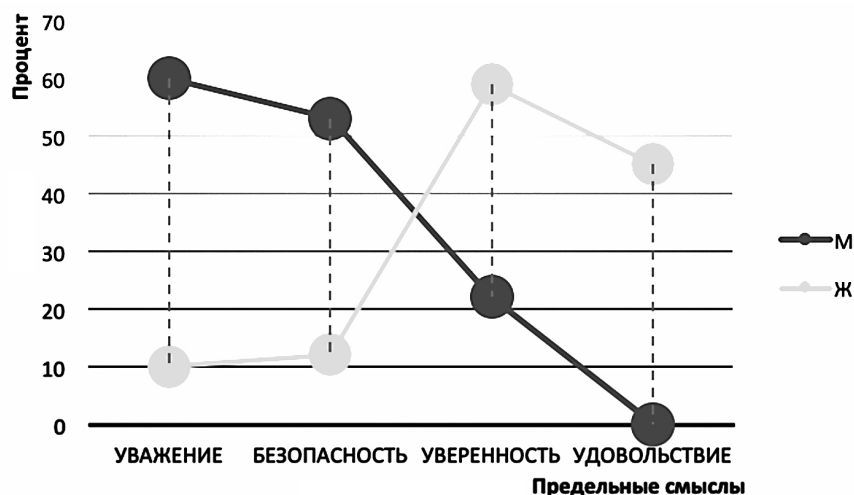


Рис. 2. Сопряженность между полом и предельными смыслами у учащейся молодежи  
 Fig. 2. Conjugation between gender and ultimate meanings among students

учеба необходима для повышения уверенности и доказательства как себе, так и другим, что они способны наравне с мужчинами к свершениям в профессиональной деятельности.

Итак, можно отметить, что по четырем из пяти предельных смыслов были получены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами в период молодости, демонстрирующие, что пол и предельные смыслы относительно учебы у молодежи связаны друг с другом. Именно по этим предельным смыслам в дальнейшем и осуществлялось различие в смысложизненных ориентациях у мужчин и женщин с помощью многофакторного дисперсионного анализа. Изучалось совместное влияние факторов пола и предельного смысла. Анализ полученных результатов показал, что существуют статистически значимые различия по большинству смысложизненных ориентаций, за исключением двух (цель и локус контроля – «жизнь») в зависимости от выраженности у респондентов мужского и женского пола того или иного предельного смысла (табл. 2). Это свидетельствует, что пол и предельные смыслы в учебе оказывают совместное влияние на локализацию смысла в настоящем и прошлом, а также на интернальность в отношении себя.

Таблица 2 / Table 2  
**Различия в смысложизненных ориентациях в зависимости от предельных смыслов и пола у студентов (критерий MANOVA) (N = 102)**  
**Differences in life-purpose orientations depending on the ultimate meanings and gender among students (MANOVA criterion) (N = 102)**

Признаки	F	p-level
Цель	2,374	0,082
Процесс	4,674	0,004
Результат	5,958	0,001
Локус контроля «Я»	8,370	0,000
Локус контроля «жизнь»	1,297	0,131

Анализ полученных результатов демонстрирует, что женщины в период молодости с фиксацией на предельном смысле «удовольствие» имеют более высокие значения по переменной локус «Я» (M = 26,67). При этом необходимо отметить, что этот смысл более выражен у женщин, поскольку данный предельный смысл был выявлен у 24 респонденток, в отличие от мужчин, у которых этот смысл в обучении не был выявлен вообще (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3  
**Средние значения смысложизненных ориентаций в зависимости от предельных смыслов и пола у студентов**  
**Average values of life-purpose orientations depending on ultimate meanings and gender among students**

Предельный смысл	Пол	Процесс	Результат	ЛК «Я»	N
Безопасность	Ж	16,00	15,00	12,00	2
	М	25,63	26,75	18,63	26
Уважение	Ж	19,50	19,50	15,00	5
	М	27,00	28,00	19,00	20
Уверенность	Ж	22,78	24,33	29,34	21
	М	18,00	21,25	22,25	4
Удовольствие	Ж	24,25	24,63	26,67	24





Это демонстрирует, что женщины, испытывающие удовольствие от учебы, характеризуются спокойствием, уверенностью в себе, последовательностью в психической деятельности.

Приведем пример смысловой цепочки у студентки с высоким уровнем выраженности локуса контроля «Я»: «Учеба → расширяет кругозор → облегчает взаимодействие с людьми → интересно → приносит удовольствие».

В этом контексте происходит определенное смещение переживания удовольствия и счастья как смыслообразующих основ. Подобные результаты получены в исследовании R. J. Dwyer et al. [28], которые показали, что счастье и смысл связаны с разными наборами мыслей, чувств и поведения, но в повседневной жизни различия между ними незначительны.

Изучение предельных смыслов продемонстрировало, что большинство испытуемых ориентированы на приобретение уверенности от обучения (38%), и в большей степени это свойственно женщинам – 21 человек против 4 респондентов мужского пола.

Пример: «Учиться нужно, чтобы получить профессию → зарабатывать → улучшить свои финансовые условия → быть уверенной в себе».

В период молодости женщины с наличием предельного смысла «уверенность» отличаются наиболее высокими результатами по переменной локуса контроля «Я» ( $M = 29,34$ ). Это позволяет предположить, что им свойственны вера в собственные силы, высокая осознанность, способность влиять на события собственной жизни. Следовательно, порождение такого смысла, как уверенность в учебной деятельности, наблюдается в основном у женщин в период молодости, при этом у них отмечается повышенная смысловая ориентация относительно контроля собственной жизни.

Два других предельных смысла – безопасность и уважение – наиболее представлены в мужской подгруппе (26 и 20 человек соответственно). Молодые люди с наличием предельного смысла «безопасность» (мужчины – 53%, женщины – всего 12%) в большей степени имеют представление о себе как сильной личности, у них возникает ощущение способности влиять на ход собственной жизни. Также у них выражена удовлетворенность прожитой частью жизни, они удовлетворены самореализацией.

Пример: «Учиться → интересно → соприкасаться с жизнью → личностное развитие → личностный покой → заработок → защита → безопасность».

При этом такое ассоциирование обучения с безопасностью, скорее всего, связано с осознанием собственной независимости от других, прежде всего от родителей, а учеба рассматривается как возможность обрести свободу.

В период молодости мужчины, у которых предельным смыслом учебы является уважение (60% против 10% в женской выборке), отличаются

выраженным ощущением успешности в реализации себя в учебной деятельности. Они в той или иной мере не удовлетворены своей настоящей жизнью, но при этом с удовольствием погружаются в воспоминания о прошлом или мечты о будущем.

Пример: «Учиться нужно, чтобы получить профессию → быть важным → самоуважение → самоудовлетворение → уважение других».

Следовательно, мужская выборка характеризуется наибольшей выраженностью таких предельных смыслов, как уважение и безопасность, относительно учебной деятельности, а учеба рассматривается как способ реализовать эти смыслы.

## Выводы

Таким образом, полученные результаты позволили установить динамическую структуру взаимодействия смыслов в учебной деятельности в зависимости от пола. Проведенное исследование дает возможность утверждать, что развитие индивидуальной системы смысловых ориентаций, ее функционирование в учебной ситуации взаимосвязано с полом как одной из важных биосоциальных характеристик личности. Так, для женщин наиболее важными смыслами в учебной деятельности выступают уверенность и удовольствие, а для мужчин – уважение и безопасность.

Пол и предельные смыслы в учебе оказывают совместное влияние на локализацию смысла в настоящем и прошлом, а также на интернальность в отношении себя. Результаты взаимообусловленности пола и смыслов позволяют говорить о специфическом своеобразии смысловой структуры относительно учебной деятельности. Смысловая сфера мужчин в период молодости характеризуется тем, что смысл обучения обретается за счет уважения других и получения безопасности. Это позволяет говорить, что явления неустойчивости в период молодости у мужчин могут возникать тогда, когда происходит нарушение функционирования имеющихся у них смысловых систем либо схемы конфликтуют между собой. Качественное смысловое своеобразие для женщин в период учебной деятельности выражается в получении удовольствия от учебного процесса и обретении уверенности, что позволяет им контролировать собственную жизнь и нести за это ответственность.

Следовательно, смысловые конфигурации зависят от пола и выступают как операциональные средства, способные объективировать и отражать полоролевую специфику учащейся молодежи в сложной и многомерной реальности.

Проведенное исследование предоставляет последовательные и убедительные доказательства важности учета пола при смысловой наполненности молодежью процесса обучения. Это имеет практическое значение для включения стратегий продуцирования смыслов с учетом пола в университетские программы, направленные на содействие адаптации к обучению в системе высшего образования.



## Библиографический список

1. Шамионов П. М. Ценностно-смысловые ориентации как основания социальной активности молодежи // Социальная и экономическая психология : в 2 ч. Ч. 1 / отв. ред. Т. А. Нестик, Ю. В. Ковалева. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 423–428.
2. Martela F., Steger M. F. The three meanings of meaning in life : Distinguishing coherence, purpose, and significance // The Journal of Positive Psychology. 2016. Vol. 11, iss. 5. P. 531–545. DOI: 10.1080/17439760.2015.1137623
3. Smith J. A. Participants and researchers searching for meaning : Conceptual developments for interpretative phenomenological analysis // Qualitative Research in Psychology. 2019. Vol. 16, iss. 2. P. 166–181. DOI: 10.1080/14780887.2018.1540648
4. Vess M., Hoeldtke R., Leal S. A., Sanders C. S., Hicks J. A. The subjective quality of episodic future thought and the experience of meaning in life // The Journal of Positive Psychology. 2018. Vol. 13, iss. 4. P. 419–428. DOI: 10.1080/17439760.2017.1291851
5. Прюс Ф., Перевозкина Ю. М. Взаимобусловленность и типы социальных отношений системных образовательных ролевой социализации : метасистемный подход // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 5–26. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.1
6. Hadden B. W., Knee C. R. Finding meaning in us : The role of meaning in life in romantic relationships // The Journal of Positive Psychology. 2018. Vol. 13, iss. 3. P. 226–239. DOI: 10.1080/17439760.2016.1257057
7. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Дмитриева Н. В. Архетипические детерминанты модели ценностно-ролевых установок в браке // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 190–195.
8. Свищов И. Н. Отдельные аспекты молодежной семейной политики в контексте государственного управления // Омский научный вестник. 2007. № 3 (55). С. 64–67.
9. Wissing M. P., Khumalo I. P., Chigeza S. C. Meaning as perceived and experienced by an African student group // Journal of Psychology in Africa. 2014. Vol. 24, iss. 1. P. 92–101. DOI: 10.1080/14330237.2014.904101
10. Gerardy H., Mounts N. S., Luckner A. E., Valentin D. P. Mothers' Management of Adolescent Peer Relationships : Associations With Aggressive, Prosocial, and Playful Behavior // The Journal of Genetic Psychology. 2015. Vol. 176, iss. 5. P. 299–314. DOI: 10.1080/00221325.2015.1066746
11. Pattakos A., Dundon E. Discovering Meaning Through the Lens of Work // Journal of Constructivist Psychology. 2017. Vol. 30, iss. 1. P. 42–49. DOI: 10.1080/10720537.2015.1119084
12. Mason H. D. Sense of meaning and academic performance: A brief report // Journal of Psychology in Africa. 2017. Vol. 27, iss. 3. P. 282–285. DOI: 10.1080/14330237.2017.1321860
13. Sullivan N., Freer B. D., Ulrich S. Student veterans and adjustment to college : Making meaning of military experiences // Journal of American College Health. 2019. DOI: 10.1080/07448481.2019.1683017
14. Erikson E. H. Ego Development and Historical Change // The Psychoanalytic Study of the Child. 1946. Vol. 2, iss. 1. P. 359–396. DOI: 10.1080/00797308.1946.11823553
15. Серый А. В., Яницкий М. С., Браун О. А. Смысловая обусловленность структуры Я-концепции студенческой молодежи // Герценовские чтения : психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 597–607.
16. Солдатова Е. Л. Эго-идентичность в нормативных кризисах развития // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 75–84.
17. Манукян В. Р. Классификация и психологическое содержание кризисов во взрослом периоде развития // Вестник СПбГУ. Сер. Философия и соц. полит. науки. 2002. № 6. С. 20–25.
18. Леонтьев Д. А. Смыслообразование и его контексты : жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. № 1 (77). С. 104–117.
19. Хостов А. Ш., Сурнов К. Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации : обратная сторона социализации // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 6. С. 16–24.
20. Мазур Е. С., Гельфанд В. Б., Качалов П. В. Смысловая регуляция негативных переживаний у пострадавших при землетрясении в Армении // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 2. С. 54–66.
21. Магомед-Эминов М. Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1983. № 4. С. 26–35.
22. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Паньшина Л. В. Структура интегральной индивидуальности управленческих способностей студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент» // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 124–132.
23. Edwards M. E., Van Tongeren D. R. Meaning mediates the association between suffering and well-being // The Journal of Positive Psychology. 2020. Vol. 15, iss. 6. P. 722–733. DOI: 10.1080/17439760.2019.1651890
24. Huguelet P. Psychiatry and religion : A perspective on meaning // Mental Health, Religion & Culture. 2017. Vol. 20, iss. 6. P. 567–572. DOI: 10.1080/13674676.2017.1377956
25. Lewis Hall M. E., Shannonhouse L., Aten J., McMartin J., Silverman E. J. Religion-specific resources for meaning-making from suffering : Defining the territory // Mental Health, Religion & Culture. 2018. Vol. 21, iss. 1. P. 77–92. DOI: 10.1080/13674676.2018.1448770
26. Kreidler S. The meaning profiles of anxiety and depression : Similarities and differences in two age groups // Cognition and Emotion. 2018. Vol. 32, no. 7. P. 1499–1513. DOI: 10.1080/02699931.2017.1311248
27. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 487 с.
28. Dwyer R. J., Dunn E. W., Hershfield H. E. Cousins or conjoined twins : How different are meaning and happiness in everyday life? // Comprehensive Results in Social Psychology. 2017. Vol. 2, iss. 2–3. P. 199–215. DOI: 10.1080/23743603.2017.1376580



## References

1. Shamionov R. M. Value-semantic orientations as the basis of the social activity of youth. In: T. A. Nestik, Yu. V. Kovaleva, eds. *Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya* [Social and economic psychology: in 2 pt. Pt. 2]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018, pp. 423–428 (in Russian).
2. Martela F., Steger M. F. The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 2016, vol. 11, iss. 5, pp. 531–545. DOI: 10.1080/17439760.2015.1137623
3. Smith J. A. Participants and researchers searching for meaning: Conceptual developments for interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 2019, vol. 16, iss. 2, pp. 166–181. DOI: 10.1080/14780887.2018.1540648
4. Vess M., Hoeldtke R., Leal S. A., Sanders C. S., Hicks J. A. The subjective quality of episodic future thought and the experience of meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 2018, vol. 13, iss. 4, pp. 419–428. DOI: 10.1080/17439760.2017.1291851
5. Preuss F., Perevozkin Yu. M. Interconnection and types of social relations of role socialization system formation: Metasystem approach. *Sistemnaya psikhologiya i sociologiya* [Systems Psychology and Sociology], 2020, no. 3 (35), pp. 5–26 (with translation into Russian). DOI: 10.25688/2223–6872.2020.35.3.1
6. Hadden B. W., Knee C. R. Finding meaning in us: The role of meaning in life in romantic relationships. *The Journal of Positive Psychology*, 2018, vol. 13, iss. 3, pp. 226–239. DOI: 10.1080/17439760.2016.1257057
7. Perevozkin Yu. M., Perevozkin S. B., Dmitrieva N. V. Archetypal determinants of the model of value-role attitudes in marriage. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education], 2015, no. 1 (50), pp. 190–195.
8. Svintsov I. N. Separate aspects of youth family policy in the context of public administration. *Omsk Scientific Bulletin*, 2007, no. 3 (55), pp. 64–67 (in Russian).
9. Wissing M. P., Khumalo I. P., Chigeza S. C. Meaning as perceived and experienced by an African student group. *Journal of Psychology in Africa*, 2014, vol. 24, iss. 1, pp. 92–101. DOI: 10.1080/14330237.2014.904101
10. Gerardy H., Mounts N. S., Luckner A. E., Valentiner D. P. Mothers Management of Adolescent Peer Relationships: Associations With Aggressive, Prosocial, and Playful Behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 2015, vol. 176, iss. 5, pp. 299–314. DOI: 10.1080/00221325.2015.1066746
11. Pattakos A., Dundon E. Discovering Meaning Through the Lens of Work. *Journal of Constructivist Psychology*, 2017, vol. 30, iss. 1, pp. 42–49. DOI: 10.1080/10720537.2015.1119084
12. Mason H. D. Sense of meaning and academic performance: A brief report. *Journal of Psychology in Africa*, 2017, vol. 27, iss. 3, pp. 282–285. DOI: 10.1080/14330237.2017.1321860
13. Sullivan N., Freer B. D., Ulrich S. Student veterans and adjustment to college: Making meaning of military experiences. *Journal of American College Health*, 2019. DOI: 10.1080/07448481.2019.1683017
14. Erikson E. H. Ego Development and Historical Change. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1946, vol. 2, iss. 1, pp. 359–396. DOI: 10.1080/00797308.1946.11823553
15. Seryy A. V., Yanitskiy M. S., Brown O. A. Dependence of the student's self-concept structure on their meaning-of-life orientations. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 2020, no. 3, pp. 597–607 (in Russian).
16. Soldatova E. L. Ego-identity in normal developmental crises. *Voprosy Psikhologii*, 2006, no. 5, pp. 75–84 (in Russian).
17. Manukyan V. R. Classification and psychological content of crises in the adult period of development. *Vestnik of Saint Petersburg University. International Relation*, 2002, no. 6, pp. 20–25 (in Russian).
18. Leontiev D. A. Meaning making and its contexts: life, structure, culture, experience. *The World of Psychology*, 2014, no. 1 (77), pp. 104–117 (in Russian).
19. Tkhostov A. Sh., Surnov K. G. Modern technologies influence on personality development and pathological forms of adaptation formation: The back side of socialization. *Psychological Journal*, 2005, vol. 26, no. 6, pp. 16–24 (in Russian).
20. Mazur E. S., Gelfand V. B., Kachalov P. V. Semantic regulation of negative experiences in earthquake victims in Armenia. *Psychological Journal*, 1992, vol. 13, no. 2, pp. 54–66 (in Russian).
21. Magomed-Eminov M. Sh. Personality and extreme life situation. *Moscow University Psychology Bulletin*, 1983, no. 4, pp. 26–35 (in Russian).
22. Perevozkin Yu. M., Perevozkin S. B., Panshina L. V. Structure of integrated individuality of management abilities of students training on the direction of Management. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 6, pp. 124–132 (in Russian).
23. Edwards M. E., Van Tongeren D. R. Meaning mediates the association between suffering and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 2020, vol. 15, iss. 6, pp. 722–733. DOI: 10.1080/17439760.2019.1651890
24. Huguelet P. Psychiatry and religion: A perspective on meaning. *Mental Health, Religion & Culture*, 2017, vol. 20, iss. 6, pp. 567–572. DOI: 10.1080/13674676.2017.1377956
25. Lewis Hall M. E., Shannonhouse L., Aten J., McMartin J., Silverman E. J. Religion-specific resources for meaning-making from suffering: Defining the territory. *Mental Health, Religion & Culture*, 2018, vol. 21, iss. 1, pp. 77–92. DOI: 10.1080/13674676.2018.1448770
26. Kreitler S. The meaning profiles of anxiety and depression: Similarities and differences in two age groups. *Cognition and Emotion*, 2018, vol. 32, no. 7, pp. 1499–1513. DOI: 10.1080/02699931.2017.1311248
27. Leontiev D. A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroeniye i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of Meaning: Nature, Structure and Dynamics of Semantic Reality]. Moscow, Smysl Publ., 2003. 487 p. (in Russian).
28. Dwyer R. J., Dunn E. W., Hershfield H. E. Cousins or conjoined twins: How different are meaning and happiness in everyday life? *Comprehensive Results in Social Psychology*, 2017, vol. 2, iss. 2–3, pp. 199–215. DOI: 10.1080/23743603.2017.1376580

Поступила в редакцию 07.01.2021, после рецензирования 15.02.2021, принята к публикации 09.03.2021  
Received 07.01.2021, revised 15.02.2021, accepted 09.03.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 139–149

*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 139–149

Научная статья

УДК 316.61

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-139-149>

## Характеристики воли как предикторы склонности к риску у курсантов военного вуза в процессе военно-профессиональной социализации



Д. А. Мещеряков

Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия, 410004, г. Саратов, ул. Московская, д. 158

Мещеряков Денис Александрович, адъюнкт, [dma21051980@mail.ru](mailto:dma21051980@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8959-3556>

**Аннотация.** Одной из актуальных проблем социальной психологии является изучение роли характеристик воли как важного регулятора поведения, связанного с риском. Особенно это интересно исследовать в такой специфической социальной группе, как военнослужащие, деятельность которых связана с риском и напрямую, и опосредованно. Ввиду этого *цель* представленного в статье исследования – изучить изменение волевой детерминации рискованного и рационального поведения у курсантов военного вуза в процессе военно-профессиональной социализации. В качестве *гипотезы* выдвигается предположение, что поведение, связанное с риском, и поведение, связанное с рациональностью, обуславливается в основном различными волевыми характеристиками. В исследовании приняли участие 182 курсанта (возраст  $M = 20.5$ ;  $SD = 1.6$ ) Саратовского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации. Для изучения изменения волевой детерминации рационального и рискованного поведения были использованы: методика диагностики выраженности волевых качеств личности «Волевые качества личности» (М. В. Чумаков), опросник «Готовность к риску» (А. М. Шуберт), методика диагностики двух личностных свойств – готовности к риску и рациональности – как психологических переменных, отражающих характеристики личностной регуляции выбора субъекта (как принятия решений) в широком контексте жизненных ситуаций, «Личностные факторы принятия решений» (Т. В. Корнилова). Выявлены усложнение в процессе военно-профессиональной социализации волевой детерминации рационального и рискованного поведения, а также основные волевые качества личности – предикторы готовности к риску и рациональности. Показано, что 8% вариаций рационального поведения обусловлено целеустремленностью и инициативностью, а 8% вариаций рискованного поведения – настойчивостью. Изучение выявленных параметров может помочь в определении склонности к риску и рациональности военнослужащих, их влиянии на поведение в ходе выполнения служебно-боевых задач, а соответственно, на более результативное и качественное их выполнение.

**Ключевые слова:** риск, рациональность, воля, волевые качества личности, предикторы риска и рациональности, факторы риска и рациональности, курсанты, военная социализация

**Для цитирования:** Мещеряков Д. А. Характеристики воли как предикторы склонности к риску у курсантов военного вуза в процессе военно-профессиональной социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 139–149. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-139-149>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0).

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-139-149>

**Characteristics of will as predictors of risk inclination of military university students in the process of professional military socialization**

D. A. Meshcheryakov

Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation, 58 Moskovskaya St., Saratov 410004, Russia

Denis A. Meshcheryakov, [dma21051980@mail.ru](mailto:dma21051980@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8959-3556>

**Abstract.** One of the important and *relevant* problems of social psychology is the study of the role of will characteristics as important regulators of risk behavior. It is especially interesting to investigate it in such a specific social group as military personnel, whose activities are associated with risk both directly and indirectly. In view of this, the *purpose* of the research presented in the article is to study changes in volitional determination of risk and rational behavior of the military university students in the process of professional military socialization. As a *hypothesis*, we suggest that different volitional characteristics mainly determine risk behavior and behavior associated with rationality. The research involves 182 military students (aged  $M = 20.5$ ;  $SD = 1.6$ ) of Saratov Military Institute of the National Guard of the Russian Federation. We used the following techniques to analyze changes in volitional determination of rational and risk behavior: the technique for diagnosing the manifestation of volitional personality



traits "Volitional personality traits" (M. V. Chumakov); "Risk-taking" questionnaire (A. M. Schubert); the technique for diagnosing two personality traits – readiness for risk and rationality – as psychological variables reflecting the characteristics of personal regulation of the subject's choices (such as decision-making) in the broad context of life situations "Personality factors of decision making" (T. V. Kornilova). We revealed the complication of the volitional determination of rational and risk behavior in the process of professional military socialization; we also found major volitional personality traits, that are predictors of readiness for risk and rationality. It is shown that 8% of variations in rational behavior are due to purposefulness and initiative, and 8% of variations in risk behavior are due to persistence. The study of the identified parameters can help in determining the inclination to risk and rationality of military personnel, their influence on behavior in the course of performing service and combat missions and, consequently, on their more effective and high-quality performance.

**Keywords:** risk, rationality, will, volitional personality traits, predictors of risk and rationality, factors of risk and rationality, military students, military socialization

**For citation:** Meshcheryakov D. A. Characteristics of will as predictors of risk inclination of military university students in the process of professional military socialization. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 139–149 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-139-149>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

## Введение

Современная действительность ставит перед военнослужащими и сотрудниками Войск национальной гвардии Российской Федерации все новые и новые задачи в сфере безопасности и обороны государства. Возникают и видоизменяются опасности (как внешние, так и внутренние), несущие угрозу как для российского общества в целом, так и для военнослужащих в частности. Риск давно стал неотъемлемой составляющей нашей жизни. Служебно-боевая деятельность войск отличается высокой напряженностью, быстрым и резким изменением обстановки. Соответственно, исходя из соображений служебно-боевой эффективности военнослужащий Росгвардии должен обладать решительностью, целеустремленностью, инициативностью и другими необходимыми волевыми качествами. Ввиду этого проблема взаимосвязи риска и рискованного поведения и волевых характеристик военнослужащих, по нашему мнению, безусловно, относится к числу наиболее интересных, актуальных как с научно-теоретической, так и с практической точки зрения. Первая проистекает из потребности анализа этой проблемы для разработки и улучшения действенной методики в интересах риск-менеджмента (т. е. эффективного управления рисками) и, соответственно, получения нового научного знания в области социальной психологии риска. Вторая же точка зрения направлена на разработку рекомендаций и программ для военных психологов и специалистов по риск-менеджменту.

Проблему поведения, связанного с риском, можно смело отнести к предмету междисциплинарного исследования. Факторы, оказывающие влияние на формирование и развитие рискованного поведения, изучаются в рамках социального, психологического, этического и других научных подходов.

Разрозненность представлений, особенно с точки зрения психологического подхода, о первопричинах и факторах рискованного поведения определяет, в свою очередь, необходимость и значимость проблемы исследования социально-

психологических характеристик личности как предикторов склонности к риску и рациональности в условиях военной социализации. Особенно это важно для получения нового научного знания об их детерминации, ведь «процесс военной социализации направлен на развитие личностных регуляторов поведения и деятельности военнослужащего – офицера, способного, в числе прочего, к конструктивному преодолению трудных ситуаций, возникающих в различных ипостасях его служебной деятельности» [1, с. 129]. В нашем исследовании не ставится задача выявить весь перечень социально-психологических характеристик личности – факторов риска и рациональности, лишь реализуется попытка выявить их отдельную, но весьма значимую часть – волевые характеристики, влияющие на риск и рациональность.

Значимую роль в исследовании различных аспектов риска сыграли работы таких исследователей, как Е. Н. Зуева [2], И. П. Довбий, И. А. Кокорина, В. А. Довбий [3], В. С. Николаенко [4], М. В. Леви, Е. А. Некрасова, Е. Э. Бабаян [5], М. А. Правенький [6], Е. Ф. Талаш [7], и других авторов. К проблематике волевых качеств и их взаимосвязи с риском и рискованным поведением обращались Р. М. Шамионов [8], М. А. Кленова [9], М. В. Григорьева, А. В. Григорьев [10], Т. И. Шульга [11], А. В. Мантикова [12] и др. Актуальность исследования предопределена очевидным недостатком научных изысканий, посвященных взаимосвязи показателей склонности к риску и характеристик воли в процессе военной социализации курсантов военных вузов Войск национальной гвардии Российской Федерации.

*Цель исследования* – изучить изменения волевой детерминации рискованного и рационального поведения у курсантов военного вуза в процессе военно-профессиональной социализации.

*Гипотезой* исследования явилось предположение о том, что поведение, связанное с риском, и поведение, связанное с рациональностью, обуславливается в целом разными волевыми качествами личности.

*Предмет исследования* – волевые предикторы склонности к риску у курсантов военного



вуза в процессе военно-профессиональной социализации.

*Задачи исследования:*

– отследить и изучить изменение волевой детерминации рискованного и рационального поведения у курсантов военного вуза в процессе военно-профессиональной социализации;

– выявить наиболее важные волевые характеристики – факторы готовности к риску и рациональности.

*Методологическая основа исследования:*

– общенаучный системный подход (Г. Саймон [13]), согласно которому волевые качества и отношение к риску мы рассматриваем как имеющие внутреннюю структуру системные объекты;

– принцип детерминизма (А. А. Ивин [14], С. А. Лебедев [15]), в соответствии с которым трансформация, происходящая с отношением к риску и рациональности под влиянием различных волевых предикторов, не случайна, а является закономерной;

– системно-диахронический подход к анализу процесса социализации личности (Р. М. Шаминов [16]), согласно которому диахронность и смена оснований являются отличительной чертой становления личностных образований в процессе социализации (на разных ее этапах).

## Материалы и методы

*Участники.* В исследовании участвовали 182 курсанта мужского пола Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации в возрасте от 18 до 26 лет,  $M = 20,5$  года. Объем выборки: 1-й курс –  $n = 38$ , 2-й курс –  $n = 48$ , 3-й курс –  $n = 28$ , 4-й курс –  $n = 32$ , 5-й курс –  $n = 36$ .

*Методики.* Для изучения изменения волевой детерминации рискованного и рационального поведения и выявления наиболее важных волевых предикторов готовности к риску и рациональности нами были применены опросник «Волевые качества личности» (ВКЛ) М. В. Чумакова [17], состоящий из 78 пунктов и позволяющий определить показатели по 9 шкалам, отражающим основные компоненты волевой регуляции поведения личности, опросник «Готовность к риску» (RSK) А. М. Шуберт [18], состоящий из 25 пунктов и дающий возможность определить степень готовности к риску, а также опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР) Т. В. Корниловой [19] из 25 пунктов, позволяющий определить показатели по шкалам готовности к риску и рациональности.

*Методы.* Первичные данные исследования обрабатывались посредством статистических методов: дескриптивного, сравнительного ( $t$ -критерий Стьюдента), корреляционного (по Пирсону) и регрессионного анализа с применением программного пакета Sciences (SPSS Statistics Subscription).

## Результаты исследования и их обсуждение

Анализ характеристик воли как предикторов склонности к риску и рациональности связан с тем, что эти характеристики личности являются наиболее важными регуляторами поведения, в том числе связанного с риском [8–10].

Для того чтобы иметь наиболее полную картину взаимосвязи вышеуказанных характеристик и риска, рассмотрим для начала данные средних и стандартных отклонений показателей воли, а затем поочередно проанализируем их обусловленность.

В табл. 1 приведены данные, свидетельствующие о том, что показатели ответственности как волевого качества личности более гетерогенны на пятом курсе (хотя и имеют наибольшее значение по сравнению с другими курсами) и наиболее гомогенны на начальном этапе военной социализации. Исходя из этого можно утверждать, что в целом способность взять на себя груз принятия решения, держать ответ за исполненное, отвечать за порученное находится у курсантов в динамическом развитии.

Рассматривая такой показатель воли, как инициативность, можно отметить постепенное увеличение значений показателя от курса к курсу на протяжении всего процесса военной социализации, за исключением второго курса, когда наблюдается незначительное снижение индекса инициативности. Наиболее разбросанны значения показателя на пятом курсе и гомогенны на втором. В целом можно утверждать, что в течение всего процесса военной социализации для деятельности курсантов в большей степени характерна сопряженность с постоянным волевым усилием, направленным не только на преодоление собственной инертности, но и на самоутверждение (в своих глазах, в глазах товарищей, командиров), придание волевому акту определенной направленности.

Показатели решительности наиболее низки и гомогенны на первом курсе, а более высоки и дифференцированы на пятом курсе. Это говорит об умении курсантов принимать и претворять в жизнь быстрые, обоснованные и твердые решения. Как правило, решительность поддерживает инициативу при постановке цели действия.

Такие показатели воли, как самостоятельность и выдержка, также демонстрируют последовательный рост в течение почти всех этапов военной социализации (кроме незначительного снижения показателей самостоятельности на втором курсе). Это может свидетельствовать о наличии у курсантов сознательных и активных установок личности, заключающихся в способности не поддаваться влиянию определенных факторов, критически оценивать советы и предложения других людей, действовать на основе своих взглядов и убеждений, а также позволяющих противостоять препятствующим осуществлению цели факторам, что проявляется в самообладании и самоконтроле.





Таблица 1 / Table 1

Данные средних и стандартных отклонений показателей воли на разных этапах военной социализации  
Data of mean and standard deviations of will indicators at different stages of military socialization

Данные по этапам	Волевые качества личности										
	От / Res	Ин / In	Р / Dec	С / Ind	В / S	Н / Per	Эн / En	Вн / Att	Цу / Pur		
Среднее	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD
1-й курс	16,97 ± 3,84	20,97 ± 4,81	17,71 ± 3,76	17,66 ± 3,66	21,29 ± 4,01	15,21 ± 3,69	22,32 ± 4,16	17,63 ± 4,04	19,55 ± 4,03		
2-й курс	15,5 ± 4	20,85 ± 4,06	18,19 ± 5,34	17,5 ± 4,11	21,9 ± 4,77	15,85 ± 3,83	21,67 ± 4,8	17,58 ± 3,94	18,44 ± 4,36		
3-й курс	16,29 ± 4,08	21,07 ± 4,21	18,86 ± 4,58	18,32 ± 4,32	24,43 ± 5,16	15,61 ± 3,29	22,11 ± 5,03	17,68 ± 3,87	19 ± 4,89		
4-й курс	17,81 ± 4,4	23,31 ± 5,06	20,28 ± 4,28	19,44 ± 4,30	24,94 ± 5,05	18,03 ± 3,52	24,03 ± 4,78	18,09 ± 4,26	19,75 ± 4,95		
5-й курс	18,06 ± 6,15	24,47 ± 6,63	22 ± 5,36	20,22 ± 5,27	25,14 ± 6,97	18,83 ± 4,64	24,61 ± 6,37	19,75 ± 5,19	20,28 ± 6,65		
1-2-й курс	-8,66%	-0,57%	2,71%	-0,90%	2,86%	4,20%	-2,91%	-0,28%	-5,67%		
2-3-й курс	5,09%	1,05%	3,68%	4,68%	11,55%	-1,51%	2,03%	0,56%	3,03%		
3-4-й курс	9,33%	10,63%	7,52%	6,11%	2,08%	15,50%	8,68%	2,31%	3,94%		
4-5-й курс	1,40%	4,97%	8,48%	4,01%	0,80%	4,43%	2,41%	9,17%	2,68%		

Примечание. Условные обозначения: От – ответственность; Ин – инициативность; Р – решительность; С – самостоятельность; В – выдержка; Н – настойчивость; Эн – энергичность; Вн – внимательность; Цу – целеустремленность.

Note. Conventions: Res – responsibility; In – initiative; Dec – decisiveness; Ind – independence; S – stamina; Per – persistence; En – energy; Att – attentiveness; Pur – purposefulness.

Настойчивость имеет большую дифференцированность на пятом курсе и гомогенность на третьем, в целом сохраняя тенденцию к росту. Это говорит об умении мобилизовать свои силы для постоянной и длительной борьбы с трудностями, преследуя поставленные перед собой цели.

Рассматривая такие показатели воли, как энергичность и внимательность, мы можем видеть, что оба имеют наиболее низкие значения на втором курсе при общей положительной динамике. Это свидетельствует о достаточно высокой способности курсантов мобилизовать и концентрировать все внутренние силы личности для достижения поставленной цели, а также полнее и точнее воспринимать окружающий мир, даже если объект воздействия и задача непривлекательны.

Показатель целеустремленности также демонстрирует положительную динамику на протяжении всего процесса военной социализации. Наиболее низкие значения этот показатель волевых качеств личности имеет на втором курсе (что характерно и для других показателей воли). Это говорит о положительно развивающихся мотивационно-волевых свойствах личности курсантов, их сознательной и активной направленности на определенный результат деятельности.

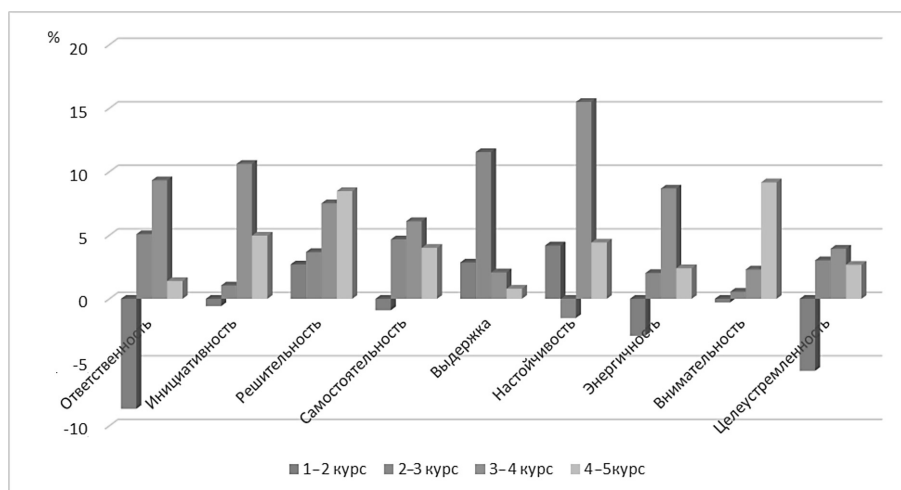
Сильная дифференциация показателей воли означает наличие противоположных по своей волевой направленности типов личности курсантов. Одни из них приобретают способность в поведении исходить из собственных взглядов и убеждений, другие ориентируются на ведущих командиров и сослуживцев.

Также, вероятно, гомогенность показателей воли на начальных этапах военной социализации и их дифференциация на заключительных может быть связана с динамическим изменением [20] в процессе военно-профессиональной социализации общих параметров, присущих волевым качествам (таким, как широта, сила, устойчивость) [21, 22]. Таким образом, при выполнении разных задач (видов деятельности) у курсантов пятого курса общие параметры имеют более дифференцированные значения, чем на первом курсе.

Как следует из данных рисунка, показатели волевых качеств личности на протяжении всего процесса военной социализации претерпевают ряд порой существенных изменений.

Так, показатель ответственности с первого по второй курс демонстрирует резкое снижение значений, связанное, по нашему мнению, с адаптацией курсантов к новой для них социальной группе.

Со второго по третий курс можно наблюдать рост ответственности, вероятно, как итог целенаправленного психолого-педагогического воздействия на курсантов со стороны командного и профессорско-преподавательского состава. На этом этапе военной социализации у молодых людей происходит формирование новых социальных норм поведения (чувства долга перед Родиной,



Изменение показателей волевых качеств личности на разных этапах военной социализации (цвет online)  
 Fig. Changes in indicators of volitional personality traits at different stages of military socialization (color online)

воинским коллективом, переживания за успеваемость как показатель рейтинга подразделения, за выполнение поставленной задачи и т. д.).

С третьего по четвертый курс возрастает значение показателя ответственности, вероятно, в связи с повышением значимости для курсантов их профессиональной принадлежности и сформированным чувством воинского долга.

На пятом курсе прослеживается тенденция к снижению ответственности как волевого качества личности, что, как мы считаем, связано с возрастающим у курсантов чувством неопределенности перед предстоящим выпуском и распределением, сомнениями в своей профессиональной готовности и пригодности. Молодые люди склонны делегировать некоторую долю ответственности профессорско-преподавательскому составу в части, касающейся собственной подготовки, и кадровому органу в части, касающейся распределения. Подобная динамика ответственного отношения у курсантов военного вуза согласовывается с результатами, полученными в исследовании А. И. Сорокина [23].

Значение инициативности с первого по второй курс незначительно снижается, что, как мы считаем, связано с новым для молодых людей строгим регламентом военной организации. В этих условиях курсанты лишней раз стараются не проявлять себя, дабы не допустить ошибок в незнакомой ситуации.

Со второго по третий курс значение инициативности повышается. Вероятно, обусловленное адаптацией курсантов к военной службе.

С третьего по четвертый курс инициативность у курсантов повышается уже значительно, и мы считаем, что это свидетельствует о еще более высокой активной направленности молодых людей на осуществление действия. Они в целом чувствуют уверенность в своих силах, обладают достаточным уровнем знаний и умений и имеют

представление, как применить их с наибольшей целесообразностью.

Снижение инициативности у курсантов с четвертого по пятый курс можно объяснить нацеленностью на предстоящий выпуск и связанной с этим осторожностью при проявлении инициативы.

Выявленное последовательное (с первого по пятый курс) повышение показателя решительности говорит о том, что в процессе военно-профессиональной социализации умение принимать и претворять в жизнь быстрые, обоснованные и твердые решения развивается у курсантов постепенно.

Показатель самостоятельности тесно связан с показателем инициативности и демонстрирует схожую по направленности динамику, в связи с чем, как мы считаем, можно предположить, что причины, влияющие на изменения, происходящие с самостоятельностью и инициативностью, по сути, идентичны.

Рассматривая показатель выдержки, можно отметить, что с первого по третий курс его значение повышается. По нашему мнению, это свидетельствует о растущей на начальном этапе военной социализации способности курсантов к самоконтролю и поддержанию самообладания.

Последовательное снижение значений показателя выдержки с третьего по пятый курс, в свою очередь, говорит о снижении проявления тормозной функции воли. Чувствуя себя взрослыми, знающими людьми, курсанты чаще склонны выражать свое мнение и отстаивать обоснованную (на их взгляд) точку зрения.

Такой показатель волевых качеств личности, как настойчивость, также претерпевает ряд изменений в ходе военной социализации.

Так, с первого по второй курс значения показателя растут, что говорит о мобилизации курсантами на начальном этапе военной социализации



своих сил для преодоления трудностей («тягот и лишений») военной службы.

Со второго по третий курс показатель настойчивости снижается, так как военная служба и учеба на кризисном этапе перестают быть приоритетом и курсанты в основной своей массе склонны критически оценивать важность стоящих перед ними целей.

С третьего по четвертый курс показатель настойчивости демонстрирует рост, который, как мы считаем, обусловлен тем, что временный кризис преодолен, приоритеты расставлены и курсанты готовы приложить максимум усилий для достижения поставленных целей.

Снижение настойчивости с четвертого по пятый курс (имея положительную динамику) показывает так называемый выход на финишную прямую перед выпуском. Как ни странно, но в большинстве своем мотивированные на успешную сдачу экзаменов и последующее распределение, выпускники более предрасположены к экономии внутренних резервов и менее настойчивы в целом. Подобная взаимосвязь мотивации и настойчивости отражена в работах отдельных исследователей [24].

При рассмотрении показателя энергичности мы можем отметить его снижение с первого по второй курс, что, вероятно, связано со снижением у курсантов на начальном этапе военной социализации способности к концентрации всех внутренних сил для достижения поставленной цели. Это, в свою очередь, объясняется тем, что в период адаптации курсанты первого курса более нацелены на постоянную и длительную борьбу с трудностями и склонны к экономии внутренней энергии.

Со второго по четвертый курс по окончании адаптации к новой социальной среде показатель энергичности у молодых людей повышается, они способны концентрировать все силы для достижения поставленной цели. Наиболее высокие показатели энергичности в период с третьего по четвертый курс, что говорит об умении распределять и пользоваться внутренними резервами.

С четвертого по пятый курс показатель энергичности снижается, что свидетельствует о склонности будущих выпускников экономить силы перед выпуском.

Показатель внимательности на начальном этапе военной социализации у курсантов значительно снижается. Это можно объяснить общим утомлением, связанным с новой обстановкой, количеством поступающей информации, непривычным расписанием дня, тяжелыми физическими нагрузками и т. д.

Со второго по пятый курс показатель внимательности постоянно растет благодаря адаптивности курсантов к условиям военной службы, совершенствуются в процессе военной социализации объектная и субъектная формы внимательности [25].

При рассмотрении показателя целеустремленности можно отметить, что на начальном этапе военной социализации его значение имеет отрицательную динамику. Здесь, вероятно, следует говорить о снижении так называемой стратегической целеустремленности (умении личности руководствоваться во всей своей жизнедеятельности определенными ценностями, убеждениями и идеалами), поскольку во время адаптационного периода происходят своего рода переоценка и переосмысление основных жизненных приоритетов. Чаще всего то, что имело значение до поступления, свою значимость постепенно теряет. Формируется так называемая военная косточка (специфический образ мышления и отношение к окружающей действительности).

Далее значение показателя целеустремленности растет, что демонстрирует сознательную и активную направленность личности курсантов на определенный результат деятельности (успешную учебу, качественное выполнение служебно-боевых задач, последующий выпуск в качестве офицера в войска). Некоторое снижение значений показателя с четвертого по пятый курс лишь подтверждает ранее высказанный тезис о склонности выпускников экономить силы и энергию перед предстоящим распределением.

Рассмотрев динамику показателей волевых качеств личности, перейдем непосредственно к анализу взаимосвязи характеристик воли и показателей риска и рациональности.

В результате корреляционного анализа (табл. 2) установлено, что на втором курсе существуют три высокозначимые связи, что составляет 8,3% общего количества связей. По нашему мнению, это говорит о сопряженности рациональности и таких волевых качеств личности, как ответственность и целеустремленность, а также сопряженности риска и решительности. При этом необходимо отметить, что целеустремленность и ответственность оказывают отрицательное влияние на рациональность, а решительность, в свою очередь, – на принятие решений, связанных с риском.

Видимо, это обусловлено тем, что в основном на данном этапе военно-профессиональной социализации ответственность и целеустремленность проявляются больше спонтанно, иногда даже в ущерб рациональному мышлению («выполнить задачу любой ценой», несмотря ни на что стать лучшим спортсменом, стрелком, стать сержантом и т. д.). И наоборот, рациональный (не всегда верный) способ мышления подсказывает некоторым молодым людям, что «инициатива в армии наказуема», «кто пашет, на том и возят», «безответственным задачу не поставят» и т. п.

В свою очередь, отрицательная связь «риск – решительность» может быть объяснена тем, что решительность тут в большей степени связана со взвешенностью и обдуманностью, нежели с азартным и рискованным «кавалерийским наскоком» в принятии решения.



Таблица 2 / Table 2

**Корреляции шкал риска, рациональности и характеристик воли  
Correlations of scales of risk, rationality and will characteristics**

Курс	Шкалы риска и рациональности	Характеристики воли										
		От / Res	Ин / In	Р / Dec	С / Ind	В / S	Н / Per	Эн / En	Вн / Att	Цу / Pur		
1	ЛФРР (PFR)	-0,063	0,171	-0,006	-0,015	0,017	-0,028	0,115	-0,058	0,044		
	ЛФРПР (PFRSK)	0,199	0,270	0,167	0,072	-0,099	0,086	0,185	0,202	0,074		
	готовность к риску(WTRSK)	0,060	0,076	0,009	-0,158	-0,167	-0,193	-0,084	-0,088	0,033		
	Разумный риск (RRSK)	0,113	0,075	0,308	0,128	0,148	0,119	0,207	0,096	0,150		
	ЛФРРР (PFR)	-0,375**	-0,181	0,068	-0,014	-0,120	-0,117	-0,177	-0,035	-0,366*		
2	ЛФРПР (PFRSK)	-0,199	-0,196	0,040	-0,121	-0,017	-0,057	-0,186	-0,069	-0,189		
	готовность к риску(WTRSK)	-0,093	-0,252	-0,336*	-0,248	-0,261	-0,201	-0,138	-0,192	-0,065		
	Разумный риск (RRSK)	-0,043	0,036	0,159	0,122	0,124	0,022	-0,034	-0,035	-0,067		
	ЛФРРР (PFR)	-0,459*	-0,170	-0,249	-0,248	-0,298	-0,253	-0,305	-0,392*	-0,318		
	ЛФРПРР (PFRSK)	-0,231	-0,305	-0,403*	-0,387*	-0,410*	-0,257	-0,503**	-0,434*	-0,484**		
3	готовность к риску(WTRSK)	-0,054	-0,224	-0,319	-0,417*	-0,310	-0,281	-0,424*	-0,396*	-0,235		
	Разумный риск (RRSK)	-0,025	-0,008	0,046	-0,020	0,160	0,083	0,142	0,025	0,252		
	ЛФРРР (PFR)	-0,116	0,144	0,268	0,031	0,094	0,169	0,110	-0,094	-0,137		
	ЛФРПРР (PFRSK)	-0,230	-0,104	0,005	-0,162	-0,177	-0,007	-0,131	-0,259	-0,324		
	готовность к риску(WTRSK)	-0,107	0,095	0,092	0,028	-0,133	0,055	-0,027	-0,134	-0,211		
4	Разумный риск (RRSK)	0,114	0,226	0,360*	0,150	0,346	0,259	0,186	0,161	0,104		
	ЛФРРР (PFR)	0,055	0,134	0,013	0,111	0,185	0,105	0,088	0,063	-0,070		
	ЛФРПРР (PFRSK)	0,198	0,220	0,154	0,221	0,327	0,171	0,254	0,207	0,150		
	готовность к риску(WTRSK)	-0,217	-0,366*	-0,356*	-0,261	-0,217	-0,389*	-0,192	-0,320	-0,224		
	Разумный риск (RRSK)	-0,311	-0,277	-0,265	-0,321	-0,439**	-0,368*	-0,333*	-0,358*	-0,334*		

Условные обозначения: \* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); \*\* – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Шкалы риска и рациональности: ЛФРР – личностный фактор принятия решений, связанный с рациональностью; ЛФРПР – личностный фактор принятия решений, связанный с рациональностью; ЛФРРР – личностный фактор принятия решений, связанный с готовностью к риску. Характеристики воли: От – ответственность; Ин – инициативность; Р – решительность; С – самостоятельность; В – выдержка; Н – настойчивость; Эн – энергичность; Вн – внимательность; Цу – целеустремленность.

Note: \* – Correlation is significant at 0.05 (2-sided); \*\* – Correlation is significant at 0.01 (2-sided).

The personal factor of decision-making associated with rationality (PFR); the personal factor of decision making associated with the willingness to take risks (PFRSK); willingness to take risks (WTRSK); reasonable risk (RRSK); responsibility (Res); initiative (In); decisiveness (Dec); independence (Ind); persistence (Per); energy (En); attentiveness (Att); purposefulness (Pur).



Выявленные на третьем курсе одиннадцать высокозначимых связей, составляющие также 30,5% общего количества связей, говорят о достаточно сильной волевой детерминации поведения курсантов, базирующейся на рациональности и готовности к риску.

Шкала риска, связанного с принятием решения, сопряжена с такими волевыми характеристиками, как решительность, самостоятельность, выдержка, энергичность, внимательность и целеустремленность. Шкала готовности к риску взаимосвязана с самостоятельностью, энергичностью, внимательностью.

Шкала рациональности коррелирует с такими характеристиками воли, как ответственность и внимательность. Все вышеуказанные корреляции характеризуются отрицательной направленностью.

На четвертом курсе выявлена одна корреляция (2,7% общего количества связей) – решительность, связанная с разумным риском, указывающая на то, что при выполнении служебно-боевых задач курсанты готовы принимать быстрые решения, связанные с риском.

На пятом курсе нами было выявлено восемь высокозначимых корреляций (22,2% общего количества связей). Продемонстрированная в табл. 2 сопряженность шкал готовности к риску и инициативности, решительности и настойчивости, а также сопряженность шкал разумного риска и выдержки, настойчивости, энергичности, внимательности и целеустремленности указывает на то, что на пятом курсе волевые качества личности оказывают отрицательное влияние на готовность к риску.

Как можно заметить, на всем протяжении военно-профессиональной социализации факторами склонности к риску выступают разные характеристики воли. Если же рассматривать значимость конкретных волевых качеств личности в количественном контексте их связей с риском и рациональностью, то можно увидеть следующее.

1. Решительность (четыре высокозначимые связи) встречается на протяжении четырех курсов (со второго по пятый) и сопряжена с готовностью к риску при принятии решений, но лишь на четвертом курсе корреляция имеет положительное значение. По нашему мнению, это свидетельствует о важности данной волевой характеристики и взаимосвязано с выбором предпочитаемых стратегий преодоления в процессе военной социализации [1], в частности с осторожностью в выборе поведения и способа действий, которая в свою очередь проистекает из уверенности в своих силах, степени самооценки. В этом контексте, именно на четвертом курсе по своим морально-деловым качествам курсанты являются наиболее сильными и устойчивыми. Они лучше подготовлены в объеме занимаемой должности, нежели курсанты младших курсов, уверены в своих силах и готовы рисковать для достижения успеха, не

испытывая психологического давления от предстоящего выпуска, как пятикурсники.

2. Внимательность (четыре высокозначимые связи) встречается на третьем и пятом курсах, причем только на третьем курсе выявлено три связи. В большей степени сопряжена с готовностью к риску при принятии решений, но на третьем курсе коррелирует и с рациональностью (подобный парадокс можно объяснить кризисным состоянием, в котором находятся курсанты на данном этапе военной социализации). Все связи имеют отрицательное значение. Это также свидетельствует о значимости данной характеристики для регуляции поведения в процессе военной социализации и демонстрирует, что чем быстрее и четче курсанты реагируют на события, происходящие вокруг них, чем глубже их переживают, тем лучше воспринимают окружающее и меньше способны на рискованные поступки. И наоборот, снижение внимательности влечет за собой повышение вероятности совершения рискованного поступка.

3. Целеустремленность (три высокозначимые связи) встречается на втором, третьем и пятом курсах. Коррелирует с готовностью к риску и рациональностью (отрицательные значения корреляций). Это свидетельствует о том, что в целом чем лучше на данных этапах военной социализации проявляется способность курсантов руководствоваться в процессе жизнедеятельности определенными убеждениями, ценностями и идеалами, тем меньше вероятности совершения ими рискованных поступков.

4. Энергичность (три высокозначимые связи) встречается на втором, третьем и пятом курсах. Коррелирует с готовностью к риску (отрицательные значения корреляций), и это свидетельствует, что на данных этапах военной социализации в момент наибольшей концентрации своих сил для достижения цели курсанты в большей степени предпочитают действовать расчетливо и не полагаться на риск.

Резюмируя вышеуказанное, можно сделать вывод, что в целом развитие волевых качеств личности у курсантов оказывает нивелирующее воздействие на возможность принятия рискованного решения (исключение в данном случае составляет такое волевое качество личности, как ответственность, с развитием которой снижается рациональная составляющая при принятии решения). Рассмотрев результаты корреляционного анализа, на наш взгляд, было бы интересно путем проведения уже регрессионного анализа выявить те волевые качества личности, которые оказывают наибольшее влияние на вариации готовности к риску и рациональности.

#### **Рациональность**

В результате проведенного регрессионного анализа (табл. 3) удалось установить, что основным положительным предиктором рациональности у курсантов военного института является



Таблица 3 / Table 3

**Результаты регрессионного анализа рисков и характеристик воли**  
**Results of the regression analysis of risks and will characteristics**

Характеристики воли	ЛФП рациональность / PFR				Готовность к риску / Willingness to take risks			
	$\beta$	$t$	$p$	$\Delta R^2$	$\beta$	$t$	$p$	$\Delta R^2$
Настойчивость (persistence)	–	–	–	–	–0,3	–4,1	< 0,01	0,08
Целеустремленность (purposefulness)	–0,4	–4	< 0,01	0,03	–	–	–	–
Инициативность (initiative)	0,4	3,4	< 0,01	0,05	–	–	–	–
Значения регрессии (regression values)	$F=6; p < 0,01; R^2=0,08$				$F=16; p < 0,01; R^2=0,08$			

Примечание. ЛФП рациональности – личностный фактор принятия решений, связанный с рациональностью.

Note. PFR – personality factor of decision making associated with rationality.

такая характеристика воли, как инициативность ( $\beta = 0,4$ ), т. е. активная направленность личности на совершение действия. Это, в свою очередь, означает, что курсанты, предпринимая волевое усилие, направленное на преодоление собственной инертности, и придавая волевому акту определенную направленность, руководствуются соображениями рациональности и расчета, будучи уверенными в своих силах.

Отрицательным фактором рациональности служит такое волевое качество личности, как целеустремленность ( $\beta = -0,4$ ), т. е. сознательная и активная направленность личности на определенный результат деятельности. На наш взгляд, это говорит о том, что ради достижения результата, поставленной цели (выполнение служебно-боевых задач, успешная учеба, получение офицерских погон и т. д.) курсанты способны действовать нерационально, зачастую рискованно.

В общей сложности в 8% случаев рациональное поведение обусловлено вышеуказанными волевыми качествами ( $R^2 = 0,08$ ).

### Риск

Отрицательным предиктором риска выступает такое волевое качество, как настойчивость ( $\beta = -0,3$ ), говорящее о том, что способность к внутренней мобилизации для длительной и постоянной борьбы с трудностями и преодолением различных тягот военной службы снижает вероятность рискованного поведения. Данная волевая характеристика обуславливает 8% случаев рискованного поведения ( $R^2 = 0,08$ ).

Таким образом, мы подтвердили ранее высказанный вывод о том, что в целом развитие волевых качеств личности у курсантов оказывает нивелирующее воздействие на возможность принятия рискованного решения.

### Выводы

Рассмотрев взаимосвязь показателей риска, рациональности и характеристик воли в процессе военной социализации курсантов военного института, можно сделать следующие выводы:

1) процесс военной социализации курсантов характеризуется динамической дифференциацией показателей воли и обусловленным ею усложнением детерминации рационального и рискованного поведения;

2) показатели волевых качеств личности в процессе военно-профессиональной социализации изменяются нелинейно, происходящее изменение характеризуется разновременностью (диахронностью), разнонаправленностью изменения ее параметров;

3) показатели воли гомогенны на начальных этапах военной социализации и дифференцированы на заключительных, что, вероятно, связано с динамическим изменением в процессе военно-профессиональной социализации общих параметров, присущих волевым качествам (таким как широта, сила, устойчивость);

4) 8% вариаций рационального поведения обусловлены целеустремленностью и инициативностью, а 8% вариаций рискованного поведения – настойчивостью;

5) в целом развитие волевых качеств личности у курсантов оказывает нивелирующее воздействие на возможность принятия рискованного решения;

6) волевые качества личности у курсантов необходимо развивать в комплексе с уверенностью в себе и повышением уровня самооценки.

Результаты проведенного исследования могут быть учтены при разработке программ адаптации курсантов в военном учебном заведении, а также их систематической и планомерной подготовке к будущей профессии офицера.

Необходима целенаправленная работа командиров подразделений, военных психологов над задачей формирования волевых качеств будущих офицеров (развития их параметров) в комплексе с другими характеристиками личности, такими как уверенность в себе, адекватная самооценка своих возможностей и притязаний.

### Библиографический список

1. Шамионов Р. М., Созонник А. В. Динамика и личностные предикторы предпочитаемых стратегий преодо-



- ления курсантов военного вуза // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 2 (18). С. 128–136. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-128-136
2. Зуева Е. Н. Отношение к смерти и жизненные стратегии представителей опасных профессий // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2009. № 2. С. 28–34.
  3. Довбий И. П., Кокорина И. А., Довбий В. А. Методические аспекты риск-менеджмента в системе управления качеством предпринимательских структур // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2018. № 1. С. 103–120.
  4. Николаенко В. С. Риск, риск-менеджмент и неопределенность : уточнение понятий // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. Вып. 81. С. 91–118. DOI: 10.24411/2070-1381-2019-10080
  5. Леви М. В., Некрасова Е. А., Бабаян Е. Э. Взаимосвязь статуса военнослужащего в коллективе и риска формирования аддикции игры в тотализатор // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24, № 4 (79). С. 383–390. DOI: 10.24411/1999-6241-2019-14005
  6. Правенький М. А. Общие особенности психологической адаптации военнослужащих, проходящих военную службу по призыву // Наука без границ. 2019. № 6 (34). С. 101–104.
  7. Талаш Е. Ф. Перфекционизм как фактор суицидального риска военнослужащих Российской армии // Инновационные подходы и современная наука. 2011. № 5–2. С. 117–120.
  8. Шамионов Р. М. Социализация личности в контексте со-бытия с Другими // Социальная психология и общество. 2012. Т. 3, № 4. С. 5–14.
  9. Кленова М. А. Взаимосвязь представлений о риске и готовности к рискованному поведению с социально-психологическими характеристиками личности : дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2011. 220 с.
  10. Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Григорьев А. В. Волевые качества как предикторы значимости социальной активности студентов // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 1. С. 18–34. DOI: 10.17759/sps.2019100102
  11. Шульга Т. И. Некоторые итоги развития проблемы воли и волевой регуляции в исследованиях научной школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Психологические науки. 2020. № 1. С. 8–21. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-1-8-21
  12. Мантимова А. В. По ту сторону закона : особенности волевой саморегуляции мужчин зрелого возраста как индикаторы риска незаконных действий // PEM : Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3–4. С. 254–275. URL: <https://pem-esrae.ru/8-68> (дата обращения 07.11.2020).
  13. Саймон Г. А. Теория принятия решений в экономической теории и в науке о поведении // Теория фирмы / сост. и общ. ред. В. М. Гальперина. СПб. : Экономическая школа, 2000. С. 54–72.
  14. Ивин А. А. Логическое исследование детерминизма // Философия и культура. 2008. № 9. С. 11–25.
  15. Лебедев С. А., Кудрявцев И. К. Детерминизм и индетерминизм в развитии естествознания // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2005. № 6. С. 3–20.
  16. Шамионов Р. М. Социализация личности : системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. № 6 (27). С. 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> (дата обращения: 06.06.2020).
  17. Чумаков М. В. Опросник диагностики волевых качеств личности (ВКЛ). Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 2004. 18 с.
  18. Готовность к риску (PSK) А. М. Шуберта. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/13.html> (дата обращения: 07.11.2020).
  19. Корнилова Т. В. Опросник «Личностные факторы принятия решений (ЛФР)» // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М. : Когито Центр, 2011. С. 463.
  20. Тимофеева В. А. Ответственность как системное качество личности и ее существенные признаки // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2008. № 3. С. 40–43.
  21. Глазунов Ю. Т., Сидоров К. Р. О волевых качествах человека и основаниях их выделения // Вестник Удмуртского университета. Серия : Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26, № 2. С. 64–72.
  22. Селиванов В. И. К вопросу о понятии воли в психологии // Ученые записки Рязанского педагогического института. 1968. № 59. С. 96–100.
  23. Сорокин А. И. Соотношение военной идентичности и ответственного отношения к служебной деятельности курсантов военного вуза : дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2020. 170 с.
  24. Бердникова Д. В. Психологические корреляты мотивации достижения на личностно-смысловом уровне : магистер. дис. Екатеринбург, 2015. 100 с.
  25. Страхов В. И. Внимание в структуре личности : учеб. метод. пособие для студентов пед. институтов. Саратов : [б.и.], 1969. 19 с.

## References

1. Shamionov R. M., Sozonnik A. V. The dynamics and personal predictors of preferred strategies for overcoming cadets of a military university. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 2 (18), pp. 128–136 (in Russian). DOI: 10.18500 / 2304-9790-2016-5-2-128-136
2. Zueva E. N. Attitude to death and vital strategies of representatives of dangerous trades. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2009, no. 2, pp. 28–34 (in Russian).
3. Dovby I. P., Kokorina I. A., Dovby V. A. Methodological aspects of risk management in the quality management system of entrepreneurial structures. *Herald of the Moscow University of Finance and Law*, 2018, no. 1, pp. 103–120 (in Russian).
4. Nikolaenko V. S. Risk, risk management and uncertainty: Clarification of concepts. *Public Administration*.





- E-Journal*, 2020, iss. 81, pp. 91–118 (in Russian). DOI: 10.24411/2070-1381-2019-10080
5. Levi M. V., Nekrasova E. A., Babayan E. E. Interconnection of military officer's status in the team and risk of gambling addiction. *Psychopedagogics in Law Enforcement Agencies*, 2019, vol. 24, no. 4 (79), pp. 383–390 (in Russian). DOI: 10.24411/1999-6241-2019-14005
  6. Pravenkii M. A. General Features of the Psychological Adaptation of Soldiers Undergoing Military Service. *Science Without Borders*, 2019, no. 6 (34), pp. 101–104 (in Russian).
  7. Talash E. F. Perfectionism as a factor of suicidal risk of Russian army servicemen. *Innovative Approaches and Modern Science*, 2011, no. 5–2, pp. 117–120 (in Russian).
  8. Shamionov R. M. Socialization of personality in the context of co-existence with Others. *Social Psychology and Society*, 2012, vol. 3, no. 4, pp. 5–14 (in Russian).
  9. Klenova M. A. *Vzaimosvyaz predstavleniy o riske I goovnosti k riskovannomu povedeniyu s sotsialno-psikhologicheskimi kharakteristikami lichnosti* [The relationship of ideas about risk and readiness for risky behavior with the socio-psychological characteristics of the individual]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Saratov, 2011. 220 p. (in Russian).
  10. Shamionov R. M., Grigoryeva M. V., Grigoryev A. V. Volitional qualities as predictors of the social activity of students. *Social Psychology and Society*, 2019, vol. 10, no. 1, pp. 18–34 (in Russian). DOI: 10.17759 /sps.2019100102
  11. Shulga T. I. Some results of the development of will and volitional regulation problem in the scientific school research. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 1, pp. 8–21 (in Russian). DOI: 10.18384/2310-7235-2020-1-8-21
  12. Mantikova A. V. Beyond the Law: Features of Volitional Self-Regulation of Mature Men as Indicators of the Risk of Illegal Actions. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 2015, no. 3–4, pp. 254–275. Available at: <https://pem-esrae.ru/8-68> (accessed 7 November 2020) (in Russian).
  13. Simon G. A. Theory of decision making in economic theory and in the science of behavior. In: V. M. Galperin, comp. and total ed. *Teoriya firmy* [Firms Theory]. St. Petersburg, Ekonomicheskaya shkola Publ., 2000, pp. 54–72 (in Russian).
  14. Ivin A. A. Logical investigation of determination. *Philosophy and Culture*, 2008, no. 9, pp. 11–25 (in Russian).
  15. Lebedev C. A., Kudryavtsev I. K. Determinism and indeterminism in the development of natural science. *Bulletin of the Moscow University. Series 7. Philosophy*, 2005, no. 6, pp. 3–20 (in Russian).
  16. Shamionov R. M. Socialization of personality: Systematic-diachronic approach. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2013, no. 6 (27), pp. 8. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782shamionov27.html> (accessed 6 June 2020) (in Russian).
  17. Chumakov M. V. *Oprosnik diagnostiki volevykh kachestv lichnosti (VKL)* [Questionnaire for Diagnostics of Volitional Qualities of a Person]. Yaroslavl, NPTs "Psikhodiagnostika", 2004. 18p.
  18. *Gotovnost' k risku (PSK) A.M. Shuberta* (Schubert's Risk readiness). Available at: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/13.html> (accessed 7 November 2020) (in Russian).
  19. Kornilova T. V. Questionnaire of personal decision factors (LFR). In: A. A. Bodalev, total ed. *Psikhologiya obshcheniya. Entsiklopedicheskiy slovar'* [Psychology of Communication. Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Kogito Tcenter Publ., 2011, pp. 463–463 (in Russian).
  20. Timofeycheva V. A. Responsibility as a system quality of the person and its intrinsic attributes. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2008, no. 3, pp. 40–43 (in Russian).
  21. Glazunov Yu. T., Sidorov K. R. On the volitional qualities of a person and grounds for their differentiation. *Bulletin of the Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, vol. 26, no. 2, pp. 64–72 (in Russian).
  22. Selivanov V. I. On the question of the concept of will in psychology. *Uchenye zapiski Ryazanskogo pedagogicheskogo instituta* [Scientific Notes of the Ryazan Pedagogical Institute], 1968, no. 59, pp. 96–100 (in Russian).
  23. Sorokin A. I. *Sootnoshenie voennoy identichnosti i otvetstvennogo otnosheniya k sluzhebnoy deyatel'nosti kursantov voennogo vuza* [Correlation of military identity and responsible attitude to the service activities of cadets of a military university]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Saratov, 2020. 170 p. (in Russian).
  24. Berdnikova D. V. *Psikhologicheskie korrelyaty motivatsii dostizheniya na lichnostno-smyslovom urovne* [Psychological Correlates of Achievement Motivation at the Personal-Semantic Level]. Master's thesis. Yekaterinburg, 2015. 100 p. (in Russian).
  25. Strakhov V. I. *Vnmaniye v strukture lichnosti* [Attention in the Structure of Personality]. Saratov, 1969. 19 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 11.10.2020, после рецензирования 15.11.2020, принята к публикации 13.12.2020  
 Received 11.10.2020, revised 15.11.2020, accepted 13.12.2020



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 150–157

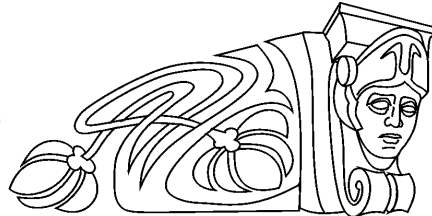
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 150–157

Научная статья

УДК 159.922.6

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-150-157>

## Защитно-совладающее поведение в подростковом и юношеском возрасте



И. В. Пономарева

Центр детского здоровья, Россия, 398059, г. Липецк, ул. Фрунзе, д. 14

Пономарева Ирина Владимировна, психолог-консультант, [psy.ponomareva@gmail.com](mailto:psy.ponomareva@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2527-1849>

**Аннотация.** Изложены данные изучения соотношения механизмов психологической защиты и копинг-стратегий в подростковом и юношеском возрасте в контексте единой системы саморегуляции и адаптации. Актуальность изучения защитно-совладающего поведения обусловлена необходимостью понимания взаимодействия механизмов защиты и копинг-стратегий в подростковом и юношеском возрасте, а также решения практической задачи – улучшения адаптационных возможностей подростков и юношей в стрессовых ситуациях за счет снижения неконструктивных форм защитно-совладающего поведения. *Цель* исследования – изучение взаимосвязи защитных механизмов и копинг-стратегий по мере перехода от подросткового возраста к юношескому. *Предположительно* механизмы защиты и копинг-стратегии могут как дополнять друг друга, так и находиться в отношении противопоставления в подростковом и юношеском возрасте. Исследование выполнено на выборке (N = 203) представителей подросткового (n = 94, в возрасте от 12 до 15 лет) и юношеского (n = 109, в возрасте от 17 до 19 лет) возраста – учащихся общеобразовательной школы и студентов колледжа (г. Липецк). Применены методики: «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик и др.), Опросник «SACS» (С. Хобфолл). На основе факторного анализа выделено 4 стиля защитно-совладающего поведения в подростковом возрасте, объясняющих 56,2% общей дисперсии, и 5 стилей в юношеском возрасте, объясняющих 62,1% общей дисперсии. Определена факторная структура защитно-совладающего поведения подростков и юношей. Анализ переменных выявленных факторов установил: 1) проблемно-ориентированные копинг-стратегии находятся в противопоставлении защитному механизму регрессии; 2) незрелые формы защитных механизмов (регрессия и замещение) «поддерживают» неконструктивные копинг-стратегии; 3) в юношеском возрасте более активно используется проблемно-ориентированный копинг. Для обеспечения позитивного результата в консультативной практике с подростками и юношами важно работать как с неконструктивными копинг-стратегиями, так и с незрелыми защитами.

**Ключевые слова:** защитно-совладающее поведение, совладание, механизмы психологической защиты, копинг-стратегии, подростковый и юношеский возраст

**Для цитирования:** Пономарева И. В. Защитно-совладающее поведение в подростковом и юношеском возрасте // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 150–157. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-150-157>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-150-157>

### Defensive-coping behaviour in teenagers and adolescents

I. V. Ponomareva

Pediatric Health Centre, 14 Frunze St., Lipetsk 398059, Russia

Irina V. Ponomareva, [psy.ponomareva@gmail.com](mailto:psy.ponomareva@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2527-1849>

**Abstract.** The article presents data on studying correspondence between psychological defense mechanisms and coping strategies in teenage and adolescent years within the context of a unified system of self-regulation and adaptation. The relevance of research into defensive-coping behavior is conditioned by the need to understand interaction between defense mechanisms and coping strategies in teenage years and adolescence, as well as to solve the practical problem, i.e. to improve adaptive capabilities of adolescents and young men in stressful situations by reducing non-constructive forms of defensive-coping behavior. The purpose of the study is to investigate the interconnection between defense mechanisms and coping strategies as an individual makes a transition from teenage to adolescent years. Supposedly, defense mechanisms and coping strategies can both complement and contradict each other in teenage and adolescent years. The study was carried out on a sample (N = 203) consisting of representatives of teenage (n = 94, aged 12 to 15) and adolescent age groups (n = 109, aged 17 to 19), who attended general education and vocational schools of the town of Lipetsk. We used the following techniques: Life style index (R. Plutchik et al.), SACS test (S. Hobfoll). Based on the factor analysis, we singled out 4 styles of defensive-coping behaviour in teenagers (which explain 56.2% of general



dispersion) and 5 styles of defensive-coping behaviour in adolescents (which explain 62.1% of general dispersion). We determined the factorial structure of the defensive-coping behavior of adolescents and young men. The analysis of the variables of the identified factors established the following: 1) problem-oriented coping strategies are in opposition to the defensive mechanism of regression; 2) immature forms of defense mechanisms (regression and substitution) "support" non-constructive coping strategies; 3) in adolescence, problem-oriented coping is used more actively. To ensure positive result in counseling practice with adolescents and young men, it is important to work with both non-constructive coping strategies and immature defenses.

**Keywords:** defensive-coping behaviour, mechanisms of psychological defense, coping strategies, teenage and adolescent years

**For citation:** Ponomareva I. V. Defensive-coping behaviour in teenagers and adolescents. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 150–157 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-150-157>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

## Введение

В психологической науке существует разное понимание таких понятий, как механизмы защиты, копинг-стратегии и совладание [1, 2]. В нашем исследовании мы опираемся на трактовку защитных механизмов В. Г. Каменской [3, с. 63], которая определяет их как особые элементы саморегулирующейся системы поведения, действия которой плохо осознаются и функция которой заключается в ослаблении внутренних конфликтов, что позволяет снизить тревогу и эмоциональное напряжение и сохранить социальный облик. Копинг-стратегии представляют собой динамическую систему поведенческих и когнитивных усилий личности, позволяющую справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией [4]. Защитно-совладающее поведение является структурно-уровневой системой, состоящей из большого количества элементов (механизмов психологической защиты, поведенческих копинг-стратегий, личностных и средовых копинг-ресурсов), связанных между собой отношениями иерархии и выступающих системами низшего порядка по отношению к интегративной системе психозащиты и совладания [5, с. 46].

На наш взгляд, защитно-совладающее поведение представляет собой единый континуум, на одном полюсе которого находятся «защитные механизмы», а на другом – «копинг-стратегии».

Теоретической основой для изучения защитно-совладающего поведения являются: 1) психоэволюционная теория Р. Плутчика, в частности положение о том, что проявления механизмов защиты зависят от возрастного развития, и 2) теория сохранения ресурсов С. Хобфолла, в частности положение о том, что нехватка личностных ресурсов актуализирует защитное реагирование в стрессовой ситуации.

Подростковый и юношеский возраст относят к периодам активного формирования и становления личности. При этом успешность адаптации в изучаемые возрастные периоды в значительной мере обеспечивается системой защитно-совладающего поведения [6, 7].

Анализ исследований защитно-совладающего поведения в изучаемые возрастные периоды позволяет говорить о двух тенденциях исследований: 1) защитные механизмы и совладающее поведение изучаются как отдельные конструкты

во взаимосвязи с другими психологическими феноменами; 2) механизмы защиты и копинг-стратегии изучаются как компоненты единой системы. При этом исследователи опираются на разные методологические подходы. Подобное положение дел отражает сложность и многомерность защитно-совладающей системы.

Активное формирование совладающего поведения приходится на подростковый и юношеский возраст [8, 9]. При этом большинство исследований защитно-совладающего поведения сфокусировано на подростковом возрасте как кризисном периоде жизни, наполненном внутренними противоречиями [10–12]. Однако в контексте феномена удлинения взросления юношеский возраст является не менее сложным периодом жизни, так как появляются новые возрастные задачи при незавершенности кризиса предыдущего возрастного периода. Остается открытым вопрос о том, формируются ли устойчивые стили совладания по мере взросления в условиях феномена удлинения взросления и какие факторы и механизмы обеспечивают этот процесс, а также чем обеспечивается конструктивность обращения к защитным механизмам и копинг-стратегиям.

Эти вопросы отражены в современных исследованиях. Например, В. И. Долгова, Ю. А. Рокицкая, А. А. Саламатов выявили, что по мере перехода от подросткового возраста к юношескому увеличивается доля проблемно-ориентированных копинг стратегий [13]. В других исследованиях показано, что в юношеском возрасте формируется относительно устойчивый стиль совладающего поведения [14, 15], конструктивность стратегий копинг-поведения в подростковом возрасте определяется уровнем осознанной саморегуляции [16] и тесно связана с эмоциональным контролем поведения [17, 18].

Изучение совладающего поведения в юношеском возрасте показало, что динамика стратегий совладания обусловлена как индивидуальным опытом личности, так и субъективным образом критической ситуации [19, 20].

Несмотря на активный интерес к теме защитно-совладающего поведения, вопрос соотношения защитного и совладающего поведения в изучаемые возрастные периоды до сих пор недостаточно разработан. Остается открытым вопрос, как соотносятся между собой защитные механизмы и копинг-стратегии – функциониру-



ют ли они независимо друг от друга, поскольку отличаются по своим функциям и задачам, или дополняют друг друга, образуя общие стратегии защитно-совладающего поведения в изучаемые возрастные периоды.

Нам представляется перспективной задачей изучение соотношения защитного и совладающего поведения в подростковом и юношеском возрасте как составляющих системы саморегуляции поведения. Это позволит наметить пути формирования гибкой и конструктивной системы психологической защиты и снизить количество внутрличностных конфликтов, что в целом будет улучшать адаптационные возможности подростков и юношей.

*Цель* исследования – изучение взаимосвязей защитных механизмов и копинг-стратегий в подростковом и юношеском возрасте.

Предполагается, что незрелые защитные механизмы и неконструктивные копинг-стратегии взаимодополняют друг друга в силу схожести их функций и внешнего проявления и в силу разной направленности их действия во временной перспективе находятся в отношениях противопоставления к проблемно-ориентированному копингу.

Новизна исследования обусловлена описанием особенностей стилей защитно-совладающего поведения подростков и юношей, полученных на основе факторного анализа.

## Материалы и методы

*Участники.* В эмпирическом исследовании приняли участие 203 респондента. Из них 94 подростка (50 мальчиков, 44 девочки) – учащиеся 8–9-х классов одной из общеобразовательных школ г. Липецка в возрасте от 12 до 16 лет и 109 юношей (57 мальчиков и 52 девочки) – учащиеся 1–3-го курсов колледжа (г. Липецк) в возрасте от 17 до 19 лет.

*Методики.* Исследование проводилось с применением опросника «Индекс жизненных стилей», разработанного Р. Плутчиком, Х. Келлерманом и Х. Конте в адаптации сотрудников Санкт-Петербургского НИИ им. В. М. Бехтерева [21]. С помощью опросника «Индекс жизненных стилей» нами был исследован уровень выраженности следующих психологических защит: вытеснения, отрицания, замещения, компенсации, реактивного образования, проекции, интеллектуализации и регрессии. Для оценки способности подростков и юношей к преодолевающему поведению был использован опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS-стратегии и модели преодолевающего поведения), разработанный С. Хобфоллом. Авторы методики выделяют стратегии преодоления и связанные с ними модели поведения. К активной стратегии преодоления они относят «асертивные действия», к просоциальным – «вступление в социальный контакт» и «поиск социальной под-

держки», к пассивным – «осторожные действия» и «избегание», к прямым – «импульсивные действия», к непрямым – «манипулятивные действия», к асоциальным – «асоциальные действия» и «агрессивные действия». К конструктивным стратегиям относятся активные (асертивные) действия и просоциальный копинг (вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки) [21].

*Методы.* Математическая обработка результатов эмпирического исследования проводилась с помощью факторного анализа – методом выделения главных компонент с вращением варимакс (нормализация по Кайзеру). Первичные данные исследования обрабатывались посредством программы SPSS Statistics 26.

## Результаты и их обсуждение

Посредством факторного анализа была выявлена структура защитно-совладающего поведения в изучаемые возрастные периоды. Факторный анализ переменных позволил выделить 4 собственных значения, превосходящих единицу, в группе подростков и 5 – в группе юношей, что позволило определить основные факторы после варимакс-вращения, объясняющих 56,2% общей дисперсии в группе подростков и 62,1% общей дисперсии в группе юношей (табл. 1).

Выделенные факторы превышают факторную нагрузку установленного ограничения (0,4), что позволяет определить объединяющие их ключевые характеристики. Руководствуясь величиной факторной нагрузки и «шагом» дисперсии между факторами, мы сгруппировали факторы как ведущие и дополнительные (табл. 2 и 3 соответственно). Факторные нагрузки представлены в блочном виде, а переменные, находящиеся внутри одного блока, отсортированы в порядке убывания факторных нагрузок.

Первые два фактора являются общими для подростков и юношей и отражают общие тенденции защитно-совладающего поведения в изучаемые возрастные периоды. Факторы, вошедшие в группу дополнительных, несмотря на небольшую разницу дисперсии, отражают тенденции к формированию диспозиций между защитными механизмами и активным проблемно-ориентированным копингом по мере перехода от подросткового возраста к юношескому.

Результаты факторного анализа (см. табл. 2 и 3) защитно-совладающего поведения подростков и юношей допускают следующую интерпретацию.

**Фактор 1.** Сосредоточенные в данном факторе переменные отражают пассивно-оборонительный стиль защитно-совладающего поведения. В силу наибольшего процента совокупной дисперсии этот фактор можно рассматривать как ведущий, определяющий базовую линию защитно-совладающего поведения для обеих возрастных групп.

В совокупной характеристике переменные



фактора проявляются как стремление подростков и юношей преодолеть трудную ситуацию, нарушая рамки и границы социально приемлемого взаимодействия, разрешение трудных ситуаций посредством манипуляций, выражения гнева, обвинения других в своей неудаче, дистанцирование и нежелание брать ответственность за разрешение ситуации. В группе подростков подобное реагирование дополняется импульсивными реакциями и возвратом к незрелым формам поведения с целью поиска защиты и безопасности и разрешения ситуации за счет других людей.

В силу невозможности в полной мере опереться на себя и найти разрешение трудной ситуации подростки и юноши прибегают к пассивно-оборонительному стилю поведения. Механизмы регрессии и замещения способствуют актуализации неконструктивных копинг-стратегий и блокируют возможность обращения к активному копингу.

**Фактор 2** включает переменные, которые можно описать как пассивно-контролирующий стиль защитно-совладающего поведения, и характеризуется преобразованием субъективной значимости трудной ситуации с одновременным стремлением дистанцироваться от нее и взять ее под контроль на эмоциональном и когнитивном уровнях. В подростковом возрасте контроль стрессовой ситуации предполагает преобразование дискомфорта чувств в социально «приемлемые и одобряемые» и фильтрацию информации с целью самооправдания или обесценивания ситуации. В отличие от подростков юноши посредством диссоциации от собственных чувств дистанцируются от проблемы и размышляют о ней. Вытеснение и отрицание в этом случае выступают как специфические формы контроля, когда часть информации, связанной с проблемой, может либо удаляться из сознания, либо полностью отрицаться.

**Фактор 3** описывает активный социально-ориентированный стиль защитно-совладающего

поведения. Он характеризуется стремлением разрешить трудную ситуацию посредством получения поддержки от других людей, поделиться своими переживаниями и получить сочувствие. Взаимодействие с другими людьми, обсуждение проблемной ситуации позволяет подросткам и юношам обдумать ее и выбрать лучшее решение из всех возможных вариантов. Обращение подростков к социально-ориентированным копинг-стратегиям связано с работой механизма компенсации как способа снятия внутреннего напряжения. Разрешение трудных ситуаций в подростковом возрасте не представляется без взаимодействия с окружением, так как, с одной стороны, недостаточно внутренних и внешних ресурсов для разрешения сложной ситуации, а с другой, это отражает базовую потребность подростков в общении. В юношеском возрасте обращение к социально-ориентированному копингу связано с работой механизма отрицания как способа дистанцирования от проблемы с целью поиска решения во взаимодействии с другими.

**Фактор 4** имеет принципиальные различия в изучаемых возрастных группах. Мы выделили фактор 4а для подростков и фактор 4б для юношей.

**Фактор 4а** в группе подростков описывает пассивно-эмоциональный стиль защитно-совладающего реагирования. Переменные, сосредоточенные на положительном полюсе фактора, характеризуются дистанцированием от проблемы и попытками ее разрешения посредством использования незрелых форм поведения – плача, предъявления обид, косвенного проявления агрессии и т. п. На противоположном полюсе с отрицательным знаком находится копинг-стратегия «ассертивные действия», которая предполагает активное и последовательное отстаивание своих интересов в разрешении проблемной ситуации с учетом интересов окружающих людей. Отрицательное значение факторного веса (–0,809)

Таблица 1 / Table 1

**Объясненная совокупная дисперсия (подростки и юноши)  
Total Variance Explained (Adolescents and Youths)**

Компонент	Начальные собственные значения					
	Выборка подростков			Выборка юношей		
	Всего	Дисперсия, %	Суммарный %	Всего	Дисперсия, %	Суммарный %
1	3,9	22,8	22,8	3,9	23,5	23,5
2	2,4	14,4	37,9	2,1	12,6	36,1
3	1,8	10,9	48,1	1,9	11,1	47,1
4	1,3	8,1	56,2	1,4	8,1	55,2
5	–	–	–	1,5	6,8	62,1

Примечание. Компоненты: 1 – пассивно-оборонительный стиль; 2 – пассивно-контролирующий стиль; 3 – активный социально-ориентированный стиль; 4а (подростки) – пассивно-эмоциональный стиль; 4б (юноши) – когнитивно-контролирующий стиль; 5 – активный стиль реагирования.

Note. Components: 1 – passive-defensive style; 2 – passive-controlling style; 3 – active socially-oriented style; 4a (adolescents) – passive-emotional style; 4b (boys) – cognitive-controlling style; 5 – active reaction style.



Таблица 2 / Table 2

**Ведущие факторы защитно-совладающего поведения в подростковом и юношеском возрасте**  
**Leading factors of defensive-coping behaviour in teenagers and adolescents**

Фактор / дисперсия, %	Переменная	Факторная нагрузка	Фактор / дисперсия, %	Переменная	Факторная нагрузка
Подростки (n = 94)			Юноши (n = 109)		
Фактор 1. Пассивно-оборонительный стиль (22,8%)	Асоциальные действия	0,808	Фактор 1. Пассивно-оборонительный стиль (23,5%)	Агрессивные действия	0,775
	Манипулятивные действия	0,745		Манипулятивные действия	0,763
	Агрессивные действия	0,722		Асоциальные действия	0,756
	Избегание	0,564		Избегание	0,536
	Замещение	0,490		Замещение	0,530
	Импульсивные действия	0,426			
	Регрессия	0,402			
Фактор 2. Пассивно-контролирующий стиль (14,4%)	Реактивное образование	0,761	Фактор 2. Пассивно-контролирующий стиль (12,6%)	Интеллектуализация	0,743
	Интеллектуализация	0,670		Отрицание	0,599
	Проекция	0,667		Вытеснение	0,591
	Отрицание	0,665		Компенсация	0,586
	Компенсация	0,511		Проекция	0,523
			Замещение	0,436	
			Реактивное образование	0,406	

Таблица 3 / Table 3

**Дополнительные факторы защитно-совладающего поведения в подростковом и юношеском возрасте**  
**Additional factors of defensive-coping behaviour in teenagers and adolescents**

Фактор / дисперсия, %	Переменная	Факторная нагрузка	Фактор / дисперсия, %	Переменная	Факторная нагрузка
Подростки (n = 94)			Юноши (n = 109)		
Фактор 3. Активный социально-ориентированный стиль (10,9%)	Поиск социальной поддержки	0,799	Фактор 3. Активный социально-ориентированный стиль (11,1%)	Вступление в социальный контакт	0,856
	Вступление в социальный контакт	0,782		Поиск социальной поддержки	0,835
	Осторожные действия	0,723		Отрицание	0,501
	Компенсация	0,549		Осторожные действия	0,442
Фактор 4а. Пассивно-эмоциональный стиль (8,1%)	Регрессия	0,569	Фактор 4б. Когнитивно-контролирующий стиль (8,1%)	Импульсивные действия	0,403
	Замещение	0,492		Осторожные действия	0,664
	Ассертивные действия	-0,809		Интеллектуализация	0,646
			Вытеснение	0,616	
			Отрицание	0,608	
		Фактор 5. Активный стиль реагирования, направленный на разрешение проблемы (6,8%)	Ассертивные действия	0,844	
			Избегание	-0,521	



переменной «ассертивные действия» подкрепляет удельный вес переменной «регрессия». Отсутствие проблемно-ориентированного стиля защитно-совладающего поведения в подростковом возрасте, по всей вероятности, связано с низкой степенью осознанности стрессовой ситуации и своего поведения в ней.

**Фактор 4б** в группе юношей описывает когнитивно-контролирующий стиль защитно-совладающего реагирования и характеризуется дистанцированием от фрустрирующей ситуации, ее обдумыванием, поиском и взвешиванием возможных вариантов разрешения проблемной ситуации с целью недопущения ошибок. При реализации описываемой стратегии преобладают когнитивный способ переживания конфликта, абстрагирование от чувств, что позволяет юношам более рационально подходить к разрешению трудных ситуаций.

**Фактор 5** выделен в группе юношей и описывает активный стиль защитно-совладающего реагирования, направленный на разрешение проблемы, который противопоставлен стратегии избегания. В отличие от подростков юноши способны разрешать проблемную ситуацию с учетом интересов всех участников конфликта. В структуре фактора отсутствуют защитные механизмы, и это позволяет говорить, что проблемно-ориентированные стратегии совладания находятся в противопоставлении защитным механизмам.

Сложность обращения к проблемно-ориентированному копингу в подростковом возрасте, на наш взгляд, связана с определенным противоречием: с одной стороны, подросток в трудных ситуациях нуждается в поддержке и сопереживании, с другой стороны, проявление импульсивности, враждебности отчасти мешает получить эту самую поддержку.

Факторная структура защитно-совладающего поведения, на наш взгляд, отражает этапность в разрешении трудной ситуации. Подростки и юноши в стрессовой ситуации чаще реагируют с позиции оборонительного поведения, потом пытаются преобразовать значение трудной ситуации, дистанцироваться от нее, поставить под контроль чувства, что обеспечивает возможность поиска социальной поддержки и разрешения проблемы. Последний этап – это активные действия, направленные на разрешение проблемы. Результаты нашего исследования показали сложность разграничения защитных механизмов и копинг-стратегий, близких по форме проявления, что подтверждается результатами исследования Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина [22]. Одновременно с этим результаты нашего исследования выявили, что механизмы защиты и копинг-стратегии образуют подсистемы и имеют сложные взаимосвязи в рамках единой системы защитно-совладающего поведения в подростковом и юношеском возрасте.

## Заключение

Полученные результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы.

Выявлено три типа взаимодействия между защитными механизмами и копинг-стратегиями в изучаемые возрастные периоды:

– механизмы защиты способствуют возможности обращения к копинг-стратегиям за счет ослабления внутреннего напряжения и снижения эмоционального дискомфорта в фрустрирующей ситуации;

– защитные механизмы и копинг-стратегии взаимодополняют друг друга по схожести принципа действия и проявления и образуют подсистемы;

– в подростковом возрасте незрелые формы защиты блокируют возможность обращения к проблемно-ориентированному копингу.

По мере перехода от подросткового к юношескому возрасту увеличивается возможность обращения к проблемно-ориентированному копингу за счет снижения вероятности обращения к незрелым формам защиты и использования вытеснения и отрицания как способов контроля.

Исследование показало перспективность изучения личностных детерминант и внутриличностных конфликтов, лежащих в основе взаимосвязей защитных механизмов и копинг-стратегий и вскрыло проблему неоднозначности в определении ключевых понятий защитно-совладающего поведения, что препятствует созданию модели системы защитно-совладающего поведения. Целью дальнейших наших исследований будет выявление взаимосвязей защитно-совладающего поведения и системы самоотношения в подростковом и юношеском возрасте.

Исследование защитно-совладающего поведения подростков и юношей напрямую связано с успешностью адаптации в социуме и способностью подростков и юношей справляться со стрессовыми ситуациями, а также с возможностью коррекции неконструктивных форм защитно-совладающего поведения, что имеет ключевое значение в рамках консультативной практики.

## Библиографический список

1. Лапкина Е. В. Проблема связи совладающего и защитного поведения // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 201–205.
2. Никифорова Д. М. К вопросу о безопасности защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде // СПЖ. 2016. № 62. С. 113–126. DOI: 10.17223/17267080/62/9
3. Каменская В. Г. Психология конфликта. Психологическая защита и мотивации в структуре конфликта. М. : Юрайт, 2018. 149 с.





4. Frydenberg E., Lewis R. Teaching Coping to Adolescents : When and to Whom? // *American Educational Research Journal*. 2000. Vol. 37, iss. 3. P. 727–745. DOI: 10.3102/00028312037003727
5. Кoryтова Г. С., Еремина Ю. А. Защитно-совладающее поведение : ретроспективная реконструкция понятия // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015. № 3 (156). С. 42–48.
6. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб. : Речь, 2010. 352 с.
7. Соловьева А. В. Психологическая защита в подростковом возрасте : сущность, содержание, причины. М. : Флинта, 2013. 184 с.
8. Сирота Н. А., Ялтонский В. М., Лыкова Н. М. Исследование базисных копинг-стратегий подростков 11–12 лет из неблагополучной и благополучной среды // *Вопросы наркологии*. 2003. № 1. С. 36–46.
9. Станибула С. А. Копинг-стратегии : развитие в онтогенезе // *Развитие личности*. 2017. № 3. С. 195–204.
10. Крюкова Т. Л. Психология совладания в разные периоды жизни. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова. 2010. 380 с.
11. Рокицкая Ю. А. Факторная структура копинг-поведения подростков // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018. № 3. С. 220–233. DOI: 10.25588/CSPU.2018.03.23
12. Ануфриюк К. Ю. Защитно-совладающее поведение и его роль в социально-психологической адаптации подростков // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*. 2008. Вып. 4. С. 147–153.
13. Долгова В. И., Рокицкая Ю. А., Саламатов А. А. Индивидуально-психологические предикторы адаптивного поведения подростков // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т. 8, № 1. С. 45–59. DOI: 10.15293/2226–3365.1801.03
14. Хазова С. А. Копинг-ресурсы субъекта : основные направления и перспективы исследования // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2013. Т. 19, № 5. С. 188–191.
15. Бочарова Е. Е. Стратегии совладающего поведения личности различных возрастных групп // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2015. № 5 (49). С. 580–589. URL: <https://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6262> (дата обращения: 12.11.2020). DOI: 10.12731/2218-7405-2015-5-46
16. Нижегородцева Н. В., Тарасова С. С. Совладающее поведение подростков с разным уровнем осознанной саморегуляции // *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 2. С. 211–215.
17. Ветрова И. И. Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции // *Совладающее поведение : Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко*. М. : Институт психологии РАН, 2008. С. 179–196.
18. Ветрова И. И. Развитие регуляции поведения в подростковом возрасте : соотношение стратегий совладания, контроля поведения и психологических защит // *Вестник Томского государственного университета*. 2010. № 339. С. 135–138.
19. Троицкая Е. А. Стили совладающего поведения в юношеском возрасте // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2017. Вып. 6 (785). С. 170–184.
20. Шелехов И. Л., Берестнева О. Г., Дубинина И. А. Особенности совладающего поведения в юношеском возрасте // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009. Вып. 4 (82). С. 87–91.
21. Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 2005. 50 с.
22. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции : психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2013. Т. 10, № 1. С. 82–118.

## References

1. Lapkina E. V. Coping and Defensive Behaviour Problem (for example, the adult sample). *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2015, no. 4. pp. 201–205 (in Russian).
2. Nikiforova D. M. The question of defensive and coping students' behaviour safety in the educational environment. *Siberian Psychological Journal*, 2016, no. 62, pp. 113–126 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/62/9
3. Kamenskaya V. G. *Psikhologiya konflikta. Psikhologicheskaya zashchita i motivatsii v structure konflikta* [The Psychology of Conflict. Psychological Defense and Motivation in the Structure of the Conflict]. Moscow, Yuray Publ., 2018. 149 p. (in Russian).
4. Frydenberg E., Lewis R. Teaching Coping to Adolescents: When and to Whom? *American Educational Research Journal*, 2000, vol. 37, iss. 3, pp. 727–745. DOI: 10.3102/00028312037003727
5. Korytova G. S., Yeremina Yu. A. Defensive-Coping Behaviour: Retrospective Reconstruction of Concept. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, iss. 3 (156), pp. 42–48 (in Russian).
6. Nikol'skaya I. M., Granovskaya R. M. *Psikhologicheskaya zashchita u detey* [The Psychological Defence in Childhood]. St. Petersburg, Rech Publ., 2010. 352 p. (in Russian).
7. Solovyova A. V. *Psikhologicheskaya zashchita v podrozkovom vozraste: sushchnost', soderzhaniye, prichiny* [Psychological Defense in Adolescence: Essence, Content, Reasons]. Moscow, Flinta Publ., 2013. 184 p. (in Russian).
8. Sirota N. A., Yaltonskiy V. M., Lykova N. M. Research of basic coping strategies of adolescents 11–12 years old from a disadvantaged and prosperous environment. *Voprosy narkologii* [Questions of Narcology], 2003, no. 1, pp. 36–46 (in Russian).
9. Stanibula S. A. Coping-Strategies: Development in Ontogenesis. *Development of Personality*, 2017, no. 3, pp. 195–204 (in Russian).
10. Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladaniya v raznye periody zhizni* [Psychology of Coping in Different Periods of Life].



- Kostroma, KGU im. N. A. Nekrasova Publ., 2010. 380 p. (in Russian)
11. Rokitskaya Y. A. Factor structure of adolescents' coping behaviour. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2018, no. 3, pp. 220–233. DOI: 10.25588/CSPU.2018.03.23 (in Russian).
  12. Anufriyuk K. Yu. Defense and Coping Behaviour and its Role in Psychosocial Adaptation of Teenagers. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2008, iss. 4, pp. 147–153 (in Russian).
  13. Dolgova V. I., Rokitskaya Yu. A., Salamatov A. A. Individual-psychological predictors of adaptive behaviour of adolescents. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 45–59 (in Russian). DOI: 10.15293/2226–3365.1801.03
  14. Khazova S. A. Subject's coping resources: Main directions and research prospects. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova*, 2013, vol. 19, no. 5, pp. 188–191 (in Russian).
  15. Bocharova E. E. Strategies of coping behaviour of person's different age groups. *Modern Research of Social Problems*, 2015, no. 5 (49), pp. 580–589 (in Russian). Available at: <https://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6262> (accessed 12 November 2020). DOI: 10.12731/2218-7405-2015-5-46
  16. Nizhegorodtseva N. V., Tarasova S. S. Features of Coping Behaviour of Adolescents with Different Levels of Conscious Self-Regulation]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 2, pp. 211–215 (in Russian).
  17. Vetrova I. I. Relationship between coping behaviour and behaviour control and psychological defense in the self-regulation system. In: A. L. Zhuravlev, T. L. Kryukova, E. A. Sergienko, eds. *Sovladayushchee povedenie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy* [Coping behaviour: Current state and prospects]. Moscow, Institute of Psychology of the RAS Publ., 2008, pp. 179–196 (in Russian).
  18. Vetrova I. I. Development of behaviour regulation in adolescence: the correlation between behaviour coping, control and defenses mechanisms. *Tomsk State University Journal*, 2010, no. 339, pp. 135–138 (in Russian).
  19. Troitskaya E. A. Styles of coping behaviour in youth. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 2017, iss. 6 (785), pp. 170–184 (in Russian).
  20. Shelekhov I. L., Berestneva O. G., Dubinina I. A. Characteristics of Coping Behaviour in Adolescence. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2009, iss. 4 (82), pp. 87–91 (in Russian).
  21. Vasserman L. I., Yeryshev O. F., Klubova E. B. *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya* [Psychological diagnostics of the life style index]. St. Petersburg, St. Petersburg V. M. Bekhterev Psychoneurological Research Institute Publ., 2005. 50 p. (in Russian).
  22. Rasskazova E. I., Gordeeva T. O., Osin E. N. Coping Strategies in the Structure of Activity and Self-Regulation: Psychometric Properties and Applications of the COPE Inventory. *Psychology. The Journal of the Higher School of Economics*, 2013, vol. 10, no. 1, pp. 82–118 (in Russian).

Поступила в редакцию 01.01.2021, после рецензирования 25.02.2021, принята к публикации 09.03.2021

Received 01.01.2021, revised 25.02.2021, accepted 09.03.2021



## ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 158–167  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 158–167

Научная статья  
УДК 159.9.072.432  
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-158-167>

### Выбор студентами цифрового образовательного ресурса: психологический аспект

Ф. Н. Поносов, О. Н. Малахова✉, О. А. Жученко

Ижевская государственная сельскохозяйственная академия, Россия, 426069, г. Ижевск, ул. Студенческая, д. 11

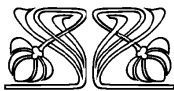
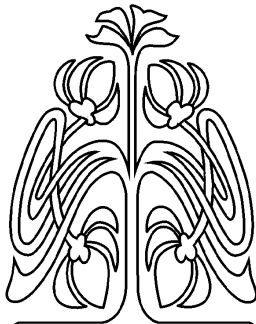
Поносов Федор Николаевич, доктор философских наук, профессор, кафедра философии, peshta@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3799-7548>

Малахова Ольга Николаевна, кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, olgamlkhv19@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9728-6564>

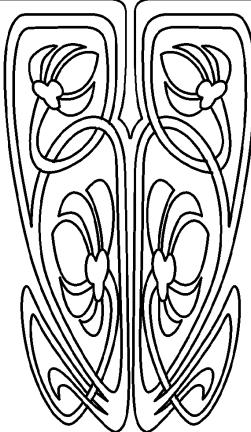
Жученко Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры философии, adlog@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0727-3995>

**Аннотация.** Вопрос психологического обоснования эффективности дистанционного обучения является мало изученным и сохраняет свою актуальность как в теоретическом, так и в практическом плане. *Цель исследования*, представленного в статье, заключается в выявлении связи предпочтения студентов обучаться с помощью сети Интернет и электронных учебников с их личностными психологическими особенностями. *Предположительно* уверенные в себе, внутренне организованные студенты положительно относятся к их использованию, а тревожные, эмоционально неустойчивые – отрицательно. В исследовании приняли участие студенты 1–4-го курсов (N = 270, возраст от 17 до 21 года; 61.3% – жен.) экономических и агропромышленных направлений подготовки Ижевской государственной сельскохозяйственной академии. В качестве методического инструментария использованы: авторская анкета, направленная на изучение предпочтений студентов (О. Н. Малахова, О. А. Жученко); многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16-PF), форма С, имеющий целью изучение значимых для исследования личностных черт. Установлено, что существует прямая связь между предпочтением студентов использовать цифровые образовательные ресурсы и их личностными психологическими особенностями. Выявлено, что обучаемые с развитой внутренней дисциплиной, аналитическим складом ума негативно относятся к использованию электронных учебников и обучению посредством сети Интернет. Обнаружено, что среди главных личностных психологических особенностей студентов, влияющих на их предпочтение, выступают чувствительность и радикализм, тревожность и внутренняя недисциплинированность. Установлено, что выдвинутая в исследовании гипотеза не подтвердилась. Прикладной аспект проведенного анализа может быть реализован в учебной практике для повышения эффективности учебного процесса и при разработке цифровых учебных курсов. Перспективы исследований связаны с изучением предпочтений преподавателей.

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, психологические характеристики личности, студент, предпочтения, электронный учебник, сеть Интернет  
**Информация о вкладе каждого автора.** Ф. Н. Поносов – методология исследования; О. Н. Малахова – концепция исследования, анализ полученных данных, написание текста статьи; О. А. Жученко – организация исследования, сбор, обработка, анализ данных, описание процедуры и результатов в тексте статьи.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





**Для цитирования:** Поносов Ф. Н., Малахова О. Н., Жученко О. А. Выбор студентами цифрового образовательного ресурса: психологический аспект // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 158–167. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-158-167>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-158-167>

### Students' choice of digital educational resource: Psychological aspect

F. N. Ponosov, O. N. Malakhova ✉, O. A. Zhuchenko

Izhevsk State Agricultural Academy, 11 Studencheskaya St., Izhevsk 426069, Russia

Fedor N. Ponosov, peshta@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3799-7548>

Olga N. Malakhova, olgamlkhv19@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9728-6564>

Olga A. Zhuchenko, adlog@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0727-3995>

**Abstract.** *The issue of psychological feasibility of distance learning is understudied and remains relevant both in theoretical and practical terms. The purpose of the study viewed in the article is to identify the connection between students' preferences to study using the Internet and electronic textbooks with their personal psychological traits. Presumably, confident, self-organized students have a positive attitude towards their use, while anxious, emotionally unstable students have a negative attitude. The study involves 1<sup>st</sup> – 4<sup>th</sup> year students (N = 270, aged from 17 to 21 years; 61.3% women) students, who specialize in Economics and Agricultural Industry in Izhevsk State Agricultural Academy. We used the following techniques: questionnaire developed by O. N. Malakhova, O. A. Zhuchenko, aimed at studying students' preferences and Cattell's Personality Factor Questionnaire (16-PF), form C, which has the goal to study personality traits that are significant for the research. It was found that there was a direct interconnection between students' preference to use digital educational resources with their personal psychological traits. The study revealed that students with self-discipline and analytical mindset have a negative attitude to the use of electronic textbooks and distance learning. It was found that among the main personal psychological characteristics of students, which influence their preferences, are sensitivity and radicalism, anxiety and lack of self-discipline. We did not confirm the hypothesis put forward in the study. The applied aspect of the problem under study can be implemented in educational practice to increase the efficiency of educational process and in the development of digital training courses. The research perspectives are related to the study of teacher preferences.*

**Keywords:** digital educational environment, distance learning, personal psychological traits, student, preferences, electronic textbook, Internet

**Information about the contribution of each author.** F. N. Ponosov – research methodology; O. N. Malakhova – research concept, analysis of the obtained data, writing the text of the article; O. A. Zhuchenko – organization of the research, collection, processing, data analysis, description of the procedure and results in the text of the article.

**For citation:** Ponosov F. N., Malakhova O. N., Zhuchenko O. A. Students' choice of digital educational resource: Psychological aspect. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2(38), pp. 158–167 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-158-167>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

### Введение

Информационно-коммуникационные технологии в дидактической системе современной Российской высшей школы являются необходимым компонентом новой, цифровой образовательной среды. Их внедрение предполагает неизбежную коррекцию в подходах и методологии обучения, что отражено в образовательных стандартах нового поколения [1]. В стандарты включены универсальные компетенции, формирование которых осуществляется путем вовлечения студентов в увеличившийся объем самостоятельной учебной работы, в том числе выполняемой дистанционно. Такая работа требует от студентов хорошо развитых навыков самообразования и самоорганизации, а также психологической зрелости.

В работах отечественных и зарубежных авторов отмечается, что цифровизация образования ведет к неизбежной индивидуализации учебного процесса, адаптации к потребностям и текущим

возможностям каждого студента. Так, например, отмечается, что студенты обучаются легче благодаря использованию мультимедиа и онлайн-технологий – невербального представления учебного материала. Взаимодействие с видео обеспечивает визуальное и звуковое сопровождение, которое пользователь может контролировать самостоятельно, например, приостановить просмотр или вернуться к его началу [2, 3].

Весьма интересны исследования, в которых заявляется, что онлайн формат обучения имеет ряд существенных достоинств. Так, он позволяет динамично взаимодействовать как преподавателю и учащимся, так и учащимся между собой [4, 5]. При таком подходе к обучению ресурсы и идеи становятся общими, поскольку каждый человек может внести свой вклад в обсуждение курса, дать свои комментарии и оценить работу других студентов. Отмечается также, что, обучаясь в данном формате, студент получает больше опыта – он может учиться как на основном контенте тематически заданного



курса, так и на площадках онлайн-сообществ в сети Интернет, выполняющих роль вспомогательных информационных ресурсов в организации дискуссионного образовательного процесса. Есть исследования, в которых утверждается, что обучение посредством цифровых ресурсов может поддерживать «обучение через рефлексию и обсуждение» – это дает учащемуся возможность управлять своим обучением, а также выбирать способ индивидуального обучения в зависимости от своих личных особенностей [6, 7]. Заявляется, что онлайн-среда предлагает беспрецедентные возможности для людей, которые в противном случае имели бы ограниченный доступ к образованию, например студентов с ограниченными физическими возможностями [8].

Обучение в онлайн-среде предполагает новую педагогическую парадигму – цифровую педагогику, в рамках которой преподавателями могут быть разработаны динамические курсы высокого качества. Для них становятся актуальными новые, цифровые методы обучения. Однако большинство методов обучения с использованием цифровых технологий и ресурсов просто копирует методы обучения, давно практикуемые традиционной педагогией. Причины данного феномена не выявлены. Несмотря на свою актуальность, не в полной мере изучен вопрос выбора и использования интерактивных и социальных компонентов традиционного обучения в обучении онлайн. Можно предположить, что это связано с недостаточным вниманием преподавательского состава к цифровому образованию в целом, а также с психологическими особенностями преподавателей и связанными с ними профессиональными предпочтениями. Следует отметить, что в отечественной и зарубежной научной литературе имеются исследования по организации учебного процесса онлайн, конструированию его содержания, а также дидактической стороне онлайн-обучения [9–11].

В отечественной педагогической науке редко встречаются исследования, посвященные классификации учебных умений, и в них выделяются только умения общие, вспомогательные и познавательные. Общие учебные умения трактуются как свойственные всем учебным дисциплинам или определенному циклу дисциплин, а умения, посредством которых учащийся приобретает знания самостоятельно, обозначаются как познавательные [12]. Профессор И. И. Ильясов [13] в качестве общих умений выделяет построение нового знания об объектах, процессах, действиях с ними и его закрепление. Среди вспомогательных умений в научных исследованиях выделяются такие, как умение влиять на свою мотивацию, ставить цель, планировать процесс, подбирать источники содержания, методы и средства самообучения, осуществлять другие организационные, регуляционные и коммуникативные действия в ходе учения, а также умение организовать свое время (тайм-менеджмент), подготовка тестов, создание заметок и др. [14].

Однако, согласно нашему исследованию, многие студенты не могут планировать стройный график обучения и часто включаются в учебный процесс только в конце семестра, перед сдачей экзаменов. В работе М. Е. Елькиной также была отмечена разница между тем, насколько активно вовлекаются студенты в обучение в формате онлайн и традиционном: студенты, посещающие только аудиторные занятия (традиционный формат обучения), начинают интенсивно учиться лишь к концу семестра, в то время как студенты онлайн-курсов наиболее активны в начале семестра, стараются вовремя сдать промежуточные задания [15].

Есть предположение, что одна из причин такого явления – неадекватный выбор технологии и методологии обучения специфике изучаемых дисциплин. Это подтверждается изучением подобной ситуации зарубежными коллегами и анализом их опыта. Согласно их наблюдениям, некоторое улучшение учебного процесса достигнуто благодаря обновлению учебных текстов и пересмотру методологии обучения [16].

Для ясного понимания причин медленной вовлеченности студентов в образовательный онлайн-процесс требуется, на наш взгляд, проведение исследований не только в методологическом и технологическом, но и в психологическом аспекте обучения. Мы предполагаем, что часть студентов не имеют правильного представления о том, что дистанционное обучение характеризуется таким же высоким уровнем требований, как и очное обучение. Не все студенты психологически готовы к самостоятельному обучению: у некоторых из них вызывает удивление то, что необходимо выполнять упражнения или решать соответствующие задачи в течение семестра самостоятельно, без непосредственной поддержки преподавателя или сокурсников.

Интересно, что при сравнении академической успеваемости студентов, обучающихся очно и дистанционно, можно увидеть, что студенты, обучающиеся дистанционно, более успешны. Результаты экзаменов также показывают, что они имеют более глубокие и качественные знания. Вопрос о причине такого феномена остается открытым и может стать предметом будущих исследований. Однако предварительно можно говорить о том, что, судя по конечным результатам студентов, образование в формате онлайн в целом сопоставимо с очным, хотя студенты первых курсов испытывают большее психологическое напряжение. Безусловно, это требует разного подхода к организации учебного процесса, предполагает включение комплексных методик и технологий обучения, в которых присутствует как онлайн-формат, так и непосредственное общение студента и преподавателя, тем более что по отдельным направлениям подготовки и дисциплинам невозможно эффективно обучать дистанционно, например медицинским наукам, спорту, где достижению целей обучения способствуют физическое движение и практика.



Эти предметы, вероятно, лучше всего преподаются только в традиционной учебной среде.

Возможно, есть и другие факторы, влияющие на выбор оптимального формата обучения. Так, один из известнейших в мире Гарвардский университет не стремится «добровольно» становиться виртуальным: то, что студенты живут в кампусах и не виртуально присутствуют на занятиях – это знак престижа и качества образования [17]. Тем не менее проектирование смешанных курсов, сочетающих онлайн- и традиционное обучение, могут действительно и действенно разрешить ряд проблем современного образования.

Мы разделяем точку зрения исследователей, согласно которой обучение студентов в традиционном формате идет успешнее при условии, когда преподавателями учитываются их типологические, нейродинамические, когнитивные особенности, и полагаем, что успешность дистанционного обучения напрямую зависит от психологических характеристик студентов. Так, выявлено, что не только навыки цифровой грамотности, но и индивидуальные различия внутренней мотивации, способность к психологической саморегуляции, а также добросовестность влияют на вовлеченность, восприятие ценности дистанционных курсов, являются решающими факторами предпочтения студентами учебных действий, а в итоге их успешного онлайн-обучения [18, 19].

В отечественной и зарубежной литературе встречаются многочисленные определения понятия «предпочтение». Так, под предпочтением чаще всего понимают выбор частого повторения одного параметра в сравнении с другими в общем паттерне признаков [20]. Но можно встретить более детальное определение этого понятия: «...осуществляемая психикой и сознанием, обеспечивающая ее избирательность операция (процедура) преодоления неопределенности путем выбора из множества альтернатив, имеющихся в тот или иной момент времени, а также результат в виде соответствующего суждения, решения или действия» [21, с. 12]. В ряде исследований отмечается, что в феномене предпочтений проявляются симптомокомплексы, являющиеся типологическим измерением поведения и характеризующие достижение личностью адаптивного результата в организации своего взаимодействия с окружающей средой. Отображая значимость для человека внешних событий, предпочтения находятся в основе функционирования системы субъективных значений, выражаются в стиле поведения, рассматриваются как основные измерения функциональной типологии [22].

Часто устойчивые предпочтения в научной литературе обозначаются как личностные свойства, ценности, установки. В то же время отмечается, что на предпочтения влияют характер, психофизиологические характеристики, особенности мировоззрения, установки. Кроме того, утверждается, что необходимость построения приоритета возникает, когда наших известных

предпочтений недостаточно для разрешения проблемы, с которой мы сталкиваемся; поэтому предпочтения связаны с принятием решения и характеризуют человека как активного, адаптирующегося к окружающей среде субъекта [23].

Необходимо отметить, что сегодня вопрос о связи предпочтения студентов высшей школы обучаться онлайн и использовать цифровые образовательные продукты с их личностными психологическими особенностями остается слабо изученным и сохраняет свою актуальность.

*Цель исследования*, представленного в статье, заключается в выявлении связи предпочтений студентов, касающихся обучения с помощью сети Интернет и электронных учебников, с их личностными психологическими особенностями.

В связи с этой целью решались следующие задачи:

1) выявление взаимосвязи личностных психологических особенностей студентов и их положительного и отрицательного отношения к использованию электронных учебников и обучению в сети Интернет;

2) выявление главных личностных психологических особенностей студентов, влияющих на их предпочтение использовать электронный учебник и обучаться в сети Интернет.

*Объект исследования* – предпочтение студентами использования цифровых образовательных ресурсов.

*Предмет исследования* – взаимосвязь личностных психологических особенностей студентов и их предпочтения использовать в обучении цифровые образовательные ресурсы.

*Гипотеза*: уверенные в себе, внутренне дисциплинированные, обязательные студенты положительно относятся к использованию электронных учебников и обучению в сети Интернет. Тревожные, эмоционально неустойчивые, внутренне недисциплинированные студенты относятся к ним отрицательно, предпочитая аудиторные занятия.

## Материалы и методы

*Описание выборки*. Выборка исследования представлена студенческой молодежью 1–4-го курсов экономических и агропромышленных направлений подготовки ФГБОУ ВО «Ижевская государственная сельскохозяйственная академия» (N = 270) в возрасте от 17 до 21 года (M = 19,0, SD = 2,0), преимущественно женского пола (61,3%). По результатам анкетирования студенты были разделены на две выборки – положительно (74%) и отрицательно (26%) относящихся к работе с электронными учебниками в процессе обучения и к учебе в сети Интернет.

*Методики*. Для изучения предпочтения студентов относительно использования сети Интернет в обучающем процессе и электронных учебников при изучении дисциплин разработана авторская анкета (О. Н. Малахова, О. А. Жученко),



включающая 12 вопросов. Исследуемым предлагалось оценить свое отношение к обучению посредством сети Интернет, частоту применения электронных учебников, а также определить психическое состояние, эмоциональные процессы, возникающие на аудиторных занятиях и в процессе использования цифровых образовательных ресурсов, а именно:

1. Как вы относитесь к работе с электронными учебными изданиями?

- а) положительно
- б) отрицательно
- в) не пользуюсь

2. Если не пользуетесь электронными учебными изданиями, то почему?

3. Как вы относитесь к постоянному поиску информации в сети Интернет?

- а) положительно
- б) частично пользуюсь
- в) вынужден пользоваться
- г) не пользуюсь

4. Если положительно относитесь к постоянному поиску информации в Интернет, то почему?

5. Какую информацию в Интернете вы предпочитаете использовать?

а) готовую (контрольные, рефераты, курсовые работы и т. д.)

б) самостоятельный поиск (электронные учебники, тематические сайты).

6. Обращаетесь ли вы за консультацией к преподавателю?

- а) постоянно
- б) изредка
- в) часто
- г) никогда

7. Какие факторы вызывают у вас положительные эмоции при поиске информации в сети Интернет?

- а) быстрый поиск информации
- б) отсутствие необходимости куда-то дополнительно идти для подготовки к занятиям
- в) возможность дистанционно поделиться информацией с друзьями
- г) сама информация
- д) все указанные факторы

8. Какие факторы вызывают у вас отрицательные эмоции при поиске информации в сети Интернет?

- а) технический сбой
- б) объем информации
- в) лимит времени
- г) ничего

9. При дистанционном обучении преподаватель выполняет проверяющую и консультующую функции. Согласны ли вы с этим утверждением?

- а) да
- б) нет

10. Какое эмоциональное состояние вы чаще всего испытываете на аудиторных занятиях?

- а) интерес

- б) удивление
- в) спокойствие
- г) радость
- д) напряжение
- е) волнение
- ж) страх
- з) скука
- и) раздражение

11. Какие факторы вызывают у вас положительные эмоции на аудиторных занятиях?

- а) хорошие оценки
- б) интересная информация
- в) юмор
- г) «живое», непосредственное общение с преподавателем

12. Какие факторы вызывают у вас отрицательные эмоции на аудиторных занятиях?

- а) необходимость отвечать
- б) вопросы преподавателя
- в) пассивность одногруппников
- г) ничего.

Для изучения таких личностных черт, как общительность, эмоциональная устойчивость, нормативность поведения, тревожность, напряженность, самоконтроль, экспрессивность, жесткость, консерватизм, значимых для нашего исследования, применен многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16-PF), форма С [24], состоящий из 105 вопросов. Данный тест выявляет 16 относительно независимых факторов, предоставляя многогранную информацию о свойствах личности.

*Методы.* Первичные данные исследования обрабатывались посредством методов математической статистики –  $\chi^2$  критерия Пирсона,  $t$ -критерия Стьюдента, факторного анализа с использованием процедуры Varimax (по методу главных компонент). С помощью  $\chi^2$  критерия Пирсона выявлена нормальность распределения исследуемых совокупностей, что позволило применить  $t$ -критерий Стьюдента для оценки различий величин значений двух несвязных выборок. Факторный анализ применялся для уменьшения количества шкал и выявления индивидуально-типологических особенностей в полученных выборках. Обработка первичных данных проводилась с применением программы SPSS 17.0.

## Результаты исследования и их обсуждение

Данные анкетного опроса, направленного на выявление предпочтения студентами использования сети Интернет и электронных учебников в обучающем процессе, приведены в табл. 1.

Авторская анкета, используемая в данном исследовании, но разработанная ранее и примененная для проведения мониторинга психического состояния студентов в условиях дистанционной и аудиторной образовательной коммуникации [25], позволила выявить предпочтения студентов относительно обучения посредством цифровых образовательных ресурсов. Стоит отметить, что наиболее значимыми





Таблица 1 / Table 1

**Предпочтения студентов относительно использования сети Интернет и электронных учебников  
в обучающем процессе, %**  
**Students' preferences to use the Internet and electronic textbooks while learning, %**

Вопросы анкеты	Варианты ответов	Количество в выборке
Как вы относитесь к работе с электронными учебными изданиями?	Положительно	70
	Отрицательно	18
	Не пользуюсь	12
Как вы относитесь к постоянному поиску информации в сети Интернет?	Положительно	74
	Частично пользуюсь	17
	Вынужден пользоваться	9
Какую информацию в Интернете вы предпочитаете использовать?	Готовую (контрольные, рефераты, курсовые работы и т. д.)	58
	Самостоятельный поиск (электронные учебники, тематические сайты)	42
Обращаетесь ли вы за консультацией к преподавателю?	Постоянно	29
	Изредка	55
	Часто	6
	Никогда	9
Какие факторы вызывают у вас положительные эмоции при поиске информации в сети Интернет?	Быстрый поиск информации	40
	Отсутствие необходимости куда-то дополнительно идти для подготовки к занятиям	20
	Сама информация	7
	Возможность дистанционно поделиться информацией с друзьями	5
	Все указанные факторы	24
Какие факторы вызывают у вас отрицательные эмоции при поиске информации в сети Интернет?	Технический сбой	22
	Объем информации	41
	Лимит времени	4
	Все указанное	11
	Ничего	11
	Другое	10
При дистанционном обучении преподаватель выполняет проверяющую и консультирующую функции. Согласны ли вы с этим утверждением?	Да	74
	Нет	26
Какое эмоциональное состояние вы чаще всего испытываете на аудиторных занятиях? (Возможно несколько вариантов ответов.)	Интерес	28
	Интерес, напряжение, волнение, страх	19
	Интерес, удивление, радость, спокойствие	14
	Напряжение, страх, волнение	11
	Интерес, напряжение, волнение, скука, страх	4
Какие факторы вызывают у вас положительные эмоции на аудиторных занятиях? (Возможно несколько вариантов ответов.)	Хорошие оценки	7
	Интересная информация	23
	«Живое», непосредственное общение с преподавателем	6
	Хорошие оценки, интересная информация, общение с преподавателем	11
	Интересная информация, юмор, «живое» общение	15
	Хорошие оценки, интересная информация, юмор, общение	32
Какие факторы вызывают у вас отрицательные эмоции на аудиторных занятиях? (Возможно несколько вариантов ответов.)	Необходимость отвечать	20
	Вопросы преподавателя	19
	Пассивность одноклассников	17
	Все указанные факторы	20
	Ничего	16



для студентов при дистанционном обучении оказались быстрый поиск информации и отсутствие необходимости идти куда-то, т. е. экономия времени. Отрицательные эмоции вызывают чаще всего объем информации, который необходимо изучить, и технические сбои. При этом чаще пользуются готовой информацией (58% испытуемых), вследствие чего, возможно, больше половины студентов (55% выборки) изредка обращаются за консультацией к преподавателю. На аудиторных занятиях студенты ценят как интересную информацию, хорошие оценки, так и юмор, а также непосредственное общение с преподавателем (см. табл. 1).

T-критерий Стьюдента выявил межгрупповые значимые различия параметров теста Кеттелла: шкала I «жесткость – чувствительность» ( $t = 2.2$ ;  $p \leq 0.05$ ) и шкала Q<sub>1</sub> «консерватизм – радикализм» ( $t = 2.6$ ;  $p \leq 0.01$ ). Полагаем, что подобное соотношение выраженности параметров является свидетельством того, что студенты, предпочитающие работу с электронными учебниками и обучение посредством сети Интернет, характеризуются склонностью к рефлексии – задумываются над своими ошибками, ищут пути их преодоления. Кроме того, они проявляют больший интерес к творческому изучению наук, готовы к нарушению привычек и устоявшихся традиций, им свойственна независимость суждений, взглядов и поведения. Мы предполагаем, что это может быть связано с тем, что одна из особенностей онлайн-обучения заключается в возможности для учащегося несколько раз проверить свой вариант работы, с большей продуманностью и глубиной сформулировать ответы, работать в скоростном режиме, соответствующем индивидуальным когнитивным возможностям студента.

Данные факторного анализа шкал теста Р. Кеттелла исследуемых в зависимости от их отношения к цифровым образовательным ресурсам представлены в табл. 2, 3.

В выборке студентов, предпочитающих цифровые образовательные ресурсы, согласно табл. 2, обнаружено четыре фактора – тревожность, конформный коммуникатор, внутренняя недисциплинированность, сензитивность. Среди психических состояний студентов данной выборки, проявляемых на аудиторных занятиях, – напряженность, волнение, страх, вызванные необходимостью отвечать на вопросы преподавателей (см. табл. 1). Это объясняет наличие эмоциональной неустойчивости, подозрительности, склонности к анализу, тревожности, напряженности как личностных черт у людей, положительно относящихся к цифровым продуктам (фактор 1 – тревожность).

Общительность, социальная смелость, предпочтение работать в группе, утверждение своего «Я» (фактор 2 – конформный коммуникатор) в данной группе статистически значимо не отличается от другой группы.

Примечательно, что в данной выборке наблюдаются внутренняя недисциплинированность, тенденция к смене целей предпринимаемых действий,

низкий уровень обязательности и самоконтроля (фактор 3 – внутренняя недисциплинированность, конфликтность). Можно полагать, это объясняется наличием свободного доступа к огромному количеству информации, возможностью ее использования при работе с цифровыми технологиями в любое время, что облегчает обучение. Стоит отметить, что, согласно предшествующему исследованию, почти треть выборки студентов считают одним из достоинств дистанционного обучения удобство и экономию времени, возможность обратиться к преподавателю с просьбой об индивидуальной консультации в любой час вне зависимости от времени суток и находясь на любом расстоянии от него.

Этим же объясняются сензитивность (фактор 4), конформность, скромность, рациональное мышление в совокупности с недостаточной самостоятельностью у испытуемых, предпочитающих цифровые продукты.

Обратимся к данным, отражающим личностные особенности студентов, отрицательно относящихся к цифровым продуктам. В указанной выборке обнаружено три фактора (см. табл. 3).

Студенты из данной выборки предпочитают аудиторные занятия, открытое выражение своих эмоций, проявление своих компетенций, непосредственно контактируя с преподавателем и анализируя его невербалику. Они социально смелы, спонтанны, экстравертны, экспрессивны, эмоционально устойчивы (фактор 1). Кроме того, информация, привлекающая внимание, высокая успеваемость, юмор, «живое» неформальное общение с преподавателем на аудиторных занятиях вызывают у них положительные эмоции.

Согласно полученным данным факторного анализа, тенденция к сильному контролю своих эмоций и общего поведения, уравновешенность, настойчивость, требовательность к себе, адекватная самооценка (фактор 2) наблюдаются у студентов, предпочитающих офлайн-обучение.

Примечательно, что у людей из данной выборки выявлена высокая способность к обучению. Они скептически и предпочитают аналитически мыслить, предлагая собственное решение проблем (фактор 3).

## Выводы

Исследование позволило выявить определенные закономерности, тенденции, а также его перспективы. Так, установлено, что существует прямая связь между предпочтением студентами касательно обучения с помощью сети Интернет и электронных учебников и их личностными психологическими особенностями, а выдвинутая в исследовании гипотеза, согласно которой уверенные в себе, внутренне дисциплинированные, обязательные студенты положительно относятся к их использованию, а тревожные, эмоционально неустойчивые, внутренне недисциплинированные – отрицательно, предпочитая аудиторные занятия, не подтвердилась.



Таблица 2 / Table 2

**Факторная структура взаимосвязи личностных психологических особенностей студентов и их положительного отношения к использованию электронных учебников и сети Интернет в обучении**

**Factor structure of the relationship between personal psychological traits of students and their positive attitude to the use of electronic textbooks and the Internet while learning**

Фактор	Шкала	Факторная нагрузка
Тревожность	Q <sub>4</sub> Расслабленность – напряженность	0.75
	O Уверенность в себе – тревожность	0.75
	C Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость	-0.55
	L Жесткость – чувствительность	0.49
	N Прямолинейность – дипломатичность	0.43
Конформный коммуникатор	A Общительность – замкнутость	0.64
	F Сдержанность – экспрессивность	0.61
	Q <sub>2</sub> Конформизм – неконформизм	-0.61
	H Робость – смелость	0.56
	E Подчиненность – доминантность	0.41
Внутренняя недисциплинированность	Q <sub>3</sub> Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль	0.67
	MD Адекватность самооценки	0.55
	G Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения	0.49
	Q <sub>1</sub> Консерватизм – радикализм	0.46
Сензитивность	I Жесткость – чувствительность	0.63
	E Подчиненность – доминантность	-0.48
	V Интеллект	0.40

Таблица 3 / Table 3

**Факторная структура взаимосвязи личностных психологических особенностей студентов и их отрицательного отношения к использованию электронных учебников и сети Интернет в обучении**

**Factor structure of the relationship between personal psychological traits of students and their negative attitude to the use of electronic textbooks and the Internet while learning**

Фактор	Шкала	Факторная нагрузка
Активный коммуникатор	H Робость – смелость	0.75
	A Общительность – замкнутость	0.70
	F Сдержанность – экспрессивность	0.67
	C Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость	0.45
Требовательность к себе, самодисциплинированность	Q <sub>4</sub> Расслабленность – напряженность	-0.69
	Q <sub>3</sub> Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль	0.65
	G Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения	0.59
	MD Адекватность самооценки	0.55
Аналитик	I Жесткость – чувствительность	0.71
	V Интеллект	0.62
	Q <sub>1</sub> Консерватизм – радикализм	0.60
	Q <sub>2</sub> Конформизм – неконформизм	0.50

Тем не менее зафиксировано, что в подавляющем большинстве исследуемые в целом положительно относятся к их использованию (70%).

Обнаружено, что среди главных личностных особенностей, влияющих на предпочтения студентов, выступают такие личностные качества, как чувствительность, радикализм, тревожность и внутренняя недисциплинированность. Напротив, исследуемые, у которых развиты внутренняя дисциплина, аналитический склад ума, предпочитают непосредственный контакт с преподавателем и аудиторную форму обучения.

Предположено, что прикладной аспект исследуемой темы и данных выводов может быть реализован, во-первых, в процессе преподавания в высшей школе и повышении эффективности учебного процесса как в традиционном формате,

так и при обучении онлайн, а именно при выборе методов обучения; во-вторых, при разработке и применении в учебном процессе цифровых учебных курсов. Действительно, выступая в роли онлайн-фасилитатора, современный преподаватель имеет возможность адаптировать чрезвычайно эффективные образовательные методы и технологии традиционного обучения к цифровой образовательной среде, использовать их и, в качестве ожидаемого результата, по-новому управлять в обучении мерой самостоятельности развития познавательных процессов студентов.

Перспективы исследования эффективности дистанционного обучения с позиции предпочтений в психологическом аспекте могут быть связаны с изучением предпочтений профессорско-преподавательского состава.



## Библиографический список

1. Терещук К. С. Факторы успешного обучения в вузе, использующем дистанционную форму обучения // Наука вчера, сегодня, завтра : сб. ст. по материалам XLIV междунар. науч.-практ. конф. № 3 (37) / отв. ред. М. А. Васинович. Новосибирск : Изд-во АНС «СибАК», 2017. С. 61–65.
2. Al-Khatir Al-Arimi A. M. Distance Learning // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 152. P. 82–88. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.159
3. Лопатинская В. В. К вопросу о готовности студентов к автономному обучению в условиях перехода к дистанционным формам обучения // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков : сб. науч. тр. / отв. ред. Н. М. Мекеко. М. : РУДН, 2016. С. 118–129.
4. Seaton J. X., Schwier R. A. An Exploratory Case Study of Online Instructors : Factors Associated with Instructor Engagement [Электронный ресурс] // International Journal of E-learning & Distance Education. 2014. Vol. 29, no. 1. P. 8–9. URL: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/issue/view/71> (дата обращения: 24.04.2019).
5. Александрова Е. А., Ахметов С. И., Амтия М. П. Преимущества и направленность электронного взаимодействия в веб-обучении // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 4 (36). С. 385–391. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-4-385-391
6. Cropley A. J., Kahl T. N. Distance education and distance learning : Some psychological considerations // Distance Education. 1983. Vol. 4, iss. 1. P. 27–39. DOI: 10.1080/0158791830040102
7. Terras M. M., Ramsay J. Massive open online courses (MOOCs) : Insights and challenges from a psychological perspective // British Journal of Educational Technology. 2015. Vol. 46, iss. 3. P. 472–487. DOI: 10.1111/bjet.12274
8. Makani J., Durier-Copp M., Kiceniuk D., Blandford A. Strengthening Deeper Learning Through Virtual Teams in E-learning : A Synthesis of Determinants and Best Practices [Электронный ресурс] // International Journal of E-learning & Distance Education. 2016. Vol. 32, no. 2. P. 1–16. URL: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/issue/view/76> (дата обращения: 24.04.2019).
9. Баранов А. А., Жученко О. А. Предпочтения студентами разных форм итогового контроля знаний в зависимости от их личностных особенностей // Интеграция региональных систем образования : сб. материалов V междунар. конф. : в 2 ч. Ч. 1. Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 2006. С. 187–188.
10. Писарева С. А., Тряпичина А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 281–288. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288
11. Ladyshewsky R. K. The Virtual Professor and Online Teaching, Administration and Research : Issues for Globally Dispersed Business Faculty [Электронный ресурс] // International Journal of E-Learning & Distance Education. 2016. Vol. 31, no. 2. P. 1–15. Available at: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/issue/view/76> (дата обращения: 24.04.2019).
12. Усова А. В. Формирование учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла // Физика. 2006. № 16 (816) [Электронный ресурс]. URL: <https://fiz.1september.ru/article.php?ID=200601602> (дата обращения: 08.01.2019).
13. Ильясов И. И. Система учебных умений // Человек. Искусство. Вселенная. 2015. № 1. С. 216–227.
14. Ильясов И. И. Работа учащихся с факторами учения как дополнительные учебные умения // Человек. Искусство. Вселенная. 2016. № 1. С. 92–105.
15. Елькина М. Е., Ильясов И. И., Нагибина Л. Н. Дистанционное образование в России и Германии // Человек. Искусство. Вселенная. 2016. № 1. С. 84–91.
16. Fojtic R. Comparison of Full-time and Distance Learning // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 182. P. 402–407. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.804
17. Carnevale D. Internet Experts Consult Their Crystal Balls // Information Technology. 2005. Vol. 51, № 20. P. 26–30.
18. Baker K. Q., Moyer D. M. The Relationship between Students' Characteristics and Their Impressions of Online Courses // American Journal of Distance Education. 2019. Vol. 33, iss. 1. P. 16–28. DOI: 10.1080/08923647.2019.1555301
19. Park S., Yun H. The Influence of Motivational Regulation Strategies on Online Students' Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement // American Journal of Distance Education. 2018. Vol. 32, iss. 1. P. 43–56. DOI: 10.1080/08923647.2018.1412738
20. Pam M. S. Preference // Psychology Dictionary : Professional reference. The only Free Online Psychology Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://psychologydictionary.org/preference/> (дата обращения: 10.01.2020).
21. Алишев Б. С. Предпочтение как функция психики // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2011. Т. 153, № 5. С. 7–16.
22. Либин А. В. Дифференциальная психология : на пересечении европейских, российских и американских традиций. М. : Академия, 2004. 527 с.
23. Lichtenstein S., Slovic P. The Construction of Preferences. New York : Cambridge University Press, 2006. 808 p.
24. Канустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. М. : Речь, 2007. 104 с.
25. Малахова О. Н., Жученко О. А. Мониторинг психических состояний студентов в условиях дистанционной и аудиторной образовательной коммуникации // Открытое и дистанционное образование. 2017. № 4 (68). С. 5–12. DOI: 10.17223/16095944/68/1

## References

1. Tereshchuk K. S. Factors for successful learning in higher school that uses distance learning. M. A. Vasinovich, ed. *Nauka vchera, segodnya, zavtra: sb. st. po materialam XLIV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 3 (37)* [The Science Yesterday, Today, and Tomorrow: Collection of articles of the XLIV International scientific and practical conference. No. 3 (37)]. Novosibirsk, ANS «SibAC» Publ., 2017, pp.61–65 (in Russian).



2. Al-Khatir Al-Arimi A. M. Distance Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 152, pp. 82–88. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.159
3. Lopatinskaya V. V. K voprosu o gotovnosti studentov k avtonomnomu obucheniyu v usloviyakh perekhoda k distantsionnym formam obucheniya. In: N. M. Mekeko, ed. *Innovatsionnost' i mul'tikompetentnost' v prepodavanii i izuchenii inostrannykh yazykov: sb. nauch. trudov* [Innovations and Multicompetence in Teaching and Learning Foreign Languages: Collection of science articles]. Moscow, People's Friendship University of Russia, 2016, pp. 118–129 (in Russian).
4. Seaton J. X., Schwier R. A. An Exploratory Case Study of Online Instructors: Factors Associated with Instructor Engagement. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 2014, vol. 29, no. 1, pp. 8–9. Available at: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/issue/view/71> (accessed 24 April 2019).
5. Aleksandrova E. A., Akhmetov S. I., Attia M. R. Advantages and Directions of Electronic Interaction in Web-Learning. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 4 (36), pp. 385–391 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-4-385-391
6. Cropley A. J., Kahl T. N. Distance education and distance learning: Some psychological considerations. *Distance Education*, 1983, vol. 4, iss. 1, pp. 27–39. DOI: 10.1080/0158791830040102
7. Terras M. M., Ramsay J. Massive open online courses (MOOCs): Insights and challenges from a psychological perspective. *British Journal of Educational Technology*, 2015, vol. 46, iss 3, pp. 472–487. DOI: 10.1111/bjet.12274
8. Makani J., Durier-Copp M., Kiceniuk D., Blandford A. Strengthening Deeper Learning Through Virtual Teams in E-learning: A Synthesis of Determinants and Best Practices. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 2016, vol. 32, no. 2, pp. 1–16. Available at: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/issue/view/76> (accessed 24 April 2019).
9. Baranov A. A., Zhuchenko O. A. Students' preferences for different forms of final control of knowledge, depending on their personal characteristics. In: N. P. Makarkin, ed. *Integratsiya regional'nykh sistem obrazovaniya: sb. materialov V mezhdunar. konferentsii* [Integration of Regional Integration Systems of Education: in 2 pt. Pt. 1]. Saransk, Mordovskiy universitet Publ., 2006, pp. 187–188 (in Russian).
10. Pisareva S. A., Tryapitsina A. P. Methodological Aspects of Transition to a New Educational Process Organization. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 3 (35), pp. 281–288 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288
11. Ladyshevsky R. K. The Virtual Professor and Online Teaching, Administration and Research: Issues for Globally Dispersed Business Faculty. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 2016, vol. 31, no. 2, pp. 1–15. Available at: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/issue/view/76> (accessed 24 April 2019).
12. Usova A. V. Formation of educational and cognitive skills in the process of studying natural cycle subjects. *Fizika* [Physics], 2006, no. 16 (816). Available at: <http://fiz.1september.ru/article.php?ID=200601602> (accessed 8 February 2019).
13. Ilyasov I. I. The System of Learning Skills. *Chelovek. Iskusstvo. Vseennaya* [Man. Art. Universe], 2015, no. 1, pp. 216–227 (in Russian).
14. Ilyasov I. I. The Work of Students With Factors of Learning as Complementary Learning Competencies. *Chelovek. Iskusstvo. Vseennaya* [Man. Art. Universe], 2016, no. 1, pp. 92–105 (in Russian).
15. Elkina M. E., Ilyasov I. I., Nagibina L. N. Remote Education in Russia and Germany. *Chelovek. Iskusstvo. Vseennaya* [Man. Art. Universe], 2016, no. 1, pp. 84–91 (in Russian).
16. Fojtic R. Comparison of Full-Time and Distance Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 182, pp. 402–407. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.804
17. Carnevale D. Internet Experts Consult Their Crystal Balls. *Information Technology*, 2005, vol. 51, no. 20, pp. 26–30.
18. Baker K. Q., Moyer D. M. The Relationship between Students' Characteristics and Their Impressions of Online Courses. *American Journal of Distance Education*, 2019, vol. 33, iss. 1, pp. 16–28. DOI: 10.1080/08923647.2019.1555301
19. Park S., Yun H. The Influence of Motivational Regulation Strategies on Online Students' Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement. *American Journal of Distance Education*, 2018, vol. 32, iss. 1, pp. 43–56. DOI: 10.1080/08923647.2018.1412738
20. Pam M. S. Preference. In: *Psychology Dictionary: Professional reference. The only Free Online Psychology Dictionary*. Available at: <https://psychologydictionary.org/preference/> (accessed 10 January 2020).
21. Alishev B. S. Preference as a function of the psyche. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki*, 2011, vol. 153, no. 5, pp. 7–16 (in Russian).
22. Libin A. V. *Differentsial'naya psikhologiya: na perechenii evropeyskikh, rossiyskikh i amerikanskikh traditsiy* [Differential Psychology: At the Intersection of European, Russian and American Traditions]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 527 p. (in Russian).
23. Lichtenstein S., Slovic P. *The Construction of Preferences*. New York, Cambridge University Press, 2006. 808 p.
24. Kapustina A. N. *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika* [Multifactorial Personal Methods]. Moscow, Rech Publ., 2007. 104 p.
25. Malakhova O. N., Zhuchenko O. A. Monitoring of Mental States of Students in Distance and Classroom Communication. *Open and Distance Education*, 2017, no. 4 (68), pp. 5–12 (in Russian). DOI: 10.17223/16095944/68/1

Поступила в редакцию 03.02.2021, после рецензирования 05.03.2021, принята к публикации 09.03.2021  
 Received 03.02.2021, revised 05.03.2021, accepted 09.03.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 168–175

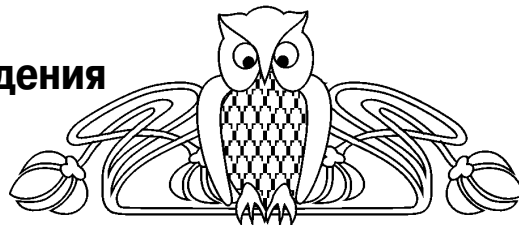
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 168–175

Научная статья

УДК 378.14

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-168-175>

## Модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов



С. А. Косарева

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Косарева Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, MSvetlana-08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1667-5753>

**Аннотация.** Изложен теоретический анализ феномена самоорганизации, дано определение и представлена структурно-функциональная модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов. Она разработана в связи с актуальностью наличия развитых навыков самоорганизации у студентов, поскольку им необходимо справляться с большим количеством самостоятельной работы, и выпускников вуза, так как от них требуется эффективное решение профессиональных задач. Целью исследования является обоснование содержания блоков модели. Гипотеза исследования состоит в том, что реализация данной модели обеспечит повышение уровня самоорганизации обучающихся. Модель включает цель, подходы, принципы обучения, педагогические условия, описание деятельности преподавателя и студентов, методов, форм и средств, используемых в учебном процессе. В ней также представлены критерии, показатели и уровни самоорганизации. Автором приведено обоснование применения указанных подходов и принципов обучения, объясняется необходимость создания определенных педагогических условий. Работа над повышением уровня самоорганизации студентов состоит из теоретической и практической частей, что соответствует подготовительному и основному этапам педагогического сопровождения. При этом практическая часть работы включает проектную деятельность студентов по составлению учебного пособия, которая служит базой для тренировки навыков самоорганизации. Контрольно-коррекционный этап связан с определением достигнутого уровня самоорганизации на основании ее критериев и их показателей. Выделено и дано описание трех уровней самоорганизации. Результатом проведенной работы становится переход студентов к ее более высокому уровню.

**Ключевые слова:** модель, педагогическое сопровождение, самоорганизация, подходы, принципы, педагогические условия, проектная деятельность, уровни самоорганизации

**Для цитирования:** Косарева С. А. Модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 168–175. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-168-175>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-168-175>

**Model of pedagogical support of increasing the level of self-organisation in students**

S. A. Kosareva

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Svetlana A. Kosareva, MSvetlana-08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1667-5753>

**Abstract.** The article presents theoretical analysis of the phenomenon of self-organization and its definition and introduces the structural-functional model of pedagogical support for increasing the level of students' self-organization. It was developed due to the fact that students have well-developed skills of self-organization, since they need to cope with a large amount of autonomous work, and university graduates, since they are required to solve professional problems effectively. The purpose of the study is justification of the content of the model blocks. The hypothesis of the study is that the implementation of the model will provide an increase in the level of students' self-organization. The model includes the purpose, approaches, principles of teaching, pedagogical conditions, description of teacher and students' activities, methods, forms and means used in the educational process. The model has criteria, indicators and levels of self-organization as well. The author provides justification for the application of these approaches and principles of teaching, explains the need to create certain pedagogical conditions. Work on increasing the level of students' self-organization consists of a theoretical and practical part, which correspond to the preparatory and main stages of



pedagogical support. Thus, the practical part of the work includes students' project activities aimed at compiling a textbook, which serves as a basis for training self-organization skills. The control and correction stage is connected with determining the achieved level of self-organization on the basis of its criteria and their indicators. We highlighted and gave a description of three levels of self-organization. The result of the analysis is that students' level of self-organization becomes higher.

**Keywords:** model, pedagogical support, self-organization, approaches, principles, pedagogical conditions, project activity, levels of self-organization

**For citation:** Kosareva S. A. Model of pedagogical support of increasing the level of self-organisation in students. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 168–175 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-168-175>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

## К постановке проблемы

С самого начала обучения в вузе студентам приходится выполнять больший, по сравнению со школьной системой, объем самостоятельной работы и нести ответственность за ее организацию. При этом, как показывают исследования, многие обучающиеся оказываются неспособными справиться с этими требованиями, имея недостаточный уровень самоорганизации [1], что ставит вопрос о необходимости повышать ее уровень.

Кроме того, современные работодатели ожидают от выпускников вузов наличия способности к самостоятельному принятию решений и действиям, направленным на решение различных проблем в своей профессиональной области, а также стремления к постоянному саморазвитию, что невозможно реализовать без повышения уровня самоорганизации.

В связи с этим Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) вводят категорию (группу) универсальных компетенций «самоорганизация и саморазвитие» как обязательное требование к выпускнику вуза.

Вышесказанное послужило основанием для разработки модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.

*Цель* представленного в статье исследования состоит в обосновании содержания блоков разработанной модели.

*Гипотеза* исследования: реализация данной модели в учебном процессе обеспечит повышение уровня самоорганизации студентов.

## Понятие самоорганизации

Перед тем как начать описание модели, необходимо остановиться на понятии «самоорганизация». В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к ее изучению [2–4].

Так, в рамках личностного подхода исследователи трактуют самоорганизацию как свойства личности, совокупность которых обеспечивает эффективность деятельности.

Сторонники деятельностного подхода рассматривают самоорганизацию как процесс организации человеком собственной деятельности.

Интегральный (лично-деятельностный) подход представляет самоорганизацию как совокупность черт личности, способствующих упорядочению человеком своей жизнедеятельности.

В данном исследовании самоорганизация понимается как личностное качество, обуславливающее сознательную деятельность человека, суть которой заключается в управлении собой и своей внешней активностью.

Рассматриваемое понятие присутствует в образовательных системах. Компетенция УК-6 ФГОС ВО сформулирована как способность «управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [5].

В Кембриджской системе жизненных компетенций (The Cambridge Framework of Life Competencies, CFLC) также представлена компетенция «умение учиться» (Learning to Learn), сопоставимая с компетенцией самоорганизации ФГОС ВО. Кембриджская компетенция «умение учиться» состоит из таких компонентов, как практические навыки, необходимые для учебы, – управление процессом своего обучения, рефлексия и способность оценить свои успехи [6].

Перейдем к рассмотрению структурно-функциональной модели педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов, включающей цель, подходы и принципы обучения, педагогические условия, необходимые для эффективности педагогического сопровождения, описание деятельности преподавателя и студентов, методы, формы и средства, применяемые в учебном процессе, критерии, показатели, а также уровни самоорганизации.

## Целевой блок модели

Цель создания модели – повышение уровня самоорганизации студентов.

Достижение поставленной цели возможно при решении таких задач, как подготовка и реализация проекта, в котором студенты участвуют в составлении учебного пособия, формирование у них знаний о личностных ресурсах и способах организации деятельности, составление индивидуальных образовательных маршрутов в ходе совместной работы преподавателя и студентов, создание учебного пособия, проведение диа-





гностики изменения уровня самоорганизации у студентов.

Решение данных задач требует применения нескольких подходов к обучению.

Так, личностно-деятельностный подход необходим в связи с наличием двух компонентов самоорганизации – личностного и деятельностного.

Личностный аспект обучения позволяет принять во внимание интересы каждого студента, его планы, способности и возможности, наличие у него тех или иных ресурсов.

Эти особенности определяют деятельность студента как субъекта, желающего достичь определенного результата, что и составляет деятельностный аспект обучения.

При работе в группе обучающийся может столкнуться с несовпадением его индивидуальных познавательных и организационных потребностей с навязанным общим режимом занятий [7]. Поэтому решение проблем, связанных с личностным и деятельностным аспектами обучения, возможно только с помощью применения принципа индивидуализации.

Кроме того, с такими важными задачами, как определение своих способностей и возможностей и осуществление соответствующей им деятельности, студент может справиться, если получает необходимую поддержку преподавателя. Следовательно, принцип педагогической поддержки также является одним из основных в личностно-деятельностном обучении.

Компетентностный подход, так же как и личностно-деятельностный, направлен на создание профессионально компетентной личности. Уровень профессиональной компетентности зависит от степени владения человеком компетенциями, необходимыми для успешного осуществления им профессиональной деятельности.

Применение нами компетентностного подхода обусловлено тем, что, как упоминалось выше, ФГОС ВО содержат компетенцию самоорганизации и саморазвития (УК-6). Для достижения наилучшего результата мы считаем необходимым объединить работу над повышением уровня владения компетенциями УК-2 и УК-6 [8] (первая из которых относится к категории «разработка и реализация проектов» и формулируется как способность «определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений» [5]).

Компетенция рассматривается исследователями как способность определить знания и действия, соответствующие конкретной ситуации, и применить их для решения возникшей проблемы [9].

Наличие такой способности у человека, наряду с умением построить отношения с другими людьми, поставить цель и найти средства для ее достижения, является проявлением субъектности личности. В учебном процессе субъектность

студента выражается в ответственном отношении к самому себе (с точки зрения целеполагания, мотивации, присвоения ценностей), к другому человеку, к объекту деятельности и развивается во взаимодействии с педагогом [10].

Таким образом, принцип субъектности является основным для компетентностного подхода.

Применяя данный подход, преподавателю необходимо создавать такие учебные ситуации, которые будут способствовать развитию компетенций обучающихся. К ним относятся задачи, требующие от студентов самостоятельного поиска способов их решения в процессе работы с информацией, фактами, в проведении наблюдений. Здесь важно умение обучающихся увидеть проблему, самостоятельно исследовать ее и найти решение. Развитие таких навыков возможно в рамках проблемного подхода к обучению, который приводит к повышению активности студентов и результативности их деятельности [11].

В нашем случае необходимо, чтобы студент обозначил неудовлетворительный для себя уровень самоорганизации как проблему, требующую решения. Кроме того, в ходе проектной деятельности обучающийся определяет проблему, актуальную именно для него, формулирует в связи с этим цель, задает и проходит путь (индивидуальный образовательный маршрут) для ее достижения.

Для успешного прохождения намеченного пути студенту необходимы помощь и поддержка преподавателя, поэтому принцип педагогической поддержки является главным для проблемного подхода в образовании.

При реализации данного подхода необходимо подобрать наиболее эффективные методы обучения. Очевидно, таковым является проектное обучение, поскольку в его основе лежит исследование проблемы и достижение практического результата проектной деятельности [11].

Проектный подход рассматривается как совокупность приемов и действий обучающихся, которые выполняются в определенной последовательности в соответствии с поставленной целью и ведут к решению значимой проблемы, оформленной в результате как конечный продукт [12].

Применение проектного подхода связано с вопросом контроля деятельности обучающихся. Контрольные материалы, используемые педагогом, должны иметь целью выявление личных достижений студентов по направлениям формирования личностного знания, осознания трудностей и необходимости усилий для их преодоления, овладения способами организации собственной деятельности [13]. Не менее важным является обеспечение условий для того, чтобы студенты самостоятельно могли оценить эти показатели и работали над их повышением, при этом значимую роль будет играть уровень их рефлексивности [14].

На основании вышесказанного мы считаем принцип самоконтроля и рефлексии студентов



необходимым для применения проектного подхода в обучении.

Очевидно, что при осуществлении проектной деятельности, рефлексии и самоконтроля у студентов может возникнуть потребность в помощи или поддержке преподавателя. В связи с этим принцип педагогической поддержки также важен в проектном обучении.

### Процессуальный блок модели

Работа над повышением уровня самоорганизации студентов состоит из двух частей – теоретической (изучение теоретических аспектов самоорганизации) и практической (отработка навыков). Учитывая также последовательность действий обучающегося при разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории, мы выделяем три этапа педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов.

На первом, подготовительном этапе студенты при помощи преподавателя приобретают необходимые знания для того, чтобы в процессе проектной деятельности отработать навыки самоорганизации.

Проектная деятельность в данном случае заключается в том, чтобы студенты, изучив предварительно подобранные преподавателем тексты, составили к ним вопросы в виде тестов. В итоге тексты и задания составят учебное пособие, которое в дальнейшем смогут использовать как участники проекта, так и другие обучающиеся.

В связи с тем что мы считаем принцип субъектности одним из основных принципов обучения, действия педагога и студентов как субъектов образовательного процесса рассматриваются нами отдельно. Это же относится к методам и формам обучения.

Так, на подготовительном этапе методами педагогической деятельности являются методы обучения – лекции [15] как способ изложения материала, касающегося различных аспектов самоорганизации (целеполагания, планирования и др.), иллюстрации (например, создание ресурсной карты), объяснение. Методом педагогического сопровождения на данном этапе является диалог.

К методам, применяемым студентами, относятся слушание (лекций), осмысление, изучение методических рекомендаций.

Все виды деятельности (кроме изучения студентами методических рекомендаций) осуществляются на практических занятиях по иностранному языку, которые и являются формой обучения на подготовительном этапе.

В качестве средств педагогической деятельности используются опросники, позволяющие определить исходный уровень самоорганизации студентов [8, 16, 17], а также специально разработанные методические рекомендации, содержащие всю информацию, необходимую студентам

для осуществления предстоящей им проектной деятельности.

На втором, основном этапе деятельность студентов включает в себя два аспекта – проектную деятельность по составлению учебного пособия и отработку навыков самоорганизации. Они взаимосвязаны, так как работа над проектом создает необходимые условия для выработки и закрепления таких навыков самоорганизации, как следование составленному плану, фиксация времени выполнения различных действий с помощью хронокарты, анализ временных затрат.

Деятельность преподавателя представляет собой сочетание педагогического сопровождения обучающихся – помощи, поддержки, консультирования – и контроля выполнения студентами заданий и формирования УК-2 и УК-6. Комбинирование этих видов педагогической деятельности обусловлено тем, что для приобретения личного опыта самоорганизации студенты должны действовать самостоятельно, но, как в любом учебном процессе, они будут нуждаться в помощи и поддержке преподавателя, а также в понимании того, насколько правильно выполняются их действия, и объективной оценке достигнутого результата.

Методы педагогической деятельности и методы учения приводятся на рисунке.

Что касается форм обучения, на основном этапе они подразделяются на реализуемые преподавателем (групповые и индивидуальные консультации обучающихся) и студентами (индивидуальная домашняя работа, включающая составление заданий для учебного пособия, а также организацию и контроль собственной проектной деятельности).

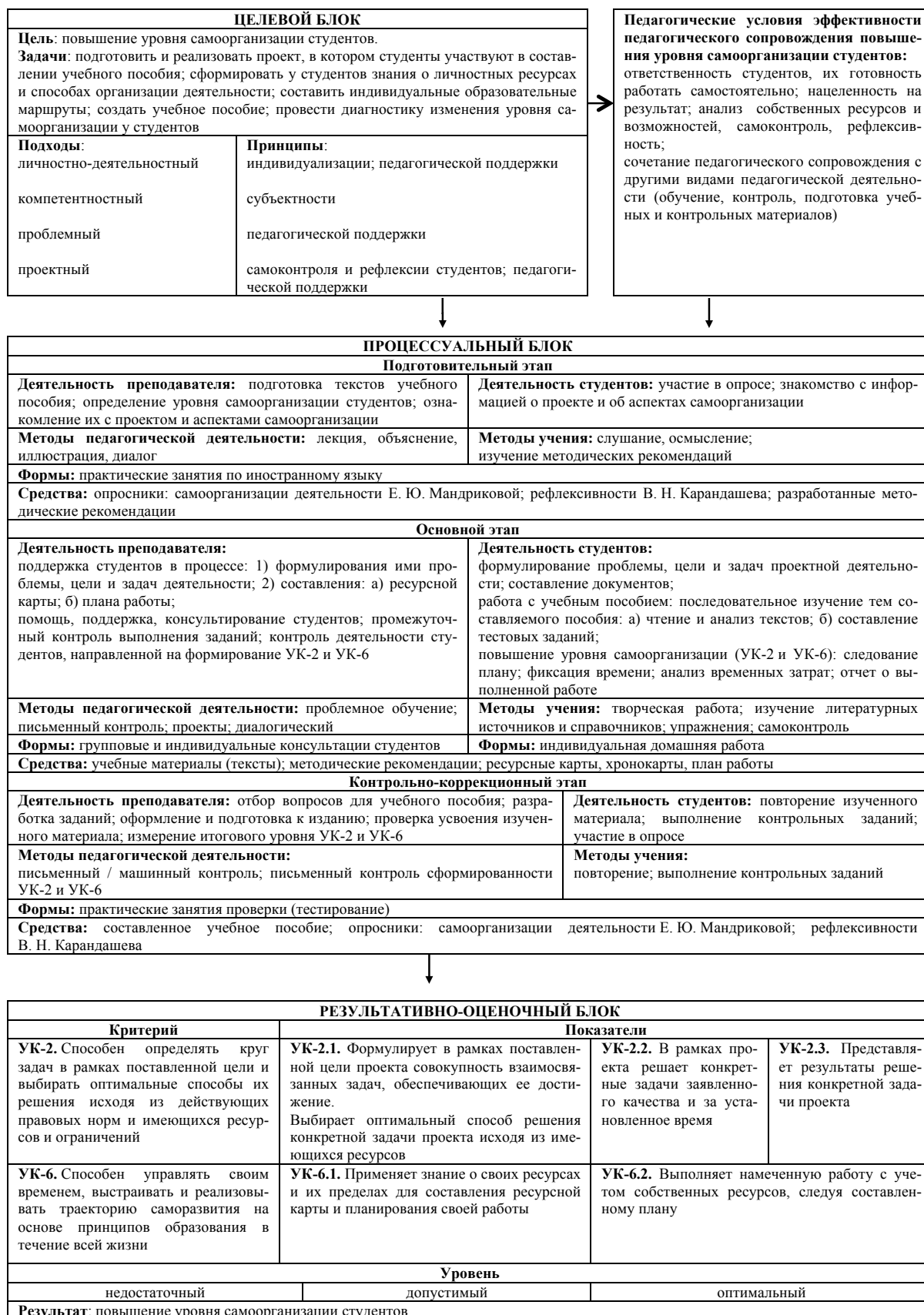
Средствами обучения являются тексты пособия, к которым студенты составляют вопросы, методические рекомендации, ресурсные карты [18], хронокарты, где отмечаются виды деятельности обучающихся и затраченное на них время [19], план работы.

Наконец, на третьем, контрольно-коррекционном этапе происходят подведение итогов работы, повторение изученного по текстам пособия материала и контроль его усвоения, определение итогового уровня самоорганизации студентов.

Деятельность преподавателя направлена на завершение учебного пособия и подготовку его к изданию. Деятельность студентов включает повторение пройденного материала, выполнение контрольных заданий, участие в опросе, определяющем достигнутый ими уровень самоорганизации.

Методы педагогической деятельности на третьем этапе представляют собой контроль усвоенных знаний и сформированности УК-2 и УК-6. К методам учения относятся повторение и выполнение контрольных заданий.

Форма обучения – практические задания проверки.



Модель педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов

Fig. Model of pedagogical support of increasing the level of self-organisation in students



Средствами контроля служат, во-первых, подготовленное в ходе проектной деятельности учебное пособие (контрольные задания, которые выполняют студенты, – это отобранные педагогом тестовые вопросы, составленные самими обучающимися для учебного пособия), во-вторых, опросники Е. Ю. Мандриковой и В. Н. Карандашева [16, 17], которые использовались и на подготовительном этапе работы для определения уровня самоорганизации студентов.

### Педагогические условия

К педагогическим условиям эффективности педагогического сопровождения повышения уровня самоорганизации студентов относятся ответственное отношение обучающихся к самим себе и своей деятельности, их готовность действовать самостоятельно в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории и осуществления проектной деятельности с целью повышения уровня самоорганизации. Студенты должны быть ориентированы на получение результата, чем обуславливается достижение цели, анализировать собственные ресурсы и возможности, анализировать и контролировать свою деятельность, осуществлять рефлексию по поводу смысла своих действий, а также причин, приводящих к успехам или неудачам как в проекте, так и в организации своей деятельности.

Не менее важным педагогическим условием является сочетание преподавателем педагогического сопровождения с другими видами педагогической деятельности – обучением, контролем, подготовкой учебных и контрольных материалов. Это связано со следующими особенностями процесса повышения уровня самоорганизации студентов.

Непосредственно педагогическое сопровождение может применяться только тогда, когда обучающийся способен продвигаться к цели самостоятельно, лишь в некоторых ситуациях прибегая к помощи или поддержке преподавателя. Способным же к этому он становится после того, как в процессе обучения получит необходимую информацию об основных аспектах самоорганизации и будет обеспечен соответствующими средствами (учебными текстами, методическими рекомендациями, хронокартой).

Далее для получения студентом объективной оценки своей деятельности и итогового результата работы необходим контроль со стороны преподавателя, который использует специально подготовленные средства контроля учебной деятельности и сформированности универсальных компетенций.

Таким образом, педагогическое сопровождение в сочетании с обучением, контролем и подготовкой материалов повышает эффективность работы над повышением уровня самоорганизации студентов.

### Результативно-оценочный блок модели

Определению уровня самоорганизации посвящен результативно-оценочный блок представляемой нами модели. Уровень самоорганизации определяется на основании ее критериев и показателей, за основу разработки которых взяты универсальные компетенции УК-2 и УК-6 и индикаторы их достижения [8–20].

Нами выделены три уровня самоорганизации студентов – недостаточный, допустимый и оптимальный.

Недостаточный уровень характеризуется спонтанным характером деятельности, отсутствием цели или ее четкой формулировки. Человеку не свойственно осуществлять планирование и доводить начатые дела до конца.

Допустимый уровень свидетельствует о сочетании организации человеком своей деятельности, которая направлена на достижение поставленной цели, со спонтанностью и гибкостью. Планирование деятельности осуществляется, но составленный план не всегда выполняется точно и в полном объеме.

Оптимальный уровень означает наличие и правильную постановку цели деятельности и соответствующих ей задач. Происходит четкое следование составленному плану. Человек демонстрирует настойчивость в достижении желаемого результата.

Ожидаемый результат проведенной работы – повышение уровня самоорганизации студентов (см. рисунок).

### Заключение

Таким образом, целью разработанной обучающимся при помощи и поддержке преподавателя индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) является повышение уровня самоорганизации студента.

Реализация индивидуальной образовательной траектории осуществляется студентом в несколько шагов – определение исходного уровня самоорганизации и получение необходимых сведений о ней, постановка цели и задач участия в проекте, анализ имеющихся ресурсов и составление ресурсной карты, составление плана, выполнение работы в соответствии с планом и использование при этом средств самоорганизации, самоконтроль, рефлексия в отношении проделанной работы, определение итогового уровня самоорганизации [1].

Достижение цели ИОТ возможно при соблюдении педагогических условий. Со стороны студентов важно, чтобы они обладали ответственностью, готовностью к самостоятельной работе, были нацелены на результат, анализировали свои возможности, осуществляли самоконтроль и рефлексию.

Со стороны преподавателя необходимо совмещение педагогического сопровождения с



такими видами педагогической деятельности, как обучение, контроль, подготовка материалов для осуществления студентами проектной деятельности.

Предлагаемая нами модель показывает соотношение теоретической части работы студентов над повышением уровня самоорганизации с подготовительным этапом педагогического сопровождения, практической части – с его основным этапом. На контрольно-коррекционном этапе с помощью критериев и показателей самоорганизации определяется достигнутый уровень сформированности универсальных компетенций УК-2 и УК-6, а следовательно, самоорганизации студентов.

### Библиографический список

1. Косарева С. А. Перспективы и риски повышения уровня самоорганизации студентов // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 5. С. 75–81. DOI: 10.15293/1813-4718.2005.07
2. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента : психологические факторы успешности. М. : Изд-во АСВ, 2004. 224 с.
3. Яновская Т. Э. К вопросу о понятии «самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // Естественно-гуманитарные исследования. 2013. № 2. С. 89–95.
4. ПахмUTOва М. А. Самоорганизация личности студентов с различными стилями исследовательской деятельности : дис. ... канд. психол. наук. Йошкар-Ола, 2018. 205 с.
5. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 16.12.2020).
6. Cambridge Life Competencies Framework. Learning to Learn. Introductory Guide for Teachers and Educational Managers. Cambridge University Press. 2019. URL: [https://languageresearch.cambridge.org/images/Language\\_Research/CamFLiC/CLCF\\_Learning\\_to\\_Learn.pdf](https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLiC/CLCF_Learning_to_Learn.pdf) (дата обращения: 18.12.2020).
7. Александрова Е. А. Самоорганизация детей и взрослых в образовательных учреждениях и по месту жительства : психолого-педагогическое сопровождение // Психология обучения. 2014. № 11. С. 4–15.
8. Косарева С. А. Диагностика уровня самоорганизации студентов // Гуманизация образовательного пространства : сб. науч. статей по материалам Междунар. Форума «Гуманизация образовательного пространства» (Саратов, 27–28 февраля 2020 г.) / науч. ред. Е. А. Александрова ; ред.-сост. Е. А. Спиридонова. М. : Перо, 2020. С. 58–64.
9. Котова С. С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2012. 208 с.
10. Ольховая Т. А. Развитие студентов как субъектов научно-исследовательской деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 11. С. 122–125.
11. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. С. Полат. М. : Академия, 2009. 272 с.
12. Щербов А. Д. К вопросу о применении проектного метода при обучении иностранным языкам в вузе // Современная высшая школа : инновационный аспект. 2011. № 1. С. 122–124.
13. Кулиш Н. В. Личностно-ориентированный контроль знаний студентов // Высшее образование в России. 2010. № 8–9. С. 143–147
14. Шилова С. А. К вопросу о применении личностно-ориентированного контроля при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений // Азимут научных исследований : педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 319–322.
15. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1988. 479 с.
16. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
17. Карандашев В. Н. Психологические основы развития студента как субъекта учения : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1994. 420 с.
18. Ковалева Т. М. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5. С. 108–112.
19. Архангельский Г. А. Тайм-драйв : как успевать жить и работать. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. 258 с.
20. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/146/145/19> (дата обращения: 16.12.2020).

### References

1. Kosareva S. A. The Prospects and Risks Connected With Increasing the Level of Self-Organisation in Students. *Siberian Pedagogical Journal*, 2020, no. 5, pp. 75–81 (in Russian). DOI: 10.15293/1813-4718.2005.07
2. Ishkov A. D. *Uchebnaya deyatel'nost' studenta: psikhologicheskie faktory uspekhnosti* [Student's Learning Activity: the Psychological Factors of Successfulness]. Moscow, ASV Publ., 2004. 224 p. (in Russian).
3. Yanovskaya T. E. According to the concept of “self-organisation” in psycho-pedagogical studies. *Yestestvenno-gumanitarnye issledovaniya* [Natural science and Humanities Research], 2013, no. 2, pp. 89–95 (in Russian).
4. Pakhmutova M. A. *Samoorganisationsiya lichnosti studentov s razlichnymi stilyami issledovatel'skoy deyatel'nosti* [Personality Self-Organisation of Students with Different Styles of Research]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Yoshkar-Ola, 2018. 205 p. (In Russian).
5. *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya* (Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education). Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (accessed 16 December 2020) (in Russian).



6. *Cambridge Life Competencies Framework. Learning to Learn. Introductory Guide for Teachers and Educational Managers.* Cambridge University Press. 2019. Available at: [https://languageresearch.cambridge.org/images/Language\\_Research/CamFLiC/CLCF\\_Learning\\_to\\_Learn.pdf](https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLiC/CLCF_Learning_to_Learn.pdf) (accessed 18 December 2020).
7. Aleksandrova E. A. Self-organisation of children and adults in education institutions and at place of residence: Psychological and pedagogical support. *Psychology of Education*, 2014, no. 11, pp. 4–15 (in Russian).
8. Kosareva S. A. Diagnosing the level of students' self-organisation. In: E. A. Alexandrova, E. A. Spiridonova, eds. *Gumanizatsiya obrazovatel'nogo prostranstva: sb. nauch. statey po materialam Mezhdunar. Foruma "Gumanizatsiya obrazovatel'nogo prostranstva" (Saratov, 27–28 fevralya 2020)* [Humanisation of educational system: Collection of scholarly articles based on the reports of International Forum of Humanisation of Educational System]. Moscow, Pero Publ., 2020, pp. 58–64 (in Russian).
9. Kotova S. S. *Samoorganizatsiya uchebno-professional'noy deyatel'nosti studentov* [Students' Learning and Professional Activity Self-Organisation]. Ekaterinburg, Izd-vo Ros. gos. prof. ped. un-ta, 2012. 208 p. (in Russian).
10. Olkhovaya T. A. Development of students as subjects of academic research. *International Journal of Experimental Education*, 2010, no. 11, pp. 122–125 (in Russian).
11. Polat E. S., Bukharkina M. Yu., Moiseeva M. V., Petrov A. E. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New Pedagogical and Information Technologies in the System of Education]. Moscow, Academia Publ., 2009. 272 p. (in Russian).
12. Scherbov A. D. On the application of the project-based method when teaching foreign languages in higher education establishments. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt* [Modern Higher School: Innovation Aspect], 2011, no. 1, pp. 122–124 (in Russian).
13. Kulish N. V. Person-oriented testing of students' knowledge. *Higher Education in Russia*, 2009, no. 8–9, pp. 143–147.
14. Shilova S. A. To the question of implementing learner-centered assessment within the framework of teaching foreign languages to students of non-linguistic majors. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2 (23), pp. 319–322 (in Russian).
15. Babanskiy Yu. K., ed. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 479 p. (in Russian).
16. Mandrikova E. Yu. Developing activity self-organisation questionnaire. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], 2010, no. 2, pp. 87–111 (in Russian).
17. Karandashev V. N. *Psikhologicheskie osnovy razvitiya studenta kak sub'ekta ucheniya* [The psychological basis of student's development as the subject of learning activity]. Diss. Dr. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 1994. 420 p. (in Russian).
18. Kovaleva T. M. Personal-Resource Mapping in Contemporary Didactics. *National and Foreign Pedagogics*, 2012, no. 5, pp. 108–112 (in Russian).
19. Arkhangelskiy G. A. *Taim-draiv: kak uspevat' zhit' i rabotat'* [Time-drive: Managing to Live and to Work]. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2014. 258 p. (in Russian).
20. *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya* (Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education). Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/146/145/19> (accessed 16 December 2020) (in Russian).

Поступила в редакцию 07.01.2021, после рецензирования 02.03.2021, принята к публикации 09.03.2021

Received 07.01.2021, revised 02.03.2021, accepted 09.03.2021



## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 176–184  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 176–184

Научный отчет  
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-176-184>

### Гуманизация образовательного пространства – 2021: цифровизация образовательной среды (итоги международного форума)

Е. Е. Морозова, Н. В. Саяпин✉, М. П. Зиновьева

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Морозова Елена Евгеньевна, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой начального естественно-математического образования, moroz@san.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4420-8156>

Саяпин Николай Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологического образования, sayapinnv@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6528-5922>

Зиновьева Мария Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики детства, mpzinovieva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2980-6174>

**Аннотация.** Приведены итоги международного форума «Гуманизация образовательного пространства – 2021: цифровизация образовательной среды», который проведен 18–19 февраля 2021 года в г. Саратове. Организаторами конференции выступили: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, факультет психолого-педагогического и специального образования; Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования; Барановичский государственный университет (Республика Беларусь); Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет (Республика Казахстан); Ферганский государственный университет (Республика Узбекистан).

**Ключевые слова:** гуманизация, образовательное пространство, цифровизация, информационные технологии в образовании

**Для цитирования:** Морозова Е. Е., Саяпин Н. В., Зиновьева М. П. Гуманизация образовательного пространства – 2021: цифровизация образовательной среды (итоги международного форума) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 176–184. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-176-184>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Scientific Report  
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-176-184>

**Humanization of the educational space – 2021: Digitalization of the educational environment (Overall results of the international forum)**

Е. Е. Morozova, N. V. Sayapin✉, M. P. Zinovyeva

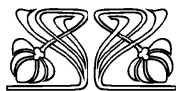
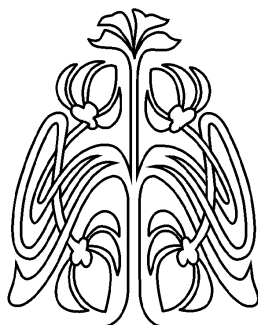
Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Elena E. Morozova, moroz@san.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4420-8156>

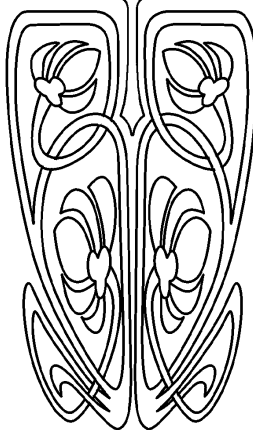
Nikolay V. Sayapin, sayapinnv@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6528-5922>

Maria P. Zinovyeva, mpzinovieva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2980-6174>

© Морозова Е. Е., Саяпин Н. В., Зиновьева М. П., 2021



ПРИЛОЖЕНИЯ





**Abstract.** The results of the international forum “Humanization of the educational space – 2021: digitalization of the educational environment”, which was held on February 18–19, 2021 in Saratov, are presented. The conference was organized by the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky”, the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education; Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education”; Baranovich State University (Republic of Belarus); West Kazakhstan Innovation and Technological University (Republic of Kazakhstan); Fergana State University (Republic of Uzbekistan).

**Keywords:** humanization, educational space, digitalization, information technologies in education

**For citation:** Morozova E. E., Sayapin N. V., Zinoviyeva M. P. Humanization of the educational space – 2021: Digitalization of the educational environment (Overall results of the international forum). *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 176–184 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-176-184>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

18–19 февраля 2021 г. в Саратове проведен VI Международный форум «Гуманизация образовательного пространства – 2021: цифровизация образовательной среды». Организаторами форума выступили: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского (СГУ), факультет психолого-педагогического и специального образования СГУ, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь), Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет (Республика Казахстан), Ферганский государственный университет (Республика Узбекистан).

Основными направлениями работы конференции были обсуждение вопросов, связанных с методологией и практикой процесса цифровизации современного образования на основе гуманистического подхода, анализ психолого-педагогических проблем гуманизации и цифровизации образовательного пространства, выявление особенностей использования цифровых технологий в сфере специального, инклюзивного, естественно-научного, математического, технологического, филологического образования, проектной деятельности.

Мероприятие проходило с использованием дистанционных технологий. Большинство докладчиков принимали участие в научном собрании в режиме онлайн.

Открыл пленарное заседание ответственный за научную работу факультета доцент *Н. В. Саяпин* (СГУ, Саратов). От лица руководства факультета психолого-педагогического и специального образования он приветствовал участников форума, отметив, что в современных условиях использование информационных технологий в образовательном пространстве приобрело достаточно большую значимость для достижения профессиональных целей, цифровизация образовательной среды способствовала внедрению и использованию современных образовательных методик. *Н. В. Саяпин* пожелал участникам форума плодотворной работы, открытия новых возможностей для использования информационных технологий в образовательной среде, новых находок, творческих начал.

Со словами приветствия к присутствующим также обратилась декан факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета *Т. Е. Яценко* (БарГУ, Республика Беларусь). Она пожелала участникам продуктивной работы, интересных докладов и новых подходов к заявленной проблематике. Заведующая кафедрой дошкольного образования и технологий *Н. Г. Дубешико* (БарГУ, Республика Беларусь) отметила, что в последнее время высшие, школьные и дошкольные учебные заведения в большей степени стали пользоваться возможностями информационных интернет-ресурсов – образовательных платформ, онлайн-курсов, интерактивных модулей.

В рамках пленарного заседания профессор Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета *Т. В. Складорова* (ПСТГУ, Москва) представила доклад «Цивилизационный сдвиг в образовании 2020: попытка анализа». В нем она поделилась собственным опытом внедрения ИТ в образовательный процесс, использования программ и приложений в дополнение к обучению, а также провела аналогию с другими странами.

В условиях экстренной реакции образовательных систем на обстоятельства, вызванные COVID-19, попытка анализа цивилизационного сдвига в образовании *Т. В. Складорова* была основана на поиске объективных критериев для фиксации произошедших перемен, подборе форсайт-инструментов для прогнозирования, обретении философских основ и методологических подходов данного процесса. Так, автором предложены критерии для фиксации происходящих изменений в процессе цифровизации на примере высшего образования. К таким критериям отнесены динамика перехода в дистантные (гибридные) формы реализации образовательных программ, посещаемость занятий обучающимися, наличие (оснащенность) рабочего места обучающегося и преподавателя, инструменты для управления учебным процессом, инструменты контроля качества обучающимися и преподавателями, механизмы и средства поддержки обучающихся и преподавателей. Для дальнейшего анализа *Т. В. Складорова* поставлены вопросы, какие показатели можно подбирать к названным критериям и можно ли ожидать стабильности в происходящих изменениях.





Заведующий кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного, социального образования Новосибирского государственного педагогического университета профессор *Т. А. Ромм* (НГПУ, Новосибирск) затронула такой важный аспект, как воспитание в эпоху цифровизации. Т. А. Ромм отметила потенциал сетевого подхода (Дж. Ло, В. С. Вахштайн, Ч. Кадушин и др.), значение теории социального воспитания в контексте социализации (А. В. Мудрик и др.), теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, А. М. Сидоркин и др.) в развитии традиционных и цифровых сюжетов воспитания и образования. Были затронуты вопросы социализации человека в условиях цифрового мира – права человека в цифровом мире как личном пространстве, эффективная коммуникация как капитал общественной сети, капитал знаний, изменение функций социальных институтов, проблемы безопасности жизни человека. Отмечено, что использование цифровых технологий ориентирует современное педагогическое сообщество на поиск пространства (альтернативная, дополненная реальность, субкультурные общности и др.), содержания (опыт, социальность), форм (диалог, дискуссия, активность, ИКТ, проект), ресурсов (партнеры, методики и технологии, кадры) для современного воспитательного процесса.

С организацией образовательного процесса в ситуации дистанционного образования участники познакомилась заведующий кафедрой методологии образования профессор *Е. А. Александрова* (СГУ, Саратов). Она подробно описала процессы внедрения в практику обучения новых форматов и приемов взаимодействия со студентами – прямых эфиров в Инстаграмм, видео-роликов, использования возможностей «Tik-Tok», иных социальных сетей, создания групп online-общения. Особое внимание профессор Е. А. Александрова уделила обеспечению реализации принципов наглядности, открытости, индивидуализации на занятиях и в процессе самостоятельной работы студентов, формат которой меняется исходя из особенностей современной молодежи и условий использования цифровых технологий. Автором отмечены позитивные эффекты дистанционного и гибридного образования – возможность присутствия на занятии для работающих студентов, выбора персональной зоны учения включая территорию, температурный режим, освещенность, громкость трансляции и другое.

Профессор, академик Петровской академии наук и искусств *А. И. Субетто* (ПАНИ, Санкт-Петербург) подготовил доклад на тему «Ноосферная парадигма гуманизации образовательного процесса».

Главная идея доклада А. И. Субетто состояла в том, что уже 30 лет развиваются процессы первой фазы глобальной экологической катастрофы, которая определила эпоху великого эволюционного перелома, ее содержанием является пере-

ход на ноосферную парадигму развития в виде управляемой социоприродной эволюции на базе научно-образовательного общества, общественного интеллекта (коллективного управляющего Разума) и ноосферного экологического духовного социализма.

А. И. Субетто обратил внимание на то, что человечество столкнулось с «барьером сложности». И «прогресс человека» в XXI в. означает его трансформацию в ноосферного человека, в ноосферный разум, который способен обеспечить высокое качество научного управления социоприродной эволюцией. Закон опережения прогрессом человека научно-технического прогресса, означающий, что «управляющий ноосферный разум» должен управлять научно-техническим прогрессом, соблюдая требования закона ноосферной гармонии, должен стать основой решения проблемы «человек и техника», «человек и цифровые технологии», «человеческий Разум и техносфера». Нужно помнить о предупреждении Н. Винера, сделанном им более 55 лет назад, что если мы отдадим электронно-вычислительной технике вопрос управления машинами и нами, превратившись в такой системе из «субъектов управления» в «объектов управления», то опасность, что нас, т. е. людей, на Земле «больше не будет», может превратиться в реальность.

Тенденции развития цифровизации в российском высшем образовании представила профессор кафедры дошкольного и начального образования Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского *А. Ж. Овчинникова* (ЛГПУ, Липецк). В докладе отмечено значение сетевого взаимодействия высшего образования и школы, названы принципы развития открытого образования (объединяющая цель, множественность уровней взаимодействия, добровольность связей, свобода выбора и совместная ответственность, самоорганизация и саморегулирование, широкая специализация участников образовательного процесса). А. Ж. Овчинникова уделила внимание вопросам совершенствования объективности и эффективности форм проверки и оценки знаний студентов вуза в условиях цифровизации образовательной среды (учет опыта европейской системы оценивания, реформирование трехбалльной системы оценок, создание портфолио, организация мониторинга, использование формирующего оценивания и др.).

Декан факультета начального и дошкольного образования Ферганского государственного университета *З. А. Акбарова* (ФерГУ, Узбекистан) говорила о взаимоотношении языка и сознания человека.

Вопросы социальной реабилитации инвалидов трудоспособного возраста в условиях использования дистанционных технологий осветила *Е. С. Пяткина*, заведующий кафедрой реабилитационных технологий на базе Государственного



автономного учреждения Саратовской области «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» (ГАУ СО «ЦАРИ») (СГУ, Саратов). В докладе подчеркнута, что наряду с имеющимися проблемами открываются новые возможности цифрового обучения и сопровождения лиц с ОВЗ, но вместе с тем особенно важными остаются прямое общение с обучающимися, поддержка их личных контактов и инициатив.

Заведующий кафедрой начального естественно-математического образования *Е. Е. Морозова* (СГУ, Саратов) осветила экологические традиции и инновации в условиях цифровизации образовательной среды. Е. Е. Морозова обратила внимание на то, что система экологического образования в дошкольных учреждениях и школах может оказаться довольно эффективной, если педагоги будут ставить перед собой четкую цель (выстроить реальное взаимодействие обучаемых с созданиями природы) и принимать во внимание индивидуальные особенности ребенка, особенности его интеллекта, эмоционального состояния, его волевые качества, способности, наличие определенных потребностей, перспективы его личностного и социального развития. Важную роль в этом процессе играют экологические практики, экологические традиции. Педагоги кафедры начального естественно-математического образования и активисты Саратовского регионального отделения общественной организации «Всероссийское общество охраны природы» много лет ведут работу по развитию экологических традиций в системе регионального образования. С целью развития системы общественного содействия решению экологических проблем региона актуальными выступают экологические и учебные действия учащихся: «Рисуем кракозябликов»; «Строим дом мечты»; «Заботимся о школе»; «Пишем письмо Зеленому другу»; «Защищаем Зеленую красавицу»; «Собираем семена растений»; «Организуем фестиваль экологических театров»; «Обустраиваем Зеленую Аллею Памяти»; «Выпускаем школьную экологическую газету»; «Создаем школу будущего»; «Разгадываем тайны городского парка»; «Думаем о будущем и ноосфере».

В течение двух дней работа форума продолжилась в рамках секционных заседаний.

На заседании секции «Цифровизация как фактор личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства» затронуты вопросы о современных трендах психолого-педагогических исследований, в значительной степени определяющих практику подготовки и профессионального развития специалистов в разных областях. С позиций современных подходов анализируются структура, динамика и типология личностного и профессионального развития субъекта, находящегося в условиях цифровизации той или иной среды – образовательной, социальной, профессиональной. Предложены рекомендации по разработке

единых принципов исследования фактора цифровизации, анализа его вариантов и внедрения в образовательное пространство.

Декан факультета психолого-педагогического и специального образования профессор *Р. М. Шамянинов* (СГУ, Саратов) осветил вопросы соотношения академической адаптации и локуса контроля студентов-первокурсников, доцент *Е. Е. Бочарова* (СГУ, Саратов) обозначила современные тренды информационной социализации личности, доцент *И. В. Арендачук* (СГУ, Саратов) обсудила проблемы развития профессиональной компетентности студентов средствами электронных образовательных ресурсов. Другие выступающие затронули вопросы развития информационной культуры обучающихся, организации семейного консультирования, формирования навыков конструктивного общения, влияния психологических факторов на поведение учащейся молодежи в виртуальной среде и др.

Доклады выступающих на секции «Трансформация воспитательной системы в образовательной организации» звучали в русле обозначенной темы секции и форума, носили содержательный и актуальный характер, затрагивали освещение вопросов цифровизации образовательной среды в дошкольном, начальном, общем образовании, системе дополнительного образования и высшей школы. Так, *О. В. Иванова* (СГУ, Саратов) рассказала о работе по формированию готовности дошкольной образовательной организации и семьи к партнерству с использованием цифровых технологий. *Т. И. Киселева* (СГУ, Саратов) подробно познакомила с цифровыми ресурсами, используемыми во внеурочной деятельности и способствующими развитию познавательного интереса у младших школьников. *В. А. Димитриева* (СГУ, Саратов) представила результаты диагностики родителей в общеобразовательной школе по определению стилей родительского воспитания детей в сети Интернет. *Н. А. Лушников* (СГУ, Саратов) рассказала о реализации образовательных программ в системе дополнительного образования в условиях его цифровизации и отметила прирост количества воспитанников, посещающих учреждение в дистанционном формате в период пандемии. Доцент *Н. Н. Саяпина* (СГУ, Саратов) актуализировала проблему самоорганизации деятельности будущих учителей в условиях дистанционного обучения, отразив ее теоретические и практические аспекты. В докладе отмечалось, что сегодня востребованными являются учителя, умеющие эффективно справляться с ежедневно нарастающим объемом информации и адекватно реагирующие на быстро меняющиеся условия жизнедеятельности. *Ренат Кинжибаев* (СГУ, Саратов) осветил вопросы скрытой педагогики и обозначил перспективы ее использования.

В ходе выступлений на секции «Психолого-педагогическое обеспечение и гуманизация образования» профессор *М. В. Григорьева* (СГУ,



Саратов) рассмотрела субъективность обучающихся в условиях цифровизации образовательной среды. Другие участники проанализировали большой круг психолого-педагогических проблем гуманизации и цифровизации образовательного пространства включая психолого-педагогические и социально-педагогические условия цифровизации образовательной среды начальной школы, особенности алекситимии у студентов вуза в условиях дистанционного обучения, развитие эмоциональной компетентности студентов как фактор профилактики учебного стресса; структуру социальной активности обучающихся в старших классах, социализацию личности старшеклассников в условиях цифровизации, формирование здоровьесберегающей информационной образовательной среды, особенности психологического самоанализа педагогической деятельности студентов-практикантов, способы овладевающего поведения в зависимости от свойств личности в младшем и старшем подростковом возрасте, цифровизацию и гуманизацию образовательного пространства как противоречие или новую реальность, структуру адаптационного потенциала студентов с ОВЗ.

Работа секции «Современные тенденции гуманизации специального и инклюзивного образования в эпоху цифровизации» осуществлялась в смешанном формате, часть докладчиков и слушателей (студенты профилей «Сурдопедагогика» и «Олигофренопедагогика») присутствовали в аудитории с соблюдением необходимых противоэпидемических мер, остальные слушатели и докладчики из Москвы, Санкт-Петербурга, Орска, Ростова-на-Дону, городов Саратовской области взаимодействовали с помощью платформы Google meet в режиме online, что уже отражает процесс глобальной цифровизации образовательного и научного пространства.

В ходе работы секции с актуальными для специального и инклюзивного образования докладами выступили сотрудники кафедры коррекционной педагогики: *М. Д. Коновалова, Л. В. Мясникова, М. В. Никитина, Н. В. Павлова, О. В. Соловьева, Ю. В. Селиванова, А. А. Фисенко, О. В. Хмелькова* (СГУ, Саратов). Работу секции продолжили специалисты-практики, магистранты и аспиранты: *Е. Н. Горина, Т. Ю. Артюхова, Т. М. Исмаков, К. Э. Муханова, И. А. Семьнина, Ю. Э. Стыценок, Т. В. Золотарёва, О. П. Низовкина* (СГУ, Саратов). Проведение секции способствовало организации междисциплинарного диалога ученых и практиков, заинтересованных в решении проблем обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями в условиях глобальной цифровизации.

В работе секции «Особенности цифровизации технологической подготовки в современных условиях» приняли участие преподаватели кафедры технологического образования, студенты факультета психолого-педагогического и специ-

ального образования СГУ профиля «Технология», педагоги школ Саратова и Саратовской области.

В рамках работы секции с докладами выступили преподаватели кафедры технологического образования. Доцент *В. Н. Саятин* (СГУ, Саратов) акцентировал внимание участников форума на подготовке будущих учителей технологии с учетом осуществления в реальной современной школьной действительности интеграции технологического образования школьников и информационных технологий. Использование информационных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей технологии рассматривалось с позиции активизации их познавательной деятельности. *Е. А. Спиридонова* (СГУ, Саратов) поделилась особенностями организации технологического образования в период дистанционного обучения. Профессор *О. А. Рагимова* (СГУ, Саратов) уделила внимание рассмотрению вопросов здоровья обучающихся в условиях современного учебного процесса. Доцент *М. А. Трифонова* (СГУ, Саратов) осветила процессы гуманизации в технологическом образовании в ситуации пандемии. Магистр *О. В. Федорова* (СГУ, Саратов) представила опыт внедрения информационных технологий в предметную область «технология».

Интересными и содержательными были доклады учителей технологии. *И. А. Палагутин* (МОУ СОШ с. Новая Порубежка, Саратовская область) осветил проблему формирования междисциплинарной образовательной среды на примере уроков технологии и информатики. *С. Е. Валеева* (МАОУ СОШ «Аврора», Саратов) раскрыла возможности предметной области «технология» для реализации проектной деятельности школьников с использованием компьютерных технологий.

Работа секции была продолжена выступлениями магистрантов и студентов обозначенного профиля подготовки: *Р. Т. Валеева, В. И. Гузева, В. А. Дуланова, М. Д. Карасевой, Е. С. Косовой, Т. С. Мирошниченко, Е. С. Никифоровой* (СГУ, Саратов).

В ходе работы секции были актуализированы вопросы готовности студентов и школьников к цифровизации в условиях их технологической подготовки, представлены и проанализированы проблемы применения передового опыта использования информационных технологий в технологическом образовании. Участники секции подчеркнули, что их общение проходило в атмосфере научного диалога и понимания.

В рамках работы секции «Теория и практика цифровизации дисциплин естественно-научного и математического профиля» участниками форума (магистранты, педагогами ДОО и школ, преподавателями СГУ) были определены основные направления цифровизации образовательной среды ДОО, школы, вуза, а именно развитие ресурсов и материально-технической базы образовательной организации, формирование кадровых ресурсов, подготовка программных и учебно-методических



ресурсов. Охарактеризованы образовательные эффекты цифровизации образовательной среды в свете повышения мотивации школьников к обучению, обозначены основные существующие сегодня проблемы цифровизации образовательной среды. К их числу были отнесены проблемы, имеющие социокультурную, психолого-педагогическую, информационную, техническую, технологическую, нормативно-правовую направленность. Основным ресурсом для решения существующих сегодня в этой сфере проблем, по мнению педагогов, являются овладение школьниками, студентами цифровой грамотностью и формирование цифровых компетенций при подготовке специалиста в области образования. Формирование и совершенствование цифровых навыков и компетенций должно войти в перечень приоритетных задач развития образования.

В работе секции «Цифровизация образовательного пространства и экологические проблемы современности» приняли участие педагоги и студенты СГУ, педагоги образовательных учреждений Саратова и Саратовской области, педагоги и студенты из Липецка, педагоги из Калуги.

Работа педагогов и учащихся охватила три важных направления:

1) тенденции развития цифровизации в Российском высшем образовании;

2) решение проблем экологического образования детей и подростков посредством использование цифровых технологий в ходе реализации региональных проектов «Юные метеорологи»; «Как я рисовала кракозябликов»; «Зеленая красавица»; «Детский туризм»; «Зеленый друг»; «Познай и защити природу»; «Дорогами войны»; «Бережь природу как дар бесценный» и др.;

3) использование цифровых технологий в обучении и воспитании обучаемых, а именно в иллюстрировании книги, в учебном сотрудничестве, в реализации идей воспитания профессора С. А. Шмакова, в формировании экологической грамотности, при создании безопасной цифровой среды, в подготовке будущих педагогов, при создании дистанционных моделей дошкольного образования, в подготовке менеджеров музыкального образования, в развитии сценического искусства, в нравственном воспитании младших школьников, при формировании основ культуры здоровья, в реализации гуманистических идей воспитания, при дистанционном взаимодействии педагогов ДОО с воспитанниками и их родителями, при использовании ТРИЗ-технологий, организации проектной деятельности, в сфере естественнонаучной деятельности, в формировании восприятия рок-музыки, в развитии экологических региональных традиций.

По мнению участников форума, в условиях цифровизации образовательной среды становится особенно актуальным развитие способности жить в цифровом мире – учиться и противостоять стрессу, развивать навыки верификации информации,

договариваться, как не потерять представления о реальности, сохранять человечность, ценить природное окружение.

На заседании секции «Цифровые технологии в филологическом образовании» в качестве слушателей присутствовали магистранты и бакалавры профиля «Начальное образование» (СГУ, Саратов). На секции обсуждались доклады, связанные с использованием мультимедийных средств обучения в учебных курсах гуманитарного цикла в вузе и в начальной школе. Большой интерес у слушателей вызвал доклад *Н. В. Комаровой* (СГУ, Саратов) о проекте мультипликационной визуализации детских стихов, который был реализован в период пандемии сотрудниками Государственного музея К. А. Федина. Доклад доцента *Ю. О. Бронниковой* и доцента *Н. А. Шабановой* (СГУ, Саратов) был ориентирован на демонстрацию использования возможностей современных интернет-сервисов на уроках русского языка в начальной школе. Широкое обсуждение получил доклад профессора *И. А. Тарасовой* (СГУ, Саратов), в котором прозвучала мысль о рождении нового жанра в научном стиле – презентации не как средства демонстрации устно воспроизводимой информации, а в качестве особой письменной формы отчетности студентов. Докладчиком был сделан вывод о необходимости выработки правил оформления такой формы отчетности, получившей одобрение со стороны присутствовавших. Заседание секции прошло в теплой дружественной обстановке.

На заседании секции «Цифровизация в образовательном пространстве современной школы» учителя начальной школы обсудили вопросы организации обучения младших школьников в период пандемии. О создании цифровой образовательной среды в школе рассказала *И. А. Орлова* (директор МОУ «Гимназия № 7» Саратова). Использование цифровых образовательных ресурсов в практике педагогов начальной школы затронули в своих выступлениях *О. Б. Бизяева*, *Л. Л. Васильева*, *В. Н. Ефимова*, *Н. М. Тренихина*, *И. Г. Широких* (МОУ «Гимназия № 7», Саратов). Завершая заседание секции, педагоги пришли к выводу, что цифровизация образования – необходимый шаг в модернизации системы образования. Это требует изменений в профессиональной деятельности педагогов, ее ориентации на использование цифровых технологий в реальном обучении младших школьников.

В ходе работы секции «Цифровизация образовательного пространства в сфере физической культуры и спорта» приняли участие преподаватели Института физической культуры и спорта (СГУ, Саратов), Саратовской государственной юридической академии, директора и тренеры спортивных школ олимпийского резерва г. Саратова. Обсуждались вопросы совершенствования подготовки бакалавров к профессиональной деятельности учителя физической культуры в условиях современных тенденций информатизации образова-



ния, основные направления профессиональной подготовки учителей в области дистанционных образовательных технологий на этапе обучения в физкультурном вузе, внедрение инновационных цифровых технологий в тренировочный процесс в спортивных школах, особенности подготовки специалистов в области физической культуры в условиях информатизации образования, использования электронных образовательных ресурсов как необходимой составляющей учебного процесса в условиях дистанционного обучения, внедрения цифровых технологий в практику спортивной подготовки в современном вузе.

В докладах подчеркивалось, что цифровая трансформация системы образования предусматривает развитие информационной инфраструктуры и совершенствование системы образования, подготовку соответствующих кадров, владеющих современными информационными и цифровыми технологиями при решении профессиональных задач, характеризуется комплексным внедрением в сферу образования цифровых технологий, выступающих в качестве новых источников и новых способов получения информации, педагогического инструментария, позволяющего достичь определенных результатов в процессе подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта.

Принятие резолюции прошло при активном обсуждении цифровой трансформации физкультурного образования, предусматривающей не только разработку и использование в учебном процессе цифровых образовательных ресурсов, но и создание информационной образовательной среды, позволяющей осуществлять цифровое управление по основным направлениям работы в вузе.

На секции «Цифровизация образования в сфере искусства и культуры: векторы развития» прозвучали доклады доцента *Д. Н. Васильевой* (СГУ, Саратов) «Реализация возможностей цифровых технологий в условиях художественно-творческой деятельности студентов», доцента *О. Ю. Козинской* (СГУ, Саратов) «Реализация дистанционного обучения в организации и проведении педагогической практики студентов творческих специальностей», *И. Н. Сергиенко* (СГУ, Саратов) «Проектная деятельность». Большой интерес вызвали выступления заведующих кафедрами Института искусств (СГУ, Саратов) *И. А. Королевой* и *Л. Н. Мецановой*, посвященные современным процессам формализации и музыкально-педагогического образования, а также проблемам и перспективам онлайн-обучения в современном музыкальном педагогическом образовании.

Профессор *И. Э. Рахимбаева* (СГУ, Саратов) посвятила доклад исследованию образования в сфере искусства и культуры в условиях цифрового общества, а *Л. Е. Соболева* (Московская область) – цифровой стратегии в культурно-до-

суговой деятельности. В рамках работы форума доцент *Е. П. Шевченко* (СГУ, Саратов) осветила вопросы использования информационных технологий в преподавании истории искусств, а доцент *Е. Г. Царькова* (СГУ, Саратов) затронула тему виртуального пространства музея и особенностей его восприятия.

Работа секции «Реабилитационные технологии в условиях цифровизации образовательной и социальной сферы» организована и проведена в дистанционном формате кафедрой реабилитационных технологий на базе Государственного автономного учреждения Саратовской области «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» (ГАУ СО «ЦАРИ», Саратов) факультета психолого-педагогического и специального образования. На секционном заседании выступали как преподаватели вузов, так и молодые ученые – магистранты, бакалавранты, специалисты-практики учреждений образования и социальной сферы из Москвы, Саратова и Саратовской области. Особый интерес вызвали выступления специалистов ГАУ СО «ЦАРИ» (Саратов) *С. П. Бандуриной* «Создание видеозанятий и размещение контента на интернет ресурсах Центра адаптации и реабилитации инвалидов», *Т. П. Чутиковой* «Особенности реализации социального проекта “Аудиотеатр: откровение для лиц с ограниченными возможностями здоровья и непрофессиональных актёров” с использованием интернет-ресурсов», *А. А. Тимофеева* «Опыт проведения занятий и участия в Международной танцевальной онлайн-школе и Международном танцевальном онлайн-фестивале инклюзивной танцевальной студии “Вдохновение”». Помимо перечисленных докладов были представлены исследования, отражающие использование цифровых технологий в сфере социальной защиты (новый формат взаимодействия государства и граждан в условиях пандемии, цифровизация образовательной деятельности) как новых возможностей в реабилитационном процессе на базе ГАУ СО «ЦАРИ», открытых онлайн-площадок как реализации творческих потребностей людей с ограниченными возможностями здоровья.

Среди молодых ученых повышенное внимание привлекли доклады магистрантов *Н. Л. Осиповой* (СГУ, Саратов) «Использование музыкотерапии в работе с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра» и *Е. А. Князевой* (СГУ, Саратов) «Эмоциональное развитие старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения». Демонстрация в докладах передового практического опыта и достижений в деятельности творческих коллективов ГАУ СО «ЦАРИ» вызвала научный интерес и активное обсуждение.

Программа форума, помимо пленарного заседания, включала 12 секционных заседаний и 3 выездные секции на базе различных организаций высшего, общего и дополнительного



образования, семинары для педагогических работников, мастер-классы для студентов СГУ и педагогических работников, профориентационный марафон. В качестве выездных площадок форума выступили Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии РФ (СВКИ ВНГ РФ); Дворец творчества детей и молодежи имени О. П. Табакова (ДТДиМ, Саратов); МАОУ «Лицей № 37»; МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6»; МДОУ «ЦРР – детский сад № 211» г. Саратова.

Выездная секция «Гуманизация и цифровизация военного образования: проблемы и перспективы» состоялась 18 февраля на базе Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии РФ. Модератором секции выступил *Р. Н. Зароченцев* – начальник кафедры военной педагогики и психологии.

На секции свои выступления представили преподаватели кафедры военной педагогики и психологии, которые осветили теоретические и практические аспекты гуманизации и цифровизации процесса подготовки военнослужащих Войск национальной гвардии. Выступления отражали актуальные вопросы применения телекоммуникационных и цифровых технологий в ходе образовательной и воспитательной деятельности курсантов, а также в процессе формирования их военно-профессиональных качеств и профессиональных компетенций.

Доцент *Г. А. Киртиленко* (СВКИ ВНГ РФ, Саратов) поделился опытом применения цифровых технологий в организации психологической подготовки военнослужащих Войск национальной гвардии. *А. А. Теплова* (СВКИ ВНГ РФ, Саратов) рассказала о профилактике межличностных конфликтов в курсантских подразделениях.

Обсуждение докладов носило дискуссионный характер. Участники секции выразили благодарность организаторам конференции за предоставленную возможность обсуждения проблем цифровизации в условиях современного военного образования военнослужащих Войск национальной гвардии.

Выездная секция во Дворце творчества детей и молодежи имени О. П. Табакова (Саратов) состоялась 19 февраля. С приветственным словом к участникам заседания обратилась директор Дворца творчества *И. Е. Иванцова*. Она подчеркнула важность обсуждаемых вопросов, пожелала присутствующим активной и плодотворной работы.

Педагоги дополнительного образования *А. А. Бадаמיшина, Е. Н. Пакалина, А. С. Терентьева, Л. А. Чекмарева* (ДТДиМ, Саратов) поделились опытом использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам, в объединениях «Юные экскурсоводы», «Зодчие», театре моды «Феникс», объединении «Шахматы». Особый интерес вызвали выступления *В. Д. Семеновой, В. С. Полосухина, Т. Е. Шильниковой*. Выступа-

ющие отметили, что появились новые формы организации деятельности детей в дополнительном образовании – дистанционный летний лагерь, онлайн-викторина, виртуальный спектакль.

В ходе обсуждения педагоги пришли к выводу, что соединение виртуального и реального обучения возможно, это интересный творческий процесс, который способствует профессиональному саморазвитию педагогов дополнительного образования.

Студенты, обучающиеся по профилю «Начальное образование» (СГУ, Саратов), были участниками мастер-классов. Руководитель объединения «Сохраняя традиции» *И. В. Белякова* (ДТДиМ, Саратов) познакомила будущих учителей с технологией создания открытки в технике 3D. *Е. В. Левина*, руководитель танцевального коллектива «Ритм» (Дворец творчества детей и молодежи, Саратов), вместе со студентами пыталась найти ответ на вопрос, заключенный в названии мастер-класса: «Танцевальная импровизация: это средство раскрепощения и / или возможность самореализации?». На мастер-классе, проведенном *О. А. Меркуловой*, руководителем объединения «Волшебная кисть» (Дворец творчества детей и молодежи), студенты ознакомились с техникой рисования сухой пастелью. Как отметили студенты, посещенные мастер-классы отличались высоким уровнем подготовки и проведения.

19 февраля в рамках форума состоялась Всероссийская научная конференция «Проблемы филологического образования». На пленарном заседании конференции было заслушано 5 докладов. Профессор кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе» РГПУ им. А. И. Герцена, координатор проекта «Школа диалога» *М. П. Воюшина* (Санкт-Петербург) в докладе «Порождение замысла и мотива речи как отправная точка литературного творчества школьника в УМК “Школа диалога”» творчески применила психолингвистическую модель создания высказывания к практике литературного образования младших школьников. *М. П. Воюшина* показала, что мотивы порождения речи должны быть не искусственными, учебными, а естественными, отражающими интересы ребенка. В подтверждение этого тезиса докладчиком были представлены некоторые интересные формы литературного творчества младших школьников.

Профессор кафедры литературы Курского государственного университета *Г. Л. Ачкасова* в докладе «Формирование эстетической восприимчивости школьника-читателя в современных условиях» раскрыла сущность понятия «эстетическая функция художественной речи». На примерах из своего богатого педагогического опыта *Г. Л. Ачкасова* показала конкретные методы и приемы анализа художественного текста, приобщающие школьников к искусству слова.

В центре внимания профессора кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обще-



стве» РГПУ им. А. И. Герцена *Е. П. Суворовой* оказался учебно-научный текст (доклад «Учебно-научный тест в формировании готовности к самообразованию в начальной школе»). *Е. П. Суворова* обратила внимание участников конференции на то, что работа с учебно-научным текстом в УМК «Школа диалога» ведется не только на уроках русского языка – умение выделять ключевые слова, ставить вопросы к тексту, понимать его структуру относится к универсальным учебным действиям и формируется на всех предметах.

Доцент кафедры начального языкового и литературного образования СГУ *Т. Г. Фирсова* в докладе «Технологии deschooling в воспитании талантливого читателя» раскрыла актуальное для современной педагогической системы понятие дескулинга – обучения вне школы, вне институциональной системы.

Завершил пленарное заседание доклад ведущего кафедрой начального языкового и литературного образования СГУ *Л. И. Черемисиновой*, которая проанализировала образ матери

в современной детской поэзии. По наблюдениям докладчика, этот образ в основном создается поэтессами и имеет ряд необычных черт, отличающих современную трактовку образа мамы от традиционной.

После пленарного заседания началась работа секций «Проблемы литературного образования в вузе и школе», «Актуальные проблемы современной филологии», «Проблемы языкового образования». В работе секций приняли участие преподаватели и магистранты СГУ, Курского государственного университета, Саратовского областного института развития образования, подразделений СГУ – Института филологии и журналистики, факультета психолого-педагогического и специального образования, факультета иностранных языков и лингводидактики и др.

Во всех докладах были отражены актуальные теоретические и методические проблемы преподавания литературы и русского языка в образовательных организациях разного уровня, вопросы развития языкознания и литературоведения.