



ISSN 2658-6762

www.sciforedu.ru

DOI: 10.15293/2658-6762.1901

*Science
for Education Today*
1 2019



Previous name:

Novosibirsk State Pedagogical University
BULLETIN





Учредитель журнала:

ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в
сфере связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций (Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-75074;

включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;
индексируется в РИНЦ; с 2016 г. индексируется в Scopus

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Science for Education Today

Редакционная коллегия

главный редактор

Пушкарёва Е. А., д-р филос. наук, проф.

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогика и психология

Синенко В.Я., д-р пед. наук, проф., акад. РАО

Богомаз С. А., д-р психол. наук, проф. (Томск)

философия и история

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

Зверев В. А., д-р ист. наук, проф.

математика и экономика

Трофимов В. М., д-р физ.-мат. наук, проф.
(Краснодар)

Ряписов Н. А., д-р экон. наук, проф.,

биология и медицина

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф.,

Просенко А. Е., д-р хим. наук, проф.

лингвистика и культура

Костина Е. А., канд. пед. наук, проф.

Чапля Т. В., д-р культ., проф.

Международный редакционный совет

О. Айзман, д-р филос., д-р мед., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Я. Бирова, д-р наук, Университет Коменского
(Братислава, Словакия)

Б. Бухтова, д-р наук, Университет им.
Масарика (Брно, Чехия)

Ф. Валькенхорст, д-р наук, проф., университет
Кельна (Кельн, Германия)

Ч. С. Винго, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды
(Гейнсвилль, Флорида, США)

Х. Либерска, д-р психол. наук, проф., ун-т
им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

Д. Логунов, н.с., ун-т Манчестера
(Великобритания)

А. Ригер, д-р, проф. (Ахен, Германия)

А. Чагин, д-р филос., н. с., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Д. Челси, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

Й. Шмайс, д-р наук, Университет им. Масарика
(Брно, Чехия)

Юй Вень Ли, д-р политического образования,
Пекинский университет (Пекин, Китай)

Редакционный совет

председатель редакционного совета

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

Афтанас Л.И., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-
президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

Безруких М.М., д-р биол. наук, проф., почетный
профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

Бережнова Е.В., д-р пед. наук, проф. (Москва)

Винокуров Ю.И., д-р геогр. наук, проф. (Барнаул)

Галажинский Э.В., д-р псих. н., проф., акад. РАО (Томск)

Григорьев И.А., д-р хим. наук, проф. (Новосибирск)

Дамешек Л.М., д-р ист. наук, проф. (Иркутск)

Дацышен В.Г., д-р ист. наук, проф. (Красноярск)

Жафяров А.Ж., д-р физ.-мат. наук, проф.,

член.-корр. РАО (Новосибирск)

Жукоцкая З.Р., д-р культ., проф. (Нижевартовск)

Иванова Л.Н., д-р мед. наук, проф., акад. РАН (Н-ск)

Казин Э.М., д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

Князев Н.А., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Кондаков И.В., д-р фил. наук, проф., акад. РАЕН (Москва)

Красноярцева О.М., д-р психол. наук, проф. (Томск)

Кривошеков С.Г., д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

Кудашов В.И., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Медведев М.А., д-р мед. н., проф., акад. РАМН (Томск)

Мокрецова Л.А., д-р пед. наук, проф. (Бийск)

Овчинников Ю.Э., д-р физ.-мат. наук, проф. (Н-ск)

Прокофьева В. Ю., д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

Пузырев В.П., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН (Томск)

Серый А.В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Смолеусова Т.В., канд. пед. наук, проф. (Новосибирск)

Чупахин Н.П., д-р филос. наук, проф. (Томск)

Яницкий М.С., д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Издательство НГПУ:

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.com

Номер подписан к выпуску 28.02.19



The founder
Novosibirsk State
Pedagogical University

The registration certificate
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-75074
The Journal is included into the List of Leading Russian Journals
Journal's Indexing: Scopus, ERIH PLUS, EBSCO
<http://en.vestnik.nspu.ru/journals-indexing>

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

Science for Education Today

Editorial Board

Editor-in-Chief

E.A. Pushkareva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Deputy Editor-in-Chief

B.O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Pedagogy and Psychology

V.Ya Sinenko, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

S.A. Bogomaz, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)

Philosophy and History

B.O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.

V.A. Zverev, Dr. Sc. (History), Prof.

Mathematics and Economics

V.M. Trofimov, Dr. Sc. (Phys. Math.), Prof.
(Krasnodar)

N.A. Ryapisov, Dr. Sc. (Economic), Prof.

Biology and Medicine

R.I. Aizmam, Dr. Sc. (Biology), Prof.

A.E. Prosenko, Dr. Sc. (Chem.), Prof.

Linguistics and Culture

E. A. Kostina, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

T. V. Chaplya, Dr. Sc. (Cultural), Prof.

International Editorial Council

O. Aizman, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,
(Stockholm, Sweden);

Ja. Birova, Ph.D., Assoc. Prof. of Foreign Languages
and Cultures, Comenius University (Bratislava, Slovakia)

B. Buhtova, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech
Republic)

A. Chagin, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

Ch. S. Wingo, M. D., Prof., University of Florida
(Gainesville, Florida, USA)

G. Celsi, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,
Sweden)

H. Liberska, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

D. Logunov, Ph.D., University of Manchester
(Manchester, United Kingdom)

A. Rieger, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

Ph. Walkenhorst, Dr., Prof., University of Cologne
(Cologne, Germany)

J. Šmajš, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk
University (Brno, Czech Republic)

Yu Wen Li, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,
People's Republic of China)

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

A.D. Gerashev, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

L.I. Aftanas, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Novosibirsk)

M.M. Bezrukih, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

E.V. Berezhnova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

N.P. Chupahin, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Tomsk)

L.M. Dameshek, Dr. Sc. (History), Prof. (Irkutsk)

V.G. Datsyshen, Dr. Sc. (History), Prof. (Kasnoyarsk)

E.V. Galazhinsky, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Academician of RAE (Tomsk)

I. A. Grigorev, Dr. Sc. (Chemic.), Prof. (Novosibirsk)

L.N. Ivanova, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAS (Novosibirsk)

E.M. Kazin, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of
IASHS, (Kemerovo)

V.E. Klochko, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Tomsk)

N.A. Knyazev, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

I.V. Kondakov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Academician
of Russian Academy of Sciences (Moscow)

O.M. Krasnoryadstceva, Dr. Sc. (Psychology), Prof.
(Tomsk)

S.G. Krivoshekov, Dr. Sc. (Medicine), Prof.
(Novosibirsk)

V.I. Kudashov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

M.A. Medvedev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAMS (Tomsk)

L.A. Mokretsova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Biysk)

Yu.E. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.
(Novosibirsk)

V.P. Puzirev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Tomsk)

A.V. Seryi, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

T.V. Smoleusova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Novosibirsk)

Yu.I. Vinokurov, Dr. Sc. (Geography), Prof. (Barnaul)

Z.R. Zhukotskaya, Dr. Sc. (Cultural), Prof.
(Nizhnevartovsk)

A.Zh. Zhafyarov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof., Corr.-
Member of RAE (Novosibirsk)

Frequency: 6 of issues per year

Journal is founded in 2011

© 2011-2018 Publishing house "Novosibirsk State
Pedagogical University". All rights reserved.

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.ru

**СОДЕРЖАНИЕ****ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

<i>Примчук Н. В., Аранова С. В.</i> (Санкт-Петербург, Россия). Реализация принципа преемственности в подготовке студентов педагогических вузов.....	7
<i>Грушецкая И. Н., Захарова Ж. А., Щербинина О. С.</i> (Кострома, Россия). Особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в условиях современных образовательных организаций	27
<i>Авакян И. Б.</i> (Сызрань, Россия), <i>Виноградова Г. А.</i> (Тольятти, Россия). Факторный анализ развития инновационной готовности преподавателей вуза.....	43
<i>Сизикова Т. Э.</i> (Новосибирск, Россия). Влияние полимодальности рефлексии на самоорганизацию личности	57
<i>Утюганов А. А.</i> (Новосибирск, Россия), <i>Яницкий М. С., Серый А. В.</i> (Кемерово, Россия). Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике.....	76
<i>Завьялова И. Ю.</i> (Челябинск, Россия), <i>Солдатова Е. Л.</i> (Санкт-Петербург, Россия). Структура личностной зрелости пожилых людей, участвующих в программах непрерывного образования	93
<i>Братцева О. А., Миронов А. В., Миняйло К. О., Булатова О. В.</i> (Ханты-Мансийск, Россия). Развитие профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью на этапе подготовки в вузе.....	109
<i>Андронникова О. О.</i> (Новосибирск, Россия). Специфика психолого-педагогического сопровождения виктимных подростков, склонных к бродяжничеству	123
<i>Скорова Л. В., Смык Ю. В.</i> (Иркутск, Россия). Психологическая медиакомпетентность родителей: основное содержание и структура	137
<i>Корытова Г. С., Корытова А. И., Еремина Ю. А.</i> (Томск, Россия). Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка.....	157

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ

<i>Горбунов В. И., Евдокимова О. К.</i> (Чебоксары, Россия), <i>Римонди Дж.</i> (Парма, Италия), <i>Андреев В. В.</i> (Чебоксары, Россия). Формирование трансдисциплинарных знаний у студентов технических направлений вузов	172
<i>Краснова Н. Н.</i> (Горно-Алтайск, Россия). Особенности российского правового образования в контексте социокультурной эволюции прав человека	188

БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

<i>Козлова А. П., Корощенко Г. А., Ломовский И. О., Головин М. С., Гордеева Е. В., Айзман Р. И.</i> (Новосибирск, Россия). Профилактика и коррекция нарушений углеводного обмена при сахарном диабете как медико-социальная проблема формирования здорового образа жизни: экспериментальное обоснование.....	208
<i>Жамсаранова С. Д., Чукаев С. А., Дымшнеева Л. Д., Лебедева С. Н.</i> (Улан-Удэ, Россия, Республика Бурятия). Гигиеническая оценка рациона питания студентов и антиоксидантного потенциала организма	226

**CONTENTS****PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

<i>Primchuk N. V., Aranova S. V.</i> (St. Petersburg, Russian Federation). Facilitating continuity in university-based initial teacher education.....	7
<i>Grushetskaya I. N., Zakharova Zh. A., Shcherbinina O. S.</i> (Kostroma, Russian Federation). Characteristic features of social-pedagogical work with gifted schoolchildren in modern educational settings.....	27
<i>Avakyan I. B.</i> (Syzran', Russian Federation), <i>Vinogradova G. A.</i> (Tolyatti, Russian Federation). Factor analysis of developing innovative readiness of academic staff.....	43
<i>Sizikova T. E.</i> (Novosibirsk, Russian Federation). The influence of polymodality of reflection on personality self-organization.....	57
<i>Utyuganov A. A.</i> (Novosibirsk, Russian Federation), <i>Yanitskiy M. S., Seryy A. V.</i> (Kemerovo, Russian Federation). Narrative technologies in developing personal value and meaning orientations: psychological content and application in education	76
<i>Zavialova I. Y.</i> (Chelyabinsk, Russian Federation), <i>Soldatova E. L.</i> (St. Petersburg, Russian Federation). Structure of personal maturity of older people participating in lifelong educational programs	93
<i>Bratseva O. A., Mironov A. V., Minyailo K. O., Bulatova O. B.</i> (Khanty-Mansiysk, Russian Federation). Development of professional mobility among university students with disabilities	109
<i>Andronnikova O. O.</i> (Novosibirsk, Russian Federation). Peculiarities of educational and psychological support for victimized adolescents inclined to vagrancy	123
<i>Skorova L. V., Smyk Y. V.</i> (Irkutsk, Russian Federation). Psychological media competence of a parent: The main content and structure.....	137
<i>Korytova G. S., Korytova A. I., Eremina Y. A.</i> (Tomsk, Russian Federation). Factor structure of early maternal coping in terms of different levels of child psychosocial development	157

PHILOSOPHY AND HISTORY

<i>Gorbunov V. I., Evdokimova O. K.</i> (Cheboksary, Russian Federation), <i>Rimondi G.</i> (Parma, Italy), <i>Andreev V. V.</i> (Cheboksary, Russian Federation). Acquiring transdisciplinary knowledge by engineering students of Russian universities	172
<i>Krasnova N. N.</i> (Gorno-Altaysk, Russian Federation). Special features of Russian legal education in terms of the evolution of human rights	188

BIOLOGY AND MEDICINE

<i>Kozlova A. P., Koroschenko G. A., Lomovsky I. O., Golovin M. S., Gordeeva E. I., Nedovesova S. A., Aizman R. I.</i> (Novosibirsk, Russian Federation). Prevention and correction of carbohydrate metabolism disorders in diabetes mellitus as a medical and social problem of building a healthy lifestyle: An experimental rationale.....	208
<i>Zhamsaranova S. D., Chukaev S. A., Dymshcheva L. D., Lebedeva S. N.</i> (Ulan-Ude, Russian Federation). The influence of the nature of nutrition on the antioxidant status of undergraduate students	226



www.sciforedu.ru

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY



© Н. В. Примчук, С. В. Аранова

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.01)

УДК 373.51+378.147.88

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ*

Н. В. Примчук, С. В. Аранова (Санкт-Петербург, Россия)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема реализации преемственности в современной системе образования. Цель статьи заключается в выявлении особенностей реализации принципа преемственности в подготовке студентов педагогических вузов.

Методология. В качестве методологического основания в исследовании избран деятельностный подход. Авторами применяются методы анкетирования, наблюдения за деятельностью учителя на уроке, структурированное интервью и фокус-групповое обсуждение с участием учителей, студентов и преподавателей вуза – кураторов практики; а также анализ и обобщение научных исследований по проблеме реализации преемственности в современной системе образования.

Результаты. В статье выявлены пути реализации обновленного понимания принципа преемственности в обучении; обоснован новый формат построения практики на основе задачного подхода к разработке содержания и организации командной работы студентов, учителей и преподавателей вуза; обобщены результаты рефлексивного оценивания студентами итогов практики.

Заключение. Авторами обобщаются особенности реализации принципа преемственности в подготовке студентов педагогических вузов в процессе учебной практики.

Ключевые слова: принцип преемственности; подготовка будущих учителей; практика студентов; профессиональные задачи; профессиональные пробы; метапредметные компетенции; пространственно-средовое взаимодействие.

Постановка проблемы

Модернизация профессиональной подготовки будущих учителей выражается в пере-

смотре стандартов обучения, обновлении содержания, переосмыслении ценностно-целевых ориентиров. Исследовательский поиск в

*Соответствующие результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.3280.2017/4.6 «Педагогические стратегии обеспечения преемственности методических систем обучения на разных ступенях общего образования в контексте ФГОС ОО».

Примчук Надежда Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: nprimchuk@yandex.ru

Аранова Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института педагогических проблем образования, Институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: svet-aranova@yandex.ru



данной области свидетельствует о повышении интереса к практикоориентированности процесса подготовки. Отмечается, что настало время преодолеть разрыв между фактическими школьными запросами и готовностью учителей к их решению¹. Выделяются некоторые поисковые направления:

- интенсификация использования новейших, важных в информационном обществе, технологий в обучении и отражение этого процесса в наблюдениях студентами лучших практик учителей [17; 23];

- активизация учебной деятельности студентов за счет поиска вариативных форм взаимодействия с субъектами образования, в частности когда студенты реализуют вариативные роли: подготовка материалов для представления другим студентам; инициация образовательной коммуникации среди студентов и т. д.² [15; 31]; выполнение исследований [33; 38] и пр.;

- интеграция междисциплинарного опыта в организации командной работы студентов разных профилей подготовки, что улучшает коммуникативные навыки, учит ценить различные мнения, принимать их во внимание при образовательном взаимодействии [24–26];

- оптимизация взаимодействия преподавателей вуза на основе коллегиальности³ [30; 34], командной работы субъектов образования [27; 29; 36] с последующей рефлексией [18; 33].

Такие поиски подчеркивают усиление практикоориентированности подготовки будущих учителей и могут пониматься как стимулы повышения профессионализма, делающие обучение более насыщенным, сложносочиненным [28; 32]. Эта ситуация обусловлена, прежде всего, постановкой перед школой новых задач содействия самоопределению личности. Если будущее образования определяется современными сценариями как «социально оформленный процесс поддержки развития человека» на протяжении всего жизненного пути [10, с. 13], то в фокусе внимания исследователей оказывается задача содействия развитию личности ученика в новых реалиях взаимодействий различных сред. Например, анализ целой группы исследований посвящен преемственности школьной и внешней профессиональной сред. Показывается, что ориентированность школы, прежде всего, на образовательные результаты создает проблему социокультурных различий между средами и может привести к разрывам в действиях или взаимодействии, поэтому авторы предлагают варианты проектирования «границ» сред для выстраивания искомых преемственных взаимоотношений с учетом потребностей учащегося [20].

Глобализация и интеграция как характеристики изменчивости мира обуславливают расширение, объединение различных областей знания [3]. С развитием цифровых технологий и средств коммуникации повышаются риски миграции педагогических ресурсов [6],

¹ Cheok M. L., Wong S. L., Mohd Ayub A. F., Mahmud R. Understanding Teacher Educators' Beliefs and Use of Information and Communication Technologies in Teacher Training Institute // Luaran J., Sardi J., Aziz A., Alias N. (eds) Envisioning the Future of Online Learning. – Singapore: Springer, 2016ю – P. 11–21. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0954-9_2

² Сазонова А. Н. Проблемы человекообразного образования и инновационных педагогических практик как предмет обсуждения участниками Всероссийской

научно-практической конференции во Владивостоке // The Emissia. Offline Letters. – 2015. – ART 2440. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2440.htm>

³ Примчук Н. В. Включение студентов – будущих учителей в опытно-экспериментальную работу школы: на основе идеологии коммуникационного подхода // Организация опытно-экспериментальной работы школ в контексте новых вызовов времени / ред. совет: Тряпицына А. П., Примчук Н. В. – СПб.: Свое издательство, 2018. – С. 17–186.



в том числе, утери традиционных ценностей, нивелирования привычных понятий или модернизации их содержания, что чревато появлением в образовании хаотичных связей [11, с. 90], и, одновременно, взаимопроникновением различных сред: социокультурной, образовательной, информационной, коммуникационной и др. В условиях неопределенности, связанной, с одной стороны, с влиянием цивилизационного развития и глобалистических трансформаций, а с другой – с сохранением и переосмыслением традиций и ценностей классической педагогики, предъявляются новые требования к результатам школьного образования⁴ [6; 16].

В соответствии с вызовами времени педагоги стремятся ориентироваться на формирование универсальных компетенций, регламентируемых в стандартах образования как «метапредметные», при сохранении привычной структуры предметного обучения⁵. Например, в школе остро востребованным является современный способ визуально-графической подачи учебного материала, а овладение им требует метапредметных умений не только учащегося, но и педагога. Это актуализирует вопрос формирования особой – интеллектуально-графической – культуры работы с информацией, действующей как интеллектуально-логическую, так и образно-эмоциональную познавательные сферы [1]. Подобные метапредметные компетенции позволяют обеспечить приоритетную в цифровом обществе способность когнитивно обрабатывать информацию, адаптируя знания и умения к новым условиям труда и жизни [10, с. 13].

Однако формальное следование технологическим инновациям, бессистемное усложнение учебного контента увеличивает риск потери ценностно-культурного потенциала предметных методик, не влечет за собой приращения предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов учащихся, и, как следствие, создает для них стрессовые ситуации [37]. По данным исследования сообщается, что большинство пропусков школьных занятий, иными словами, отчуждение от учебы, связано с тревогой, неуверенностью, плохим настроением учащихся [22].

В исследованиях акцентируется, что школы утратили монополии на учебный процесс; более того, среда обучения не может быть полностью под контролем, поэтому упор на конкретный контекст получения учебной информации может создавать ложное впечатление о том, что обучение ограничено в одном месте и времени. Уже в течение почти двух десятилетий ведутся исследования, базирующиеся на мультисистемных подходах, рассматривающих обучение как процесс, потенциально движущийся в разных контекстах [21]. Неслучайно лучшие образовательные практики ориентированы на активизацию в учебном процессе внешних культурных ресурсов: музеев, научных учреждений, библиотек, институтов, природных объектов и т. п. Расширение образовательного пространства за счет выхода во внешнюю культурную среду имеет богатый потенциал для стимулирования мотивации

⁴Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Ремон-

ренко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с. (Современная аналитика образования. № 2 (19)).

⁵Там же. С. 7



школьников [19], предупреждения отчуждения учащихся от учебы в школе⁶. В идеале по отношению к каждому ученику школьная среда должна выступать как единое функциональное целое, где отдельные компоненты системно связаны и совокупно работают на главную функцию образования – содействие самоопределению школьника [13, с. 282]. Однако при взаимодействии сред могут возникать «побочные эффекты» для учащихся в виде нелинейности информационных потоков, сегментирования информации, калейдоскопичности в культурном мироотношении [7]. Усложнение и видоизменение форм деятельности учащихся сообразно возрастным особенностям построения образовательного процесса актуализируют проблему обновления понимания принципа преемственности в образовании в целом и преемственности между ступенями школьного образования на этапах взросления школьника в частности.

Значимые аспекты этого одного из основных педагогических принципов рассмотрены в работах В. С. Безруковой⁷, С. М. Годника⁸, Ю. Н. Кулюткина⁹, Ю. А. Кустова¹⁰,

А. А. Кыверялга¹¹, М. И. Махмутова, Г. С. Сухобской и других ученых. По определению А. Г. Мороз, преемственность обеспечивает постоянную неразрывность связей между «отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения» наряду с «расширением и углублением знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения» при обязательном учете качественных изменений, которые совершаются в личности учащихся¹².

Реализация преемственности в контексте основной задачи современной школы – содействия самоопределению школьника – предполагает ориентацию методических систем обучения на особенности взросления ученика, где позиция учителя отражается в ценностно-целевых, методических и результативных установках. Из-за объективного различия в уровне развития методик обучения разным предметам на практике наблюдается несогласованность методических систем, реализуемых учителями, что проявляется в смысловых разрывах, содержательных повторях, терминологическом диссонансе¹³ [1]. Зарубежные исследования также показы-

⁶ Андреева Н. Д., Глубокова Е. Н., Гутник И. Ю., Кондракова И. Э., Матросова Ю. С., Писарева С. А., Подходова Н. С., Примчук Н. В., Тряпицына А. П. Педагогические аспекты модернизации общего образования: пути преодоления отчуждения подростков от школы: коллективная монография. – СПб.: Свое издательство, 2015.

⁷ Махмутов М. И., Безрукова В. С. Специфические принципы обучения в процессе осуществления взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки // Научные основы межпредметных связей в средних профтехучилищах: сб. науч. тр. ВНИИ профтехобразования. – Д., 1986. – С. 29–41.

⁸ Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж, 1981. – С. 49.

⁹ Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С., Петров Я. И. Психологические проблемы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987.

¹⁰ Кустов Ю. А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы. – Свердловск: Урал. ун-та, 1990.

¹¹ Кыверялга А. А. Школа – профтехучилище: преемственность в обучении // Советская педагогика. – 1985. – № 12. – С. 39.

¹² Мороз А. Г. Пути обеспечения преемственности в самостоятельной работе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза: автореф. дис. канд. пед. наук. – Киев, 1972.

¹³ Андреева Н. Д., Аранова С. В., Лазукова Н. Н., Подходова Н. С., Трубицина О. И. Преемственность методических систем обучения: коллективная монография: в 3 частях / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб., 2018. Часть 2. Современные представления о преемственности методических систем обучения. – С. 38–39.



вают [21], что в современных условиях преемственность не является самоочевидной, учитывая специфику различных контекстов: то, что школьник изучает в одном контексте, может быть не связано и даже противоречить тому, что он получает в другом. В предварительных выводах международного доклада «Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра»¹⁴ отмечается, что в развитии универсальных компетенций учащихся преемственность относительно уровней образования в настоящее время не выстроена.

Подчеркнем, что образование, ориентированное на формирование универсальных компетенций и новых качеств личности, закладывает основы успешного самоопределения, создает ценностно-целевую базу модернизации как общего, так и профессионального педагогического образования. Поэтому очевидна необходимость работы по опережающей профессиональной подготовке будущего учителя, что предполагает всесторонний анализ проблем и перспектив развития современной школьной образовательной среды, с точки зрения философии, экономики, психологии, педагогики и других областей знания. Многими исследователями (Л. В. Байбородова [2],

О. Б. Даутова¹⁵, Е. В. Пискунова¹⁶, Б. И. Хасан, И. С. Ватащак [10] и др.) отмечается недостаточная готовность освоивших программы педагогической направленности выпускников вузов в области понимания человеческой природы. Сюда включается: видение границ умений школьника в разных возрастах, понимание учителем себя и его адекватное поведение в ситуациях с повышенным эмоциональным состоянием, способность управлять социальными группами и т.п. [8]. Как следствие, затрудняется выполнение поддержки школьной образовательной средой самоопределения личности – основной задачи современной школы и деятельности учителя [5]. Личностное самоопределение опосредует развитие профессионального, социального, других сфер самоопределения¹⁷. В современном образовательном процессе содействие учителя в этом плане проявляется: в учете пересечений информационных потоков при отборе содержания образования; в выборе образовательных технологий, способствующих становлению универсальных компетенций учащихся; в расширении образовательной среды школы посредством привлечения внешних ресурсов и т. п.¹⁸.

¹⁴ Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – С. 20. (Современная аналитика образования. № 2 (19))

¹⁵ Даутова О. Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дис. докт. пед. наук. – СПб., 2011.

¹⁶ Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: автореф. дис. докт. пед. наук. – СПб., 2005.

¹⁷ Андреева Н. Д., Глубокова Е. Н., Гутник И. Ю., Кондракова И. Э., Матросова Ю. С., Писарева С. А., Подходова Н. С., Примчук Н. В., Тряпицына А. П. Педагогические аспекты модернизации общего образования: пути преодоления отчуждения подростков от школы: коллективная монография. – СПб.: Свое издательство, 2015.

¹⁸ Безгодова С. А., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Сомова Н. Л., Тряпицына А. П. Преемственность методических систем обучения. ... Часть 1. Психолого-педагогические основы преемственности в обучении.



Современный школьник, согласно результатам исследования¹⁹, легко включается в различные среды – социокультурную, образовательную, информационную и др. – посредством виртуальной коммуникации; достаточно полно осведомлен об общественной жизни и готов реагировать на происходящие события; озабочен собственным будущим и самореализацией в профессии и личной жизни. Поэтому сегодня приобретает особую актуальность определение образования как специально организованного процесса развития у обучающихся «способности самостоятельно решать проблемы, имеющие социальное и личностное значение, в различных сферах деятельности, на основе освоения социального опыта, элементом которого является индивидуальный опыт учащихся» [4, с. 242].

Сказанное обуславливает необходимость актуализации обновления принципа преемственности в образовательной среде современной школы. Преемственность, ориентированная на выполнение совокупности задач взросления, позволяет найти основания для объединения различных сред, иерархизировать отдельные учебные ситуации, выстроить целостный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между учебными предметами и явлениями мира²⁰. Такая реализация принципа преемственности способствует обеспечению развития школьника при переходе от одной образовательной

ступени к другой посредством изменения соотношений формируемых, развиваемых и исключаемых компонентов содержания образования. Создаются условия для усложнения задач познания, поведения и деятельности учащихся, что и способствует их взрослению. Тогда основным признаком качества образования выступает достигнутый школьником уровень образованности, обеспечивающий потенциал для продолжения образования, самопознания и самоопределения.

Однако результаты психолого-педагогических исследований²¹ и анализ современной образовательной практики свидетельствуют о том, что не каждый учитель готов к реализации принципа преемственности в современных реалиях. В исследовании А. П. Виноградовой установлено, что наиболее острые затруднения у большинства вызывает задача построения образовательного процесса. К наиболее острым затруднениям можно отнести требующие учета возрастные особенности: создание условий для развития положительной мотивации школьников и организацию их взаимодействий, применение современных способов, методов, приемов для активизации их работы на уроке и во внеурочной деятельности; осуществление педагогической поддержки в учебном процессе²². Это снижает мотивацию и продуктивность учения, препятствует получению положительных результатов. Результаты, полученные в исследовании

¹⁹ Ретуш Л. А. Самоопределение школьников и их психологические проблемы // Модернизация общего образования: проблемы самоопределения ученика в современном образовательном процессе. Сборник научных статей / ред. совет: Тряпицына А.П., Примчук Н.В., Синицына А.И. – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 75.

²⁰ Безгодова С. А., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Сомова Н. Л., Тряпицына А. П. Преемственность методических систем обучения. ... Часть 1. Психолого-педагогические основы преемственности в обучении.

²¹ Там же.

²² Виноградова А. П. Педагогические условия преодоления профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 2018.



А. П. Виноградовой, подтверждаются итогами других исследований (Е. Д. Тенютина²³, В. С. Собкин)²⁴.

Таким образом, реальные практические задачи по содействию формированию универсальных компетенций и личностных качеств ученика на каждой ступени обучения, стоящие перед современной школой, должны быть отражены в содержании вузовской профессиональной подготовки, в частности, в возможных изменениях учебной практики. Возникает **проблема** обоснования новых форм организации практики студентов на основе современных научных представлений о принципе преемственности в обучении.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей реализации принципа преемственности в подготовке студентов педагогических вузов.

Методология исследования

Методология данного исследования базируется на *деятельностном подходе*, который позволяет усилить практикоориентированность становления сущностных характеристик будущей профессиональной деятельности студентов. При этом предлагается принять позицию В. А. Лекторского и В. С. Швырева,

согласно которой «деятельность *нельзя рассматривать односторонне*, необходимо включать ряд моментов, в частности, момент трансформации внешнего предмета или ситуации (*понимания*) и момент *коммуникации*, а также другие моменты (рефлексии и проектирования)»²⁵. Эта методология соответствует этапу становления постнеклассической науки, когда культуросообразно обновляются стандарты научных поисков и уточняются области применения методов и когнитивных установок классического и неклассического исследования, не предполагая их уничтожение²⁶. Постнеклассическая дидактика характеризуется направленностью на человекообразность процесса обучения, конкретизацией его ценностных основ как целевых ориентиров для развития личности каждого учащегося (Л. М. Перминова [9]).

Тем самым обусловлена необходимость анализа профессионально-педагогической деятельности учителя как деятельности по решению профессиональных задач (Е. И. Исаев²⁷, Ю. Н. Кулюткин²⁸, В. А. Сластенин²⁹, В. И. Слободчиков, Г. С. Сухобская). В период вузовского обучения решение профессиональных задач студенты осуществляют в различных профессиональных пробах.

²³ Тенютина Е. Д. Профессиональные затруднения молодого специалиста и опыт их преодоления // Практика административной работы в школе. – 2014. – № 5. – С. 65–67.

²⁴ Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI–XII. Вып. XXI. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.

²⁵ Лекторский В. А. «Деятельностный подход: кризис или возрождение» // Наука глазами гуманитария / отв. ред. В. А. Лекторский. – М., 2005; Швырев В. С. Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990.

²⁶ Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия // Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная монография. – М., 2009. – С. 295.

²⁷ Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. – М., 2013. – С. 323–331.

²⁸ Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990.

²⁹ Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.



Мы рассматриваем пробу как испытание, моделирующее решение основных профессиональных задач, особенно тех, которые непосредственно решаются в деятельности учителя (А. В. Прудило³⁰), что наилучшим образом возможно реализовать через внесение определенных изменений в содержание учебной практики студентов. В контексте рассматриваемой проблемы целесообразно было сфокусировать такие пробы на подготовке будущих учителей к реализации принципа преемственности в образовательной среде современной школы.

Материалами исследования выступили: дневники практики студентов и продукты деятельности (решение практических задач, аналитико-диагностические материалы), протоколы наблюдений за деятельностью учителя, данные опросов, научные концепции программ практик. Основными методами эмпирического этапа исследования были выбраны: анкетирование, наблюдение за деятельностью учителя на уроке, структурированное интервью и метод фокус-группового обсуждения. На теоретическом уровне применяются анализ и обобщение научных исследований по проблеме реализации преемственности в современной системе образования. На практическом этапе исследования были использованы

профессиональные пробы, решение профессиональных задач, рефлексивный анализ.

Результаты исследования

Эмпирический этап

Анкетирование было направлено на выявление целей и способов (методов, приемов) реализации принципа преемственности в практической деятельности учителей. В анкетировании приняли участие 128 сотрудников лицеев, школ, гимназий (учителя разных предметов, методисты, администраторы с разным стажем работы как в основной, так и в средней школе). Анализ ответов учителей на вопросы анкеты позволил сделать следующие выводы. Учителя слабо учитывают необходимость возрастосообразного построения образовательного процесса, что проявляется в постановке целей без учета особенностей ступеней обучения; в использовании в основной и средней школе одних и тех же методических приемов. Ведущая цель современной школы – «содействие взрослению школьника» – получает лишь 3 % по ответам респондентов. Судя по ответам (рис. 1), небольшое количество учителей используют задания по выбору учащихся (4 %), дифференцированные задания для групповой работы (6,4 %), задания для самостоятельной работы и самооценки выполненного задания (16 %).

³⁰ Прудило А. В. Проектирование профессиональных проб по психологии: учеб.-метод. пособие. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 56 с.

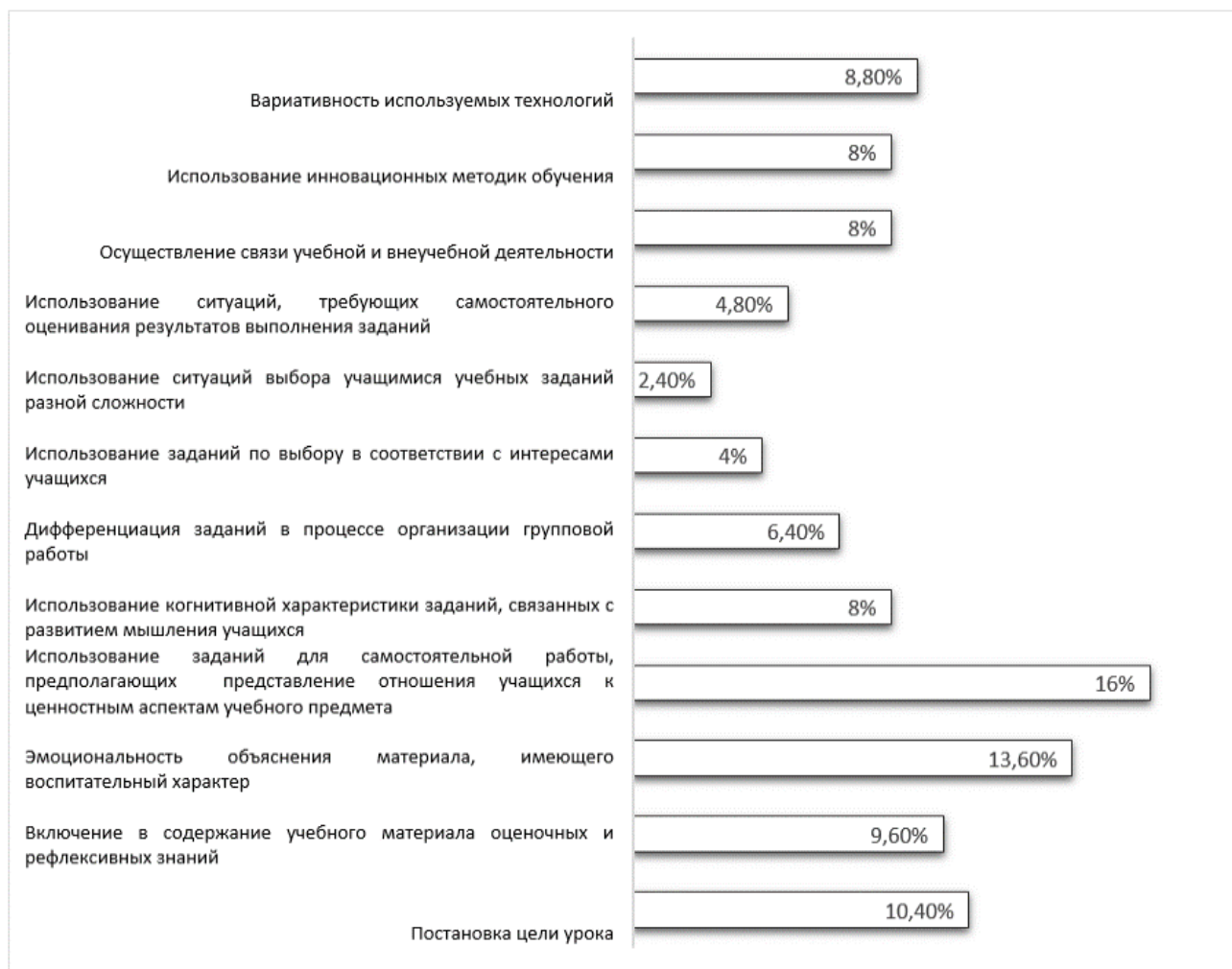


Рис. 1. Приоритеты в профессиональной деятельности при реализации педагогических задач содействия развитию личности учащихся

Fig. 1. The professional activity priorities in the implementation of pedagogical tasks to support the students' personality development

Учителя в большей степени ориентированы на развитие когнитивной сферы личности, чем ценностно-смысловой, однако педагогические задачи, которые ставят учителя, одни и те же и в основной, и в средней школе (рис. 2, 3). Например, задача «формирование умения аргументировать свое собственное мнение» в основной и средней школе получает 12,7 % и 19 % соответственно; «формирование

умений представлять учебную информацию в разных формах» – 7,1 % и 10 %. При этом в качестве важных для самоопределения личности задач, таких как «формирование умения оценивать особенности своей учебной деятельности» (3 % и 2,3 %), «формирование рефлексивных умений» (4,7 % и 5,5 %) отметили немногие учителя (рис. 2).



Рис. 2. Приоритетные задачи в организации образовательного процесса для когнитивной сферы развития личности

Fig. 2. The priority tasks of the educational process organization for the cognitive sphere of personality development

Несколько иную картину выявляет анализ ответов относительно организации образовательного процесса для развития ценностно-смысловой сферы личности школьников. Так, наиболее важной педагогической задачей в основной школе, по мнению учителей, является «формирование нравственных эталонов» (20,3 % ответов), наименее важным –

«создание ситуаций расширения социальных связей (репертуара социальных ролей) ученика» (4,2 %); в средней школе – «формирование умений самоанализа в ситуациях выбора» (18,5 %); теряет актуальность «формирование умений содействия личностному самоопределению учащихся» (6,5 %).



Рис. 3. Приоритетные задачи в организации образовательного процесса для ценностно-смысловой сферы развития личности

Fig. 3. The priority tasks of the educational process organization for the for value-semantic sphere of personality development

Итоги анализа результатов анкетирования свидетельствуют о нарушении принципа преемственности при реализации образовательного процесса.

Наблюдение за деятельностью учителя на уроке проводилось с целью выявления и анализа сущностных характеристик организации преемственных взаимосвязей. В ходе исследования посещены 20 уроков у 10 учителей в разных школах Санкт-Петербурга (по од-

ному уроку в основной и средней школе у каждого учителя), которые являются базами практик студентов РГПУ им. А. И. Герцена. Анализ протоколов наблюдений позволяет заключить, что как для основной, так и для средней школы характерны следующие проявления в деятельности учителей: использование, в основном, фронтальных форм работы; преимущественное оценивание учителем ответов учащихся при недостаточном внимании к развитию оценочной деятельности учащихся;

слабое стимулирование учащихся к аргументации собственного мнения; отсутствие вариативной организации самостоятельной работы с учетом возрастных особенностей учащихся. Так, наиболее часто используемыми являются организация групповой работы учащихся и предметно-ориентированное применение элементов проектной деятельности, порой направленной на профессиональное самоопределение школьников.

Другими словами, правомерно констатировать, что в процессе обучения недостаточно реализуются преемственные «вертикальные» и «горизонтальные» связи в контексте содействия задачам взросления личности; редко наблюдается «выход» за рамки образовательной среды в различные внешние среды (социокультурную, информационную и др.); ограничен спектр возрастосообразных педагогических приемов для изменения ролевой позиции учащихся на уроке, расширения их зоны ответственности и принятия решений.

Структурированное интервью с педагогами, на уроках которых проводилось наблюдение, было организовано для определения основных проблем, затрудняющих реализацию принципа преемственности в контексте современных задач школы. Были предложены элементы рефлексивного анализа для более глубокого осознания проблематики организации образовательного процесса, что, как подчеркивает исследователь [35], позволяет вносить фокусированные изменения в педагогическую практику. Педагогами были сформулированы такие проблемные аспекты реализации на практике преемственных взаимосвязей, как недостаточное осознание изменений задач школы, что проявляется в ориентации на преимущественное формирование предметных знаний; фрагментарность учета влияния внешнего культурного поля на образовательную среду школы.

Фокус-групповое обсуждение проводилось с целью получения конкретных предложений для выработки практических путей в подготовке студентов – будущих учителей к реализации принципа преемственности в контексте избранных теоретико-методологических основ. В группу вошли 33 участника: 20 студентов третьего курса обучения РГПУ им. А. И. Герцена; 10 учителей, работающих в школах, являющихся базами практики для студентов; 3 преподавателя университета (кураторы практики). В организации был применен подход, задающий среду «свободного общения», что предоставляло возможность участникам делиться мыслями, высказывать собственную точку зрения [14]. Результаты анкетирования, наблюдений и структурированных интервью послужили основой тематического погружения участников в проблемно-поисковое поле исследования. В результате обсуждения были предложены следующие изменения в организации практики:

- вовлечение учителей разных предметов в коллегиальное решение педагогических задач содействия самоопределению сообразно взрослению школьника;
- включение в содержание практики решения педагогических задач студентами совместно с учителями, психологами, методистами, педагогами вуза;
- создание возможностей для организации взаимодействия групп учащихся разных возрастов для решения учебных задач;
- обогащение форматов педагогической деятельности с привлечением ресурсов внешней культурной среды.

Данные предложения были учтены при разработке формата профессиональной подготовки студентов на основе предложенного понимания принципа преемственности. В этом



формате реализован задачный подход к организации практики, предполагающий исследовательский характер заданий, вариативные профессиональные пробы будущего учителя и командное взаимодействие участников практики с последующей рефлексией.

Проведенное исследование подтвердило объективное наличие проблемы преемственности на разных ступенях школьного образования. По результатам сделаны выводы о необходимости обновления принципа преемственности как инструмента совершенствования взаимосвязи предметных методик и образовательной среды современной школы с учетом таких позиций, как возрастосообразное усложнение учебных задач, пространственно-средовое взаимодействие, командность в решении профессиональных задач.

Заключение

Обобщение и анализ проведенного исследования позволяет констатировать, что

ориентация содержания практики на новое понимание принципа преемственности обеспечила:

- смещение акцентов при решении студентами профессиональных задач с исключительно предметного содержания в направлении определения способов поддержки самоопределения учащихся, обеспечения «образования в течение жизни», формирования универсальных компетенций;

- обновление представлений будущих учителей об образовательной среде современной школы как расширяющемся ресурсе, открытым для взаимодействия с другими средами;

- готовность студентов к коллегиальному решению профессиональных педагогических задач.

Полученные результаты позволяют заключить, что сегодня необходимо расширение палитры профессиональной подготовки студентов с учетом научно-обоснованного понимания преемственности как значимого социокультурного явления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аранова С. В.** Анализ понятийного аппарата исследований проблемы визуализации учебной информации // Научное мнение. – 2018. – № 2. – С. 29–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32733828>
2. **Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г.** Психолого-педагогическая подготовка студентов к реализации трудовых функций // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 66–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32530200>
3. **Колыхалов М. И., Пушкарева Е. А.** Процессы глобализации и регионализации в развитии современного общества: интеграция исследовательских подходов в социально-гуманитарном знании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 94–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.06>
4. **Лебедев О. Е.** Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 230–260 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28879317> DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-230-259>
5. **Лебедев О. Е.** Размышления о целях и результатах // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 007–024. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19026450>
6. **Наливайко Н. В.** Глобализация и изменение ценностных ориентиров российского образования // Философия образования. – 2012. – № 6. – С. 27–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18152673>



7. **Осипова С. И., Терещенко Ю. А., Климович Л. В.** Фундаментальное образование для «цифрового поколения» // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 156. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18319055>
8. **Тряпицына А. П., Писарева С. А.** Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // Человек и образование. – 2016. – № 3. – С. 12–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29006702>
9. **Перминова Л. М.** От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении // Педагогика. – 2009. – № 8. – С. 7–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13065758>
10. **Плотникова А. Л., Борисова Е. С.** Футурологический взгляд на будущее российского образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2017. – № 5. – С. 13–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32780525>
11. **Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А.** Фундаментальное знание в непрерывном образовательном процессе: методология и аксиология проблемы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1. – С. 87–98. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.08>
12. **Хасан Б. И., Ваташак И. С.** Противоречия интересов и целевых установок в профессиональном самоопределении // Социология. – 2014. – № 4. – С. 32–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27721065>
13. **Ходенко Н. М.** Влияние развивающих сред на личностное самоопределение старшеклассников // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 276–284. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19084887>
14. **Якиманская И. С.** Школа как организация: применение метода фокус-группы для выявления проблем образовательной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 1. – С. 61–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20843549>
15. **Boevé A. J., Meijer R. R., Bosker R. J., Vugteveen J., Hoekstra R., Albers C. J.** Implementing the flipped classroom: an exploration of study behaviour and student performance // Higher Education. – 2017. – Vol. 74, Issue 6. – P. 1015–1032. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0104-y>
16. **Badri M., Nuaimi A. A., Guang Y., Rashedi A. A.** School performance, social networking effects, and learning of school children: Evidence of reciprocal relationships in Abu Dhabi // Telematics and Informatics. – 2017. – Vol. 34, Issue 8. – P. 1433–1444. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.06.006>
17. **Beneyto-Seoane M., Collet-Sabé J.** Análisis de la actual formación docente en competencias TIC. Por una nueva perspectiva basada en las competencias, las experiencias y los conocimientos previos de los docentes // Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado. – 2018. – Vol. 22, № 4. – P. 91–110. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8396>
18. **Blömeke S., Busse A., Kaiser G., König J., Suhl U.** The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills // Teaching and Teacher Education. – 2016. – Vol. 56. – P. 35–46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003>
19. **Bølling M., Otte C. R., Elsborg P., Nielsen G., Bentsen P.** The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment // International Journal of Educational Research. – 2018. – Vol. 89. – P. 22–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
20. **Bouw E., Zitter I., de Bruijn E.** Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review // Educational Research Review. – 2019. – Vol. 26. – P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>



21. **Bronkhorst L. H., Akkerman S. F.** At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts // *Educational Research Review*. – 2016. – Vol. 19. – P. 18–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
22. **Chu B. C., Guarino D., Mele C., O'Connell J., Coto P.** Developing an Online Early Detection System for School Attendance Problems: Results From a Research-Community Partnership // *Cognitive and Behavioral Practice*. – 2018. – In Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.09.001>
23. **Edwards M. R., Clinton M. E.** A study exploring the impact of lecture capture availability and lecture capture usage on student attendance and attainment // *Higher Education*. – 2018. – P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0275-9>
24. **Foster J., Yaoyuneyong G.** Teaching innovation: equipping students to overcome real-world challenges // *Higher Education Pedagogies*. – 2016. – Vol. 1, Issue 1. – P. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134195>
25. **Kim L. E., Klassen R. M.** Teachers' cognitive processing of complex school-based scenarios: Differences across experience levels // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. – Vol. 73. – P. 215–226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.006>
26. **Koeslag-Kreunen M. G., Van der Klink M. R., Van den Bossche P., Gijssels W. H.** Leadership for team learning: the case of university teacher teams // *Higher Education*. – 2018. – Vol. 75, Issue 2. – P. 191–207. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>
27. **Krantz J., Fritzén L.** From expert to novice? The influence of management by documents on teachers' knowledge base and norms // *Professions and Professionalism*. – 2017. – Vol. 7, № 3. – P. e2113. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.2113>
28. **With M.** Are Teachers Increasingly Leaving the Profession? // *Professions and Professionalism*. – 2017. – Vol. 7 (2). – P. e1723. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1723>
29. **Matthews K. E., Dwyer A., Hine L., Turner J.** Conceptions of students as partners // *Higher Education*. – 2018. – Vol. 76, Issue 6. – P. 957–971. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0257-y>
30. **Money A., Coughlan J.** Team-taught versus individually taught undergraduate education: a qualitative study of student experiences and preferences // *Higher Education*. – 2016. – Vol. 72, Issue 6. – P. 797–811. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9976-5>
31. **Narendran R., Almeida S., Coombes R., Hardie G., Quintana-Smark E., Zaher N., Wang H.-L., Chowdhury A., Stevenson B.** The role of self-determination theory in developing curriculum for flipped classroom learning: A Case Study of First-Year Business Undergraduate Course // *Journal of University Teaching and Learning Practice*. – 2018. – Vol. 15, Issue 5. – Art. 6. URL: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol15/iss5/6>
32. **Parding K., Berg-Jansson A., Sehlstedt T., McGrath – Champ S., Fitzgerald S.** Differentiation as a Consequence of Choice and Decentralization Reforms—Conditions for Teachers' Competence Development // *Professions and Professionalism*. – 2017. – Vol. 7, № 2. – P. e1855. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1855>
33. **Rotgans J. I., Rajalingam P., Ferenczi M. A., Low-Beer N.** A students' model of team-based learning // *Health Professions Education*. – 2018. – In Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.10.003>
34. **Samuelsson K.** Teacher Collegiality in Context of Institutional Logics: A Conceptual Literature Review // *Professions and Professionalism*. – 2018. – Vol. 8, № 3. – P. e2030. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.2030>



35. **Sedova K.** A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 67. – P. 278–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
36. **Skalicky J., Pedersen K. W., van der Meer J., Fuglsang S., Dawson P., Stewart S.** A framework for developing and supporting student leadership in higher education // Studies in Higher Education. – 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522624>
37. **Sripongwiwata S., Bunterma T., Tangb K. N.** An investigation of learning stressors among secondary school students: A case study in northeast Thailand // Kasetsart Journal of Social Sciences. – 2018. – Vol. 39, Issue 2. – P. 197–206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.06.002>
38. **Surma T., Vanhoyweghen K., Camp G., Kirschner P. A.** The coverage of distributed practice and retrieval practice in Flemish and Dutch teacher education textbooks // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 74. – P. 229–237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.007>



DOI: [10.15293/2658-6762.1901.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.01)

Nadezhda Victorovna Primchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences; Associate Professor,
Department of Theory of History of Pedagogy, Institute of Pedagogy,
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1817-1978>

E-mail: nprimchuk@yandex.ru

Svetlana Vladimirovna Aranova,

Candidate of Pedagogical Sciences; Leading Researcher,
Research Institute of Pedagogical Problems of Education, Institute of
Pedagogy,
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0801-9115>

E-mail: svet-aranova@yandex.ru

Facilitating continuity in university-based initial teacher education

Abstract

Introduction. *The authors investigate the problem of facilitating continuity in contemporary education. The purpose of the research is to characterize the specifics of implementing continuity in university-based teacher education.*

Materials and Methods. *The activity approach was chosen as a methodological foundation of the research. The authors applied the following methods: questionnaires, classroom observation, structured interviews and focus-group discussions of teachers, students and professional tutors supervising initial training students on teaching practice. The analysis and generalization of recent studies on continuity in contemporary education were also carried out.*

Results. *The article reveals the directions of implementing the modern understanding of continuity in education. The authors propose a new format of teaching practice based on “the problem approach” to collaborative interaction of students, school teachers and academic staff. The results of reflexive self-assessments of student teaching are summarized.*

Conclusions. *The authors summarize the specifics of implementing continuity in initial teacher education.*

Keywords

Principle of continuity; Future teachers training; Student practice; Professional tasks; Professional tests; Interdisciplinary competence; Spatial-environmental interaction.

Acknowledgements

The study was financial support of Russia Ministry of Education and Science (No. 27.3280.2017/4.6 "Pedagogical strategies to ensure the continuity of teaching systems at different levels of General education in the context of the Federal state educational standards").



REFERENCES

1. Aranova S. V. The analysis of the conceptual construct of studies on visualisation of educational information. *Scientific Opinion*, 2018, no. 2, pp. 29–35. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32733828>
2. Bayborodova L. V., Gruzdev M. V., Kharisova G. I. Psychological and pedagogical training of students to implement labour functions. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 1, pp. 66–72. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32530200>
3. Kolykhalov M. I., Pushkareva E. A. Processes of globalization and regionalization in the development of modern society: Integration of research approaches in social and humanitarian knowledge. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (4), pp. 94–108. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.06>
4. Lebedev O. The end of compulsory education?. *Educational Studies Moscow*, 2017, no. 1, pp. 230–260. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28879317> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-230-259>
5. Lebedev O. Y. Thoughts on objectives and outcomes. *Educational Studies Moscow*, 2013, no. 1, pp. 007–024. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19026450>
6. Nalivayko N. V. Globalization and the change of the value reference points of Russian education. *Philosophy of Education*, 2012, no. 6, pp. 27–32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18152673>
7. Osipova S. I., Tereschenko Yu. A., Klimovich L. V. Fundamental education for "digital generation". *Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 5, pp. 156. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18319055>
8. Tryapitsina A. P., Pisareva S. A. Guidance of content updates of future teachers professional training. *Man and Education*, 2016, no. 3, pp. 12–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29006702>
9. Perminova L. M. From classical to post-non-classical concepts in didactics and education. *Pedagogy*, 2009, no. 8, pp. 7–14. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13065758>
10. Plotnikova A. L., Borisova E. S. Futurological vision for the future of Russian education. *Izvestiya of the Samara Russian Academy of Sciences Scientific Center. Social, Humanitarian, Medicobiological Sciences*, 2017, vol. 19 (5), pp. 13–16. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32780525>
11. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Fundamental knowledge in the continuing education: Methodology and axiology of the problem. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, vol. 6 (1), pp. 87–98. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.08>
12. Khasan B. I., Vatathsak I. S. Conflicting interests and purposes in professional self-determination. *Sociology*, 2014, no. 4, pp. 32–39. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27721065>
13. Hodenko N. M. Influence of developing environments on personal self-determination of high school students. *Scientific Notes: Online Academic Journal of Kursk State University*, 2013, no. 2, pp. 276–284. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19084887>
14. Yakimanskaya I. S. School as the organization: Use of the method of a focus-group for recognition of problems of educational sphere. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2 (1), pp. 61–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20843549>



15. Boevé A. J., Meijer R. R., Bosker R. J., Vugteveen J., Hoekstra R., Albers C. J. Implementing the flipped classroom: an exploration of study behaviour and student performance. *Higher Education*, 2017, vol. 74, issue 6, pp. 1015–1032. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0104-y>
16. Badri M., Nuaimi A. A., Guang Y., Rashedi A. A. School performance, social networking effects, and learning of school children: Evidence of reciprocal relationships in Abu Dhabi. *Telematics and Informatics*, 2017, vol. 34, issue 8, pp. 1433–1444. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.06.006>
17. Beneyto-Seoane M., Collet-Sabé J. Analysis of current teachers training on ICTs' skills. Proposing a new perspective based on teachers' previous competences, experiences and skills. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2018, vol. 22 (4), pp. 91–110. (In Spanish) DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8396>
18. Blömeke S., Busse A., Kaiser G., König J., Suhl U. The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 56, pp. 35–46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003>
19. Bølling M., Otte C. R., Elsborg P., Nielsen G., Bentsen P. The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 2018, vol. 89, pp. 22–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
20. Bouw E., Zitter I., de Bruijn E. Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review. *Educational Research Review*, 2019, vol. 26, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
21. Bronkhorst L. H., Akkerman S. F. At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 2016, vol. 19, pp. 18–35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
22. Chu B. C., Guarino D., Mele C., O'Connell J., Coto P. Developing an online early detection system for school attendance problems: results from a research-community partnership. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2018, in Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.09.001>
23. Edwards M. R., Clinton M. E. A study exploring the impact of lecture capture availability and lecture capture usage on student attendance and attainment. *Higher Education*, 2018, pp. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0275-9>
24. Foster J., Yaoyuneyong G. Teaching innovation: equipping students to overcome real-world challenges. *Higher Education Pedagogies*, 2016, vol. 1, issue 1, pp. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134195>
25. Kim L. E., Klassen R. M. Teachers' cognitive processing of complex school-based scenarios: Differences across experience levels. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 73, pp. 215–226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.006>
26. Koeslag-Kreunen M. G., Van der Klink M. R., Van den Bossche P., Gijsselaers W. H. Leadership for team learning: the case of university teacher teams. *Higher Education*, 2018, vol. 75, issue 2, pp. 191–207. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>
27. Krantz J., Fritzén L. From expert to novice? The influence of management by documents on teachers' knowledge base and norms. *Professions and Professionalism*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. e2113. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.2113>
28. With M. Are Teachers Increasingly Leaving the Profession?. *Professions and Professionalism*, 2017, vol. 7 (2), pp. e1723. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1723>
29. Matthews K. E., Dwyer A., Hine L., Turner J. Conceptions of students as partners. *Higher Education*, 2018, vol. 76, issue 6, pp. 957–971. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0257-y>



30. Money A., Coughlan J. Team-taught versus individually taught undergraduate education: a qualitative study of student experiences and preferences. *Higher Education*, 2016, vol. 72, issue 6, pp. 797–811. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9976-5>
31. Narendran R., Almeida S., Coombes R., Hardie G., Quintana-Smark E., Zaher N., Wang H.-L., Chowdhury A., Stevenson B. The role of self-determination theory in developing curriculum for flipped classroom learning: A Case Study of First-Year Business Undergraduate Course. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2018, vol. 15, issue 5, art. 6. URL: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol15/iss5/6>
32. Parding K., Berg-Jansson A., Sehlstedt T., McGrath – Champ S., Fitzgerald S. Differentiation as a Consequence of Choice and Decentralization Reforms—Conditions for Teachers’ Competence Development. *Professions and Professionalism*, 2017, vol. 7 (2), pp. e1855. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1855>
33. Rotgans J. I., Rajalingam P., Ferenczi M. A., Low-Beer N. A students’ model of team-based learning. *Health Professions Education*, 2018, in Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.10.003>
34. Samuelsson K. Teacher collegiality in context of institutional logics: A conceptual literature review. *Professions and Professionalism*, 2018, vol. 8 (3), pp. e2030. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.2030>
35. Sedova K. A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, pp. 278–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
36. Skalicky J., Pedersen K. W., van der Meer J., Fuglsang S., Dawson P., Stewart S. A framework for developing and supporting student leadership in higher education. *Studies in Higher Education*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522624>
37. Sripongwiwata S., Bunterma T., Tangb K. N. An investigation of learning stressors among secondary school students: A case study in northeast Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 2018, vol. 39, issue 2, pp. 197–206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.06.002>
38. Surma T., Vanhoyweghen K., Camp G., Kirschner P. A. The coverage of distributed practice and retrieval practice in Flemish and Dutch teacher education textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 74, pp. 229–237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.007>

Submitted: 05 December 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© И. Н. Грушецкая, Ж. А. Захарова, О. С. Щербинина

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.02)

УДК 376.545

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ*

И. Н. Грушецкая, Ж. А. Захарова, О. С. Щербинина (Кострома, Россия)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема организации социально-педагогической работы с одаренными школьниками в образовательных организациях различного типа. Цель исследования: выявить особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в образовательных организациях различного типа.

Методология. Сбор эмпирических данных осуществлялся методом анкетирования педагогов общеобразовательных организаций города Костромы ($n = 36$), педагогов организаций дополнительного образования города Костромы ($n = 22$), педагогов и специалистов ОЦ «Сириус» города Сочи ($n = 17$). Опрос педагогов и специалистов образовательных организаций проводился с марта по октябрь 2018 г.

Результаты. Авторы выявили особенности организации социально-педагогической работы в условиях общеобразовательных организаций; в условиях организаций дополнительного образования; в условиях специализированного образовательного центра «Сириус». На основе сопоставления полученных данных определена специфика содержания и целевых ориентиров социально-педагогической работы с одаренными детьми в образовательных организациях различного типа. В статье охарактеризованы особенности, при учете которых можно повысить эффективность социально-педагогической работы и социально-педагогического сопровождения одаренных школьников.

Заключение. По результатам исследования сделаны выводы о наличии особенностей в формах и методах, программах, целевых ориентирах организации социально-педагогической работы в общеобразовательных организациях, организациях дополнительного образования и ОЦ «Сириус». Эти особенности влияют на эффективность данного направления работы и успешность решения одаренными детьми задач социализации.

Ключевые слова: одаренность; одаренный ребенок; социализация; социальное развитие; социально-педагогическая работа; общеобразовательная организация; организация дополнительного образования.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00867

Грушецкая Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического образования, Костромской государственной университет.

E-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru

Захарова Жанна Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогического образования, Костромской государственной университет.

E-mail: janna_z@mail.ru

Щербинина Ольга Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического образования, Костромской государственной университет.

E-mail: shcherbinina-olga@list.ru



Постановка проблемы

В современных социально-экономических условиях значимым фактором успешности молодого человека является его конкурентоспособность. На наш взгляд, она обеспечивается образованием человека, его эрудицией, социальным опытом, коммуникативными качествами и другими составляющими. Логично предположить, что наиболее успешными среди молодого поколения будут те, кто в период взросления демонстрировал выдающиеся способности в той или иной области, в том или ином виде деятельности, те, кого называли одаренными детьми.

Однако вопрос выявления и диагностики одаренных детей до сих пор остается неоднозначным. Кого можно отнести к одаренным? По каким признакам? С помощью какого инструмента? О сложности выявления одаренных детей, комплексном подходе в диагностике и необходимости разработки специального инструментария говорят в своих работах Т. О. Арчакова, А. Н. Веракса, О. Ю. Зотова, Е. Б. Перелыгина, Н. В. Курасов, Н. С. Лейтес¹, В. И. Панов [1; 5; 10]. Зарубежные исследователи подтверждают сложность проблемы. Так, М. Д. С. García-Martin говорит о проблеме определения одаренности в раннем возрасте [15]. К сожалению, отечественные и зарубежные исследования подтверждают факт, что далеко не всегда те дети, которые были примером для сверстников, гордостью педагогов, подавали огромные надежды в тех или иных областях, вырастая, становятся успешными, самореализовавшимися взрослыми.

На современном этапе развития системы образования в России работа с одаренными детьми выстраивается преимущественно в трех направлениях: работа в общеобразовательных организациях, работа в системе дополнительного образования и олимпиадно-конкурсное движение. Наиболее разработанной с содержательной и методической точки зрения является область работы с одаренными школьниками. Особое значение для современных педагогов, работающих с одаренными детьми, имеет рабочая концепция одаренности, разработанная коллективом российских ученых под руководством Д. Б. Богоявленской².

При этом отечественные и зарубежные ученые говорят о необходимости пересмотра традиционной системы работы с одаренными детьми в школе, о создании в образовательной среде школы условий для социализации личности обучающегося, субъектности в поиске знаний, развития его социально-коммуникативной компетентности. Важными источниками освящения проблемы выступили работы отечественных ученых Н. В. Бордовской [2], Л. Е. Осипенко [9], а также зарубежные исследования К. Busi, К. Berman³, S. Robertson, S. Pfeiffer [20; 21]. На изучение особенностей и трудностей профессионального самоопределения одаренных старшеклассников направлены работы D. Ozcan [19]. Ряд исследований, проведенных в разных странах (Турция, Словения и др.), E. Oral, K. Čotar, S. Kukanja, M. Gabrijelčič подтверждают необходимость специальной подготовки педагогов к работе с одаренными детьми [16; 28]. Представленные

¹ Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности. Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 13-19 // Психология обучения. – 2003. – № 12. – С. 14.

² Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности. Вопросы образования. 2004. №2. С. 46-68 // Психология обучения. – 2005. – № 8. – С. 4.

³ Busi K., Berman K. Integration and dynamic adaptation in the formation of a novel 2e school model // S. B. Kaufman (ed) Twice Exceptional Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties. 2018. – P. 322–339. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/oso/9780190645472.003.0020>



результаты свидетельствуют не только о необходимости активной работы по развитию способностей одаренных детей, но и усиления внимания к социальной стороне их развития, развития их экзистенциальной сферы [4]. Это подтверждают работы Л. А. Леутиной, которая констатирует преобладание адаптационного подхода над деятельностным в процессе социализации подрастающего поколения в современном обществе, тогда как именно последний формирует инструментальное отношение к взаимодействию, способствует автономизации и личностной идентичности человека [6].

Особый интерес среди исследований, проведенных в образовательной среде школы, представляют работы С. А. Хазовой, которая эмпирически подтверждает, что личностные особенности старшекласников с признаками интеллектуальной одаренности в некоторой степени отличают их от обычных сверстников и могут выступать в качестве факторов, провоцирующих затруднения в общении [12; 13]. Существует ряд зарубежных исследований (A. Guez, H. Peyre, M. Le Cam, N. Gauvrit, F. Ramus), которые также фиксируют подверженность к риску неудачи в школе одаренных детей в сравнении со сверстниками [17].

Социальная жизнь одаренных детей и подростков находится в фокусе пристального внимания зарубежных психологов в течение нескольких десятилетий [8; 11]. Исследования J. L. Davis, S. A. Robinson свидетельствуют о высокой подверженности одаренных детей буллингу и говорят о необходимости специальной работы с их психоэмоциональной сферой, что требует высокой компетентности специалистов в этой области⁴. В связи с этим особое

значение приобретает организация социально-педагогической работы с одаренными детьми в современных образовательных организациях. Акцент на направление деятельности с одаренными детьми требует пересмотра приоритетов в содержании работы с данной нестандартной категорией.

Обозначенные проблемы часто компенсируются деятельностью организаций дополнительного образования, которые предоставляют одаренному ребенку свободу выбора области деятельности при отсутствии пространственных и временных рамок, шаблонов в решении задач, позволяя ему раскрыться, самореализоваться в любимом деле. Однако ученые говорят о необходимости пересмотра содержания образовательной работы и данном типе образовательных организаций. Авторы отмечают необходимость создания среды творческого типа в дополнительном образовании (Д. А. Борисанова и О. М. Краснорядцева) [3], утверждают о наличии творческого начала в каждом человеке и необходимости соответствующей организации работы с подрастающим поколением (А. А. Мелик-Пашаев, Г. Чжан, А. Чан, Дж. Чжун) [7; 14]. В этой связи важно говорить о специально организованной социально-педагогической работе с одаренными детьми во всех типах образовательных организаций.

В настоящее время в России в сфере дополнительного образования одаренных детей действуют специализированные центры. Одним из таких центров выступает образовательный центр «Сириус» (г. Сочи), созданный фондом «Талант и Успех». С 2016 г. ОЦ «Сириус» является образовательным партнером Костромского государственного университета.

⁴ Davis J. L., Robinson S. A. Being 3e, a new look at culturally diverse gifted learners with exceptional conditions: An examination of the issues and solutions for educators and

families // S. B. Kaufman (ed) Twice Exceptional Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties. 2018. – P. 278–289. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/oso/9780190645472.003.0017>

Яркие и талантливые студенты, пройдя собеседование, уезжают работать педагогами с одаренными детьми, получая практический опыт работы с данной категорией на Всероссийском уровне. Это обстоятельство позволяет нам провести изучение специфики социально-педагогической работы в ОЦ «Сириус» и попытаться выявить условия эффективной работы с одаренными школьниками в этом направлении.

Цель статьи – определить особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в образовательных организациях различного типа.

Методология исследования

Эмпирическое исследование составил опрос педагогов общеобразовательных организаций города Костромы ($n = 36$), педагогов организаций дополнительного образования города Костромы ($n = 22$) и педагогов и специалистов ОЦ «Сириус» города Сочи ($n = 17$). Результаты опроса позволили выявить специфику социально-педагогической деятельности, характерную для общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования в сравнении со специализированным образовательным центром по работе с одаренными школьниками. Опрос педагогов и специалистов образовательных организаций проводился с марта по октябрь 2018 г. в образовательных организациях города Костромы и ОЦ «Сириус» города Сочи.

Результаты исследования

Опрос педагогов общеобразовательных организаций ($n = 36$)

В ходе опроса педагогов общеобразовательных организаций мы выяснили, являются ли одаренные дети объектом их внимания. По результатам ответов видно, что учителя преимущественно работают с обычными детьми (36 ответов), с детьми из семей

«группы риска», однако одаренные дети также являются категорией, с которой осуществляется особая работа (33 ответа).

По мнению учителей школ, одаренных детей отличает: высокая успеваемость (21 ответ), широкая эрудиция (18 ответов), быстрота выполнения заданий (15 ответов). Помимо этого, были отмечены такие качества, как терпение и усердие в работе (2 ответа) и «зрелость не по годам» (1 ответ).

С точки зрения видов одаренности, педагоги чаще всего (по их мнению) встречаются с интеллектуальной одаренностью (30 ответов), спортивной одаренностью (24 ответов), академической одаренностью (15 ответов), технической одаренностью (12 ответов), творческой одаренностью (3 ответа).

В школах, где проводилось исследование, по результатам опроса, нет специальной программы по работе с одаренными детьми, и работа с данной категорией преимущественно организуется педагогами-предметниками на уроках, а также в кружковой работе (кружок для 3–4 классов «Всезнайка», кружок по «решению нестандартных задач по физике» для 7–9 классов и др.) и работе секций (гимнастика, футбол, баскетбол, шашки).

Респонденты считают приоритетными направлениями работы с одаренными детьми следующее: развитие способностей (35 ответов), регулярная диагностика одаренных детей (24 ответа), продвижение таланта одаренных детей (28 ответов), помощь в самоопределении одаренных детей (15 ответов). Помощь в установлении позитивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми отметили 15 человек, помощь в социальном развитии одаренных детей отметили 6 человек.

У всех опрошенных педагогов имеется опыт работы с одаренными детьми. Все педагоги ведут кружки и секции, также уделяют



внимание одаренным детям в индивидуальном порядке. Некоторые из педагогов являются организаторами соревнований и конкурсов. Педагоги помогают одаренным ребятам в реализации их талантов. Работа с одаренными детьми выстраивается преимущественно с помощью таких форм работы, как кружки, секции, факультативы, интеллектуальные игры, соревнования, олимпиады, конкурсы, выставки, смотры, подготовку ММП-презентаций, тренировки по зарубежным программам, консультирование с помощью сети Интернет.

Педагоги считают, что об эффективности социально-педагогической работы с одаренными детьми могут говорить: образовательные результаты детей (36 ответов), умение детей работать в парах и группах, умение общаться, участие в конкурсах, умение детей решать конфликтные ситуации.

На вопрос «Существуют ли трудности в развитии одаренных детей?» 12 человек ответили, что трудности в работе существуют с любыми детьми, 8 человек считают, что с одаренными работать труднее, чем с обычными детьми. Кроме того, они отмечают следующие трудности: утомляемость детей; сложности в подборе материала для изучения; детская лень; сложность в составлении специальных уроков для одаренных детей. При этом акцент педагоги делали на собственные трудности, а не проблемы детей.

Опрос педагогов организаций дополнительного образования (n = 22)

Выборку составили педагоги организаций дополнительного образования (руководители спортивных секций, студий художественного творчества, руководители творческих коллективов) – всего 22 человека.

Из них – 70 % преимущественно работают с одаренными детьми, с обычными детьми осуществляют свою деятельность – 73 %, с детьми

из семей «группы риска» – 36 %, «соматически ослабленные дети» – 9 %.

По мнению педагогов дополнительного образования, одаренных детей отличает: высокая успеваемость (16 ответов), широкая эрудиция (14 ответов), быстрота выполнения заданий (12 ответов). Помимо этого, отмечаются такие качества, как стремление к лидерству (6 ответов) и «конфликтность и самонадеянность» (4 ответа), терпение и зрелость «не по годам» (2 ответа).

С точки зрения видов одаренности, педагоги чаще всего встречаются с творческой одаренностью (15 ответов), спортивной одаренностью (10 ответов), социальной одаренностью (8 ответов), художественной одаренностью, технической одаренностью (6 ответов), интеллектуальной и академической одаренностью (3 ответа).

В большинстве организаций дополнительного образования, где было проведено наше исследование, по результатам опроса педагогов (18 человек), решаются задачи социально-педагогической работы с одаренными детьми, хотя специальные программы по работе с одаренными детьми реализуют только 45 % педагогов (10 человек).

Респонденты считают приоритетными такие направления в работе с одаренными детьми, как развитие способностей (19 ответов), регулярная диагностика одаренных детей (17 ответа), продвижение таланта одаренных детей (20 ответов), помощь в самоопределении одаренных детей (14 ответов). Помощь в установлении позитивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми отмечают 9 человек, помощь в социальном развитии одаренных детей также обозначили 9 педагогов.

У большинства опрошенных педагогов имеется опыт работы с одаренными детьми. Все педагоги ведут секции, являются руково-

дителями студийных творческих объединений, уделяют важное значение работе с одаренными детьми в индивидуальном режиме. Большинство педагогов являются организаторами конкурсов, соревнований, фестивалей, а также принимают участие в фестивалях и соревнованиях городского, областного, межрегионального и Всероссийского уровней. Педагоги помогают одаренным ребятам в реализации их творческих и спортивных способностей. Работа с одаренными детьми выстраивается преимущественно с помощью таких форм работы, как работа в творческих коллективах, секциях, организация смотров, конкурсов, форумов, фестивалей, интеллектуальных игр, турниров, соревнований, олимпиад, вебинаров, а также организации проектной деятельности.

Об эффективности социально-педагогической работы с одаренными детьми, по мнению педагогов дополнительного образования, свидетельствует: участие и победа в конкурсах разного уровня (22 ответа), умение общаться (18 человек), умение детей работать в парах и группах (16 ответов), умение детей решать конфликтные ситуации (14 ответов), образовательные результаты детей (13 ответов), лидерство в группах (8 ответов).

На вопрос «Существуют ли трудности в развитии одаренных детей?» педагоги ответили следующее: 11 педагогов ответили, что трудности в работе существуют с любыми детьми, 11 человек считают, что с одаренными работать труднее, чем с обычными детьми. Кроме того, педагоги дополнительного образования отмечают такие трудности, как трудности взаимодействия ребенка с другими детьми; желание участвовать во всем; завышенная мотивация ребенка в достижении успеха; замкнутость; трудности развития конкретного ребенка, если преимущественно используется групповая работа.

Опрос педагогов и специалистов ОЦ «Сириус» (n = 17)

Выборку в нашем исследовании составили вожатые отдела воспитательной работы (ОВР) – 6 человек – 35,3 %; 29,4 % (5 человек) – воспитатели ОВР, педагоги-предметники – 35,3 %.

Из них большинство – 52,9 % (9 человек) имеет опыт постоянной работы с одаренными детьми, у 7 человек (41,2 %) – такой опыт получен только в образовательном центре, и 1 человек отметил, что время от времени работает с указанной категорией детей, что составило 5,9 % от общего числа опрашиваемых.

По мнению педагогов, одаренные дети обладают рядом специфических черт и особенностей, среди которых: широкая эрудиция, творческая самореализация, высокая успеваемость, стремление к лидерству, такие ответы отмечали от 5 до 12 опрашиваемых педагогов, но также среди качеств были отмечены: самонадеянность, конфликтность (их отметили 5 человек). Трое педагогов отметили такое качество, как быстрота выполнения учебных заданий. Более редко, по мнению опрашиваемых, у одаренных детей встречаются такие качества, как целеустремленность, грамотная постановка цели, высокая мотивация, заинтересованность в предлагаемой деятельности.

В своей работе педагоги работают с ребятами с различными видами одаренности. Наибольший опыт среди опрашиваемых получен в работе с ребятами, имеющими творческую одаренность (88,2 % педагогов), спортивную одаренность (58,8 %), интеллектуальную одаренность (58,8 %), художественную одаренность (47,1 %), техническую одаренность и социальную (лидерскую) одаренность выделили 6 педагогов (35,3 %).

По мнению абсолютного большинства педагогов Центра (88,2 % от общего количе-

ства опрошенных), в нем решаются социально-педагогические задачи работы с одаренными детьми. При этом в Центре не реализуется специальной программы социально-педагогической работы, но существуют специализированные программы по видам деятельности (наука, спорт, искусство), где в той или иной мере присутствует решение социально-педагогических задач работы с одаренными детьми.

С точки зрения опрошенных, приоритетной задачей в работе с одаренными детьми является развитие способностей одаренных детей (88,2 %). Также значимыми задачами являются продвижение таланта одаренного ребенка (76,5 %); помощь в самоопределении (70,8 %); помощь в социальном развитии (70,6 %); помощь в установлении позитивных взаимоотношений (64,7 %).

У 82 % опрошенных педагогов имеется успешный опыт социально-педагогической работы с одаренными детьми в ОЦ «Сириус». Среди них: работа индивидуально с одаренным ребенком, а также с группой с целью использования возможностей совместной деятельности для решения поставленных педагогических задач.

В своей практике социально-педагогической работы с одаренными детьми педагоги отмечают такие формы, как игровые, поисковые, исследовательские, в частности, беседы, тренинги, деловые игры, игры на развитие коммуникации, проективные технологии, дискуссии, диалоги на разные темы.

Среди методов реализации социально-педагогической деятельности педагоги указывают организационные методы (сопровождение учебного процесса), коммуникативные (индивидуальное и коллективное общение с детьми), психологические (анализ деятельности, тренинги, рефлексии, мотивация).

Эффективность социально-педагогической работы в условиях ОЦ «Сириус» обеспечивают, по мнению респондентов, личностно-ориентированный подход, деятельностный подход, обучение в сотрудничестве, работа по индивидуальным планам, самостоятельный поиск истины, объяснение ключевых компетенций для жизненного успеха, творческие мастерские, факультативы, клубы по интересам, ориентированные на работу в группе/классе/команде и направленные на формирование общей культуры личности, адаптацию личности к жизни в обществе.

Педагоги центра в своей работе используют как традиционные, так и инновационные формы. К первым большинство из них относят: творческие мастерские; групповые занятия по параллелям классов с сильными учащимися; факультативы; кружки по интересам; занятия исследовательской деятельностью; конкурсы; интеллектуальный марафон; научно-практические конференции; олимпиады. К инновационным – работу по индивидуальным планам; решение нестандартных, проблемных задач; упражнения, носящие творческий характер; групповые задания; ролевые, деловые игры, имитация; уроки-экскурсии; уроки-встречи с творческими людьми и специалистами; занятия, направленные на творческое развитие; уроки-спектакли; создание фильмов, использование видеоматериалов, Интернета, наглядности; решение сложных вопросов и проблем с помощью методов «дерево решений», и в целом, уход от устоявшихся и шаблонных подходов к решению стандартных задач.

По мнению педагогов центра, эффективной социально-педагогической деятельностью будет считаться та работа, которая обеспечивает: умение общаться друг с другом (88,2 %), умение детей работать в группе (76,5 %), образовательные результаты для детей (64,7 %), участие и победу в конкурсах

разного уровня (64,7 %), умение детей решать конфликтные ситуации (64,7 %); умение детей работать в группе, парах (76,5 %); формирование лидерства (29,4 %); умение применять свои знания в нестандартной ситуации (6 %); количество действующих проектов (6 %).

Большинство опрошенных считают, что одаренные дети имеют трудности социального развития (58,8 %), и эти трудности больше, чем у обычных детей (35,3 %). Ряд педагогов считает, что одаренные дети не имеют трудностей (5,9 %). Большинство названных педагогами трудностей связано с социальной адаптацией, проблемами в общении со сверстниками, скрытностью, замкнутостью, различиями в восприятии общепринятых стандартов; развитием одного вида одаренности, отставание в другой какой-либо сфере (например, интеллектуальная одаренность/слабое физическое развитие), переживаниями из-за конфликтов с учителями и отсутствием взаимопонимания со сверстниками, стремлением к лидерству, что не всегда позволяет детям принимать победы других, наличие обид из-за кажущейся недооцененности.

Большинство педагогов готовы и периодически участвует в разрешении трудностей социального развития (88,2 %), в некоторых случаях (11,6 %).

В качестве форм преодоления трудностей социального развития педагоги предлагают индивидуальный подход к ребенку, создание ситуации успеха, обеспечение поддержки в ситуациях неуспеха и работа над ошибками.

Кроме того, педагоги смогли бы поделиться личным опытом для подготовки преподавателей в регионах для работы с одаренными детьми, предлагали быть максимально внимательным, стараться понять каждого ребенка, решать проблемы по возникшей ситуации, честно и качественно выполнять свою работу. С этой целью педагоги образовательного центра обеспечивают проведение дискуссий, тренингов, бесед для понимания одаренного ребенка (помочь ему влиться в коллектив, помочь разрешить личные сомнения и трудности подростка, помочь в преодолении барьеров, суметь выслушать ребенка и дать ему совет куда и к кому обратиться, а также замотивировать на дальнейшую деятельность, заинтересовать изучением учебного предмета и участием в различных видах деятельности).

Результаты опроса

Представленные результаты ОЦ «Сириус» имеют значимые отличия от результатов, полученных в общеобразовательных организациях и организациях дополнительного образования. Нам бы хотелось расставить акцент на ряде пунктов. Педагоги школы, дополнительного образования и ОЦ «Сириус» уделяют разное внимание успеваемости в деятельности и эрудиции, но эти характеристики имеют, тем не менее, выраженное значение во всех ответах. При этом педагоги ОЦ «Сириус» особо отмечают такие характеристики, как стремление к лидерству и творческую самореализацию, в отличие от педагогов школ и педагогов дополнительного образования (рис. 1).

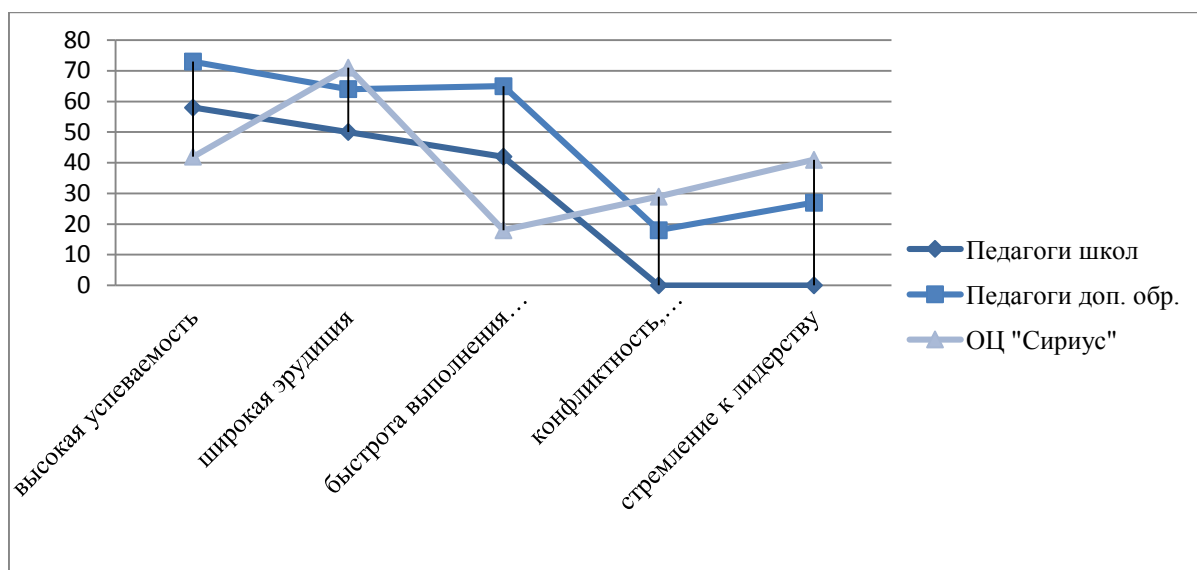


Рис. 1. Качества, отличающие одаренных детей (сопоставление данных)

Fig. 1. The quality that distinguishes gifted children (data matching)

В вопросе, касающемся приоритетных направлений работы с одаренными детьми, также возникла серьезная разница в ответах. Так, педагоги ОЦ «Сириус» не считают необходимым уделять значительное внимание регулярной диагностике, в отличие от педагогов школ и педагогов дополнительного образования. Тогда как педагоги школ незначительно относятся к необходимости оказания

помощи одаренному ребенку в социальном развитии (17 %) в отличие от педагогов ОЦ «Сириус» (71 %). При этом в вопросах развития способностей, продвижения таланта, значимости помощи в самоопределении и позитивных взаимоотношений педагоги всех образовательных организаций близки во мнениях (рис. 2).

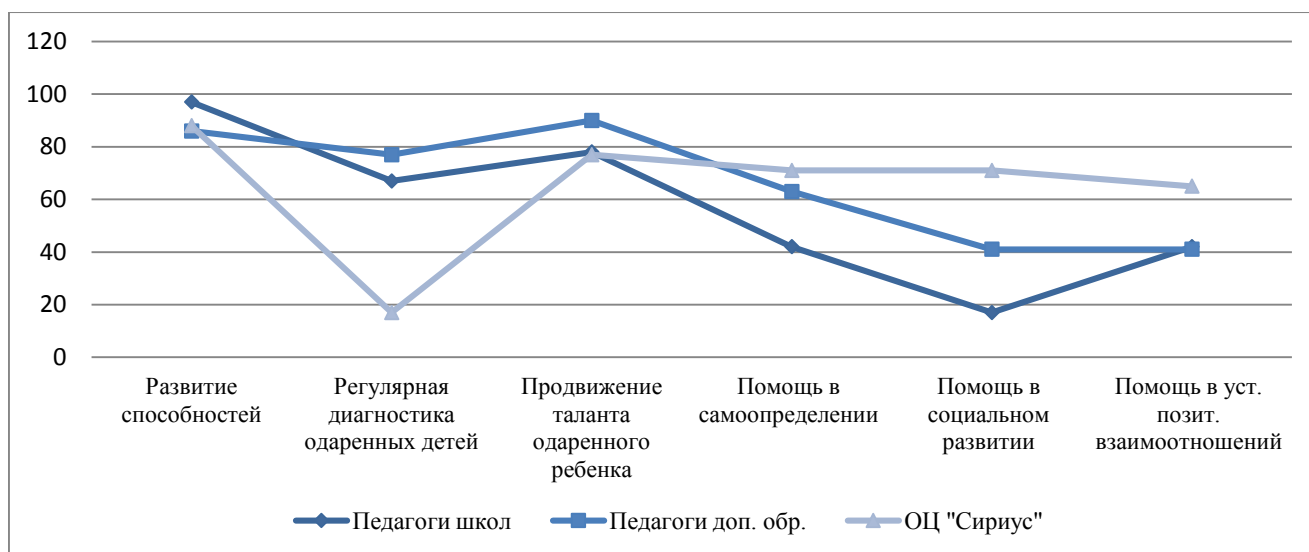


Рис. 2. Приоритетные направления работы с одаренными детьми

Fig. 2. Priority areas of work with gifted children (data comparison)

По итогам опроса педагогов можно увидеть разницу в восприятии результатов социально-педагогической деятельности. Эти характеристики, на наш взгляд, выступают для педагогов ориентирами в определении содержания работы. Так, педагоги школ отдают максимальный приоритет образовательным результатам детей, не уделяя должного внимания проблемам коммуникации и взаимодействия. Педагоги ОЦ «Сириус», напротив, уделяют этим сферам приоритетное внимание как результатам социально-педагогической работы, оценивая их выше, чем победы детей на

конкурсах и их успехи в деятельности. Для педагогов дополнительного образования наиболее ценными являются участие и победы детей на конкурсах и олимпиадах, но при этом для них также, как и для педагогов ОЦ «Сириус», очень значимы успехи в коммуникации, выстраивании взаимодействия, решении конфликтных ситуаций. Представленные результаты отражают близость подходов в выстраивании содержания социально-педагогической деятельности педагогов дополнительного образования и педагогов ОЦ «Сириус» и отличие взглядов педагогов школ на этот опрос (рис. 3)

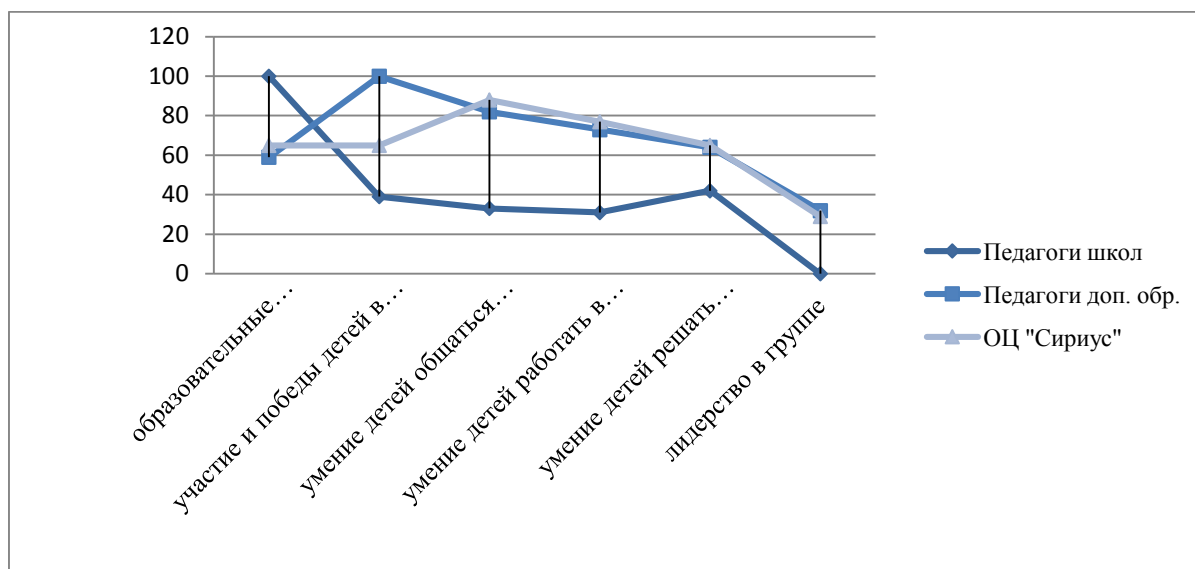


Рис. 3. Результаты социально-педагогической работы с одаренными детьми (сопоставление данных)

Fig. 3. Results of socio-pedagogical work with gifted children (data comparison)

Заклучение

Проведенное исследование позволяет увидеть специфику социально-педагогической работы с одаренными детьми в современных образовательных организациях:

- социально-педагогические задачи в работе с одаренными детьми решаются во всех образовательных организациях, но в разной степени, с разным содержанием и разными приоритетами;
- специальные программы социально-педагогической работы с одаренными детьми

не разработаны ни в одной из охваченных нами баз исследования;

- субъектами социально-педагогической деятельности в большинстве организаций выступают педагоги, воспитатели, педагог-психолог и социальный педагог;
- разные типы образовательных организаций работают преимущественно с разными видами одаренности, что влияет на перечисленные педагогами разных образовательных организаций особенности данной категории детей;



– школа сориентирована на развитие способностей и успешность одаренного ученика, тогда как сфера его социального развития и коммуникация ее интересует меньше, в отличие от дополнительного образования и ОЦ «Сириус»;

– с точки зрения используемых в работе форм и методов, ОЦ «Сириус» является лидером по инновационности и разнообразию содержания, тогда как школы и организации дополнительного образования больше придерживаются традиционных подходов в работе с детьми, в том числе и одаренными.

Опираясь на полученные результаты, важно говорить о необходимости специально организованной социально-педагогической деятельности с одаренными школьниками в образовательных организациях различного типа, которая имеет ряд особенностей.

1. Осуществление социально-педагогической и психолого-педагогической диагностики одаренных детей (выявление одаренных детей; определение вида одаренности; создание банка одаренных детей; регулярная диагностика с целью определения потребностей одаренных детей, особенностей и трудностей их социального развития).

2. Программная разработка социально-педагогической работы, которая будет способствовать решению возрастных задач развития и социализации одаренных школьников, их самореализации, развитию субъектности в разных видах деятельности и в разных социальных ролях.

3. Осуществление педагогической поддержки родителей одаренного ребенка через оказание информационной поддержки, психологической поддержки, вовлечение родителей в совместную деятельность, поощрение активности родителей.

4. Организация работы по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах социально-педагогической работы с одаренными детьми.

Реализация представленных особенностей позволит, на наш взгляд, существенно повысить эффективность социально-педагогической работы с одаренными школьниками в разных типах образовательных организаций и своевременно решать возрастные задачи социализации и социального развития одаренных школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арчакова Т. О., Веракса А. Н., Зотова О. Ю., Перелыгина Е. Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 6. – С. 68–76. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220606>
2. Бордовская Н. В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды // Человек и образование. – 2013. – № 2. – С. 4–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20192475>
3. Борисанова Д. А., Краснорядцева О. М. Актуализация творческих потенциалов подростков и молодежи в условиях дополнительного образования: сетевой ресурс // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 24–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1605.02>
4. Грушецкая И. Н., Щербинина О. С. Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5. – С. 136–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2018.5.15>



5. **Курасов Н. В., Ледовских И. А., Ручкова Н. А.** Изучение понятия одаренности в рамках психолого-педагогического знания // Интеграция образования. – 2015. – № 3. – С. 52–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.15507/Inted.080.019.201503.052>
6. **Леутина А. Л.** Социализация детей в современных педагогических исследованиях // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 152–173. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22450509> DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-152-173>
7. **Мелик-Пашаев А. А.** Проявление одаренности как норма развития // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 4. – С. 15–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22754007>
8. **Мешкова Н. В.** Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект // Современная зарубежная психология. – 2015. – № 1. – С. 26–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23733139>
9. **Осипенко Л. Е.** Интеграция науки, образования, бизнеса в формате научно-практического обучения школьников // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 212–231. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.13>
10. **Панов В. И.** Одаренность: от парадоксов к развитию субъектности // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. – 2014. – № 4. – С. 129–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23028561>
11. **Попова Л. В.** Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 101–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12991708>
12. **Хазова С. А., Смирнов В. А.** Опыт реализации программы развития личностных ресурсов для одаренных старшеклассников в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса социализации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 5. – С. 39–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32728541>
13. **Хазова С. А.** Одаренный подросток как субъект межличностного взаимодействия // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – № 2. – С. 102–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19960099>
14. **Zhang G., Chan A., Zhong J., Yu X.** Creativity and social alienation: the costs of being creative // The International Journal of Human Resource Management. – 2016. – Vol. 27, Issue 12. – P. 1252–1276. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2015.1072107>
15. **Calero M. D., García-Martín M. B.** Temporal stability of IQ and learning potential in gifted children: diagnostic implications // Anales De Psicología / Annals of Psychology. – 2014. – Vol. 30 (2). – P. 512–521. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.163801>
16. **Čotar Konrad S., Kukanja Gabrijelčič M.** Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. – 2015. – Vol. 3 (2). – P. 65–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2015214279>
17. **Guez A., Peyre H., Le Cam M., Gauvrit N., Ramus F.** Are high-IQ students more at risk of school failure? // *Intelligence*. – 2018. – Vol. 71. – P. 32–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2018.09.003>
18. **Oral E.** Examination of pre-school teachers' self-efficacy beliefs and self-efficacy regarding gifted education // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. – 2017. – Vol. 5 (4). – P. 49–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.69>
19. **Ozcan D.** Career decision-making of the gifted and talented // South African Journal of Education. – 2017. – Vol. 37, № 4. – Article number: 1521. DOI: <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521>



20. **Robertson S., Pfeiffer S.** Development of a Procedural Guide to Implement Response to Intervention (RtI) With High-Ability Learners // Roesper Review. – 2016. – Vol. 38, Issue 1. – P. 9–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2015.1112863>
21. **Vogelaar B., Resing W. C. M.** Changes over time and transfer of analogy-problem solving of gifted and non-gifted children in a dynamic testing setting // Educational Psychology. – 2018. – Vol. 38, Issue 7. – P. 898–914. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2017.1409886>



DOI: [10.15293/2658-6762.1901.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.02)

Irina Nikolaevna Grushetskaya,

Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor,
Chair of Psycho-Pedagogical Education,
Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8361-7513>
E-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru

Zhanna Anatolevna Zakharova,

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head,
Chair of Psycho-Pedagogical Education,
Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8795-1535>
E-mail: janna_z@mail.ru

Olga Stanislavovna Shcherbinina,

Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor,
Chair of Psycho-Pedagogical Education,
Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8203-0489>
E-mail: shcherbinina-olga@list.ru

Characteristic features of social-pedagogical work with gifted schoolchildren in modern educational settings

Abstract

Introduction. The article studies the problem of organizing social-pedagogical work with gifted children in educational settings of different types. The purpose of the research is to reveal the specifics of social-pedagogical work with gifted schoolchildren in various types of educational settings.

Materials and Methods. Gathering empirical data involved a questionnaire survey. The sample included teachers of comprehensive educational settings in Kostroma ($n=36$), teachers of supplementary educational settings in Kostroma ($n=22$) and educators and other professionals of educational centre 'Sirius' in Sochi ($n=17$). The survey was being conducted from March 2018 to October 2018.

Results. The study has revealed the specifics of organizing social-pedagogical work in comprehensive and supplementary educational settings and within the specialized educational centre 'Sirius'. The authors clarify the specifics of contents and goals of social pedagogical work with gifted schoolchildren in educational settings of different types. The results can contribute to enhancing the efficiency of social-pedagogical work and support of gifted schoolchildren.

Conclusions. The article concluded that the specifics of organizing social pedagogical work in comprehensive educational settings, supplementary educational settings and the educational centre 'Sirius' consisted in forms and methods, programs, curricula and goals. These features influence the efficiency of gifted education and contribute to successful socialization of gifted schoolchildren.

Keywords

Giftedness; Gifted child; Socialization; Social development; Socio-pedagogical work; Comprehensive educational establishment; Establishment providing supplementary education.



Acknowledgements

The study was financial support of Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-013-00867)

REFERENCES

1. Archakova T. O., Veraksa A. N., Zotova O. Y., Perelygina E. B. Subjective Well-being in Children: Measurement Tools and Age Dynamics. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (6), pp. 68–76. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220606>
2. Bordovskaya N. V. Challenges of time and new models of developing educational environment. *Man and Education*, 2013, no. 2, pp. 4–11. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20192475>
3. Borisanova D. A., Krasnoryadtseva O. M. Actualising Creative Potential of Adolescents and Young People by Means of Extra-Curricular Activities: The Network Resource. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, vol. 6 (5), pp. 24–33. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1605.02>
4. Grushetskaya I. N., Scherbinina O. S. Gifted children interaction with microcommunity as the condition for their social development. *Perspectives of Science and Education*, 2018, no. 5, pp. 136–144. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2018.5.15>
5. Kurasov N. V., Ledovskikh I. A., Ruchkova N. A. Study of the concept of giftedness as part of psychological and pedagogical knowledge. *Integration of Education*, 2015, vol. 19 (3), pp. 52–58. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/Inted.080.019.201503.052>
6. Leutina A. Children Socialization in Contemporary Pedagogical Research. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*. Moscow, 2014, no. 3, pp. 152–173. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22450509> DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-152-173>
7. Melik-Pashaev A. A. Manifestation of Giftedness as a Norm of Development. *Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19 (4), pp. 15–21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22754007>
8. Meshkova N. V. Research of academic giftedness in foreign studies: Socio-psychological aspect. *Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4 (1), pp. 26–44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23733139>
9. Osipenko L. E. Integration of Science, Education, Business Within the Framework of Scientific-Practical Learning of Schoolchildren. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7 (6), pp. 212–231. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.13>
10. Panov V. I. Talent: from paradoxes to the development of subjectivity. *Izvestiya MGTU "MAMI"*, 2014, vol. 5 (4), pp. 129–137. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23028561>
11. Popova L. V. Educational programmes for capable children in European countries. *Psychological Science and Education*, 2009, no. 4, pp. 101–114. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12991708>
12. Khazova S. A., Smirnov V. A. Gifted senior pupils' personal resources development implementation programme experience within socialisation process psycho-pedagogic maintenance. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2017, vol. 23 (5), pp. 39–43. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32728541>
13. Khazova S. A. Gifted teenager as the subject of interpersonal interaction. *Herald of N. A. Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, 2013, vol. 19 (2), pp. 102–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19960099>



14. Zhang G., Chan A., Zhong J., Yu X. Creativity and social alienation: the costs of being creative. *International Journal of Human Resource Management*, 2016, vol. 27, issue 12, pp. 1252–1276. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1072107>
15. Calero M. D., García-Martin M. B. Temporal stability of IQ and learning potential in gifted children: diagnostic implications. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 2014, vol. 30 (2), pp. 512–521. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.163801>
16. Čotar Konrad S., Kukanja Gabrijelčič M. Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2015, vol. 3 (2), pp. 65–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2015214279>
17. Guez A., Peyre H., Le Cam M., Gauvrit N., Ramus F. Are high-IQ students more at risk of school failure?. *Intelligence*, 2018, vol. 71, pp. 32–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2018.09.003>
18. Oral E. Examination of pre-school teachers' self-efficacy beliefs and self-efficacy regarding gifted education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2017, vol. 5 (4), pp. 49–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.69>
19. Ozcan D. Career decision-making of the gifted and talented. *South African Journal of Education*, 2017, vol. 37 (4), article number: 1521. DOI: <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521>
20. Robertson S., Pfeiffer S. Development of a Procedural Guide to Implement Response to Intervention (RtI) With High-Ability Learners. *Roeper Review*, 2016, vol. 38, issue 1, pp. 9–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1112863>
21. Vogelaar B., Resing W. C. M. Changes over time and transfer of analogy-problem solving of gifted and non-gifted children in a dynamic testing setting. *Educational Psychology*, 2018, vol. 38, issue 7, pp. 898–914. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1409886>

Submitted: 01 November 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© И. Б. Авакян, Г. А. Виноградова

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.03)

УДК 378+159.9

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

И. Б. Авакян (Сызрань, Россия), Г. А. Виноградова (Тольятти, Россия)

Проблема и цель. Статья посвящена исследованию феномена инновационной готовности преподавателей вуза. Цель статьи – выявление факторов, влияющих на развитие инновационной готовности преподавателей вуза.

Методология. Методология исследования представлена на основе теоретического анализа современной отечественной и зарубежной научной литературы по данной проблематике, обобщения психолого-педагогических исследований в области инновационной педагогической деятельности. Исследование проводится на основе эмпирических методов (тестирование, анкетирование, наблюдение, беседа), математико-статистических методов обработки полученных данных (одновыборочный критерий λ -Колмогорова–Смирнова, метод линейной регрессии, «метод главных компонент» факторного анализа). Выборка составила 2 036 преподавателей на базе 9 высших учебных заведений России.

Результаты. Во-первых, выявлены факторы, способствующие динамике развития, и изменения инновационной готовности преподавателей вуза: внешний фактор – социально-психологический климат педагогических коллективов вузов; внутренние факторы – динамические и статические. Во-вторых, выявлена линейная связь между социально-психологическим климатом и внутренними факторами развития инновационной готовности преподавателей вуза. В-третьих, на основе представленного факторного анализа предложена факторная модель развития инновационной готовности преподавателей вуза.

Заключение. Делается вывод, что факторную модель развития инновационной готовности преподавателей вуза следует рассматривать в качестве приоритетного направления инновационной педагогической деятельности с целью повышения инновационной активности и обеспечения конкурентоспособности преподавателей российских вузов.

Ключевые слова: инновационная готовность; социально-психологический климат; педагогический коллектив; высшее учебное заведение; коммуникативные способности; профессионально-педагогическое саморазвитие; мотив к успеху.

Авакян Инна Борисовна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина».

E-mail: avakjaninna@rambler.ru

Виноградова Галина Александровна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология», Тольяттинский государственный университет.

E-mail: vinograd.psy@yandex.ru

Постановка проблемы

Система высшего образования в России претерпевает глобальные инновационные изменения, которые наблюдаются в содержании, методах, формах планирования и организации образовательного процесса. В связи с этим возникает необходимость внедрения различных инновационных технологий, что требует от современного преподавателя высшего учебного заведения потребности в самосовершенствовании, самоактуализации, в поиске научных исследований, в педагогическом риске, высокого уровня профессиональных притязаний, желания и готовности участвовать в инновационных процессах. Помимо этого, значимым для преподавателя вуза становится создание определенной психологической модели поведения в инновационной педагогической деятельности.

В контексте этих соображений актуализируется проблема инновационной готовности преподавателей высших учебных заведений.

Исследованием проблемы инновационной деятельности педагогических коллективов занимались многие ученые: Т. И. Руднева [1], Н. В. Соловова [1], В. И. Загвязинский [2], Т. А. Строкова [2], И. Б. Авакян [3] и др.

В своих исследованиях Т. А. Прищепа подчеркивает мысль о том, что готовность к инновационной деятельности имеет осознанный и целенаправленный характер при условии создания собственных инновационных разработок [4, с. 48].

В исследованиях А. П. Козулиной выявляются три уровня готовности педагогов к инновационной деятельности в процессе работы с иностранными студентами: пороговый (низкий уровень творческого потенциала), продвинутый (стремление к саморазвитию), высокий (инновационный стиль мышления, рефлексивные способности) [5, с. 5].

По мнению Л. С. Подымовой, в современной высшей школе отсутствуют условия для развития инновационной восприимчивости, алгоритм планирования и внедрения инноваций в педагогической деятельности [6, с. 46].

Рассматривая проблему профессионального саморазвития педагога-психолога, В. М. Минияров, А. Е. Эстерле в качестве стимулирующего фактора выявляют: «Интерес к своей профессиональной деятельности», потребность в самосовершенствовании». К препятствующим факторам авторы относят «ограниченные финансовые ресурсы», «недостаток времени» [7, с. 27].

Теоретический анализ исследований М. Г. Журкина, Е. В. Борисовой позволяет выделить внешние (низкий результат педагогического труда, трудности в работе) и внутренние факторы (самокритичность к собственной деятельности), влияющие на инновационную активность преподавателя вуза [8, с. 90].

Н. Е. Копытова определяет такие доминирующие инновационные компетенции преподавателя вуза, как инновационная восприимчивость, инициативность, предприимчивость [9, с. 29].

В исследованиях Ю. А. Сергиенко, Т. В. Суняйкиной рассматривается проблема креативности в инновационной педагогической деятельности. По мнению авторов, творчество выступает как важная составляющая инновационной деятельности педагога [10, с. 85].

Исследуя проблему готовности преподавателей к инновационным преобразованиям, И. Б. Бичева и А. Г. Китов рассматривают данный феномен в качестве составляющей личностно-профессионального развития преподавателей [11, с. 2].

Анализ исследований М. П. Прохоровой, А. А. Семченко позволяет рассматривать ин-

новационную деятельность как условие личностного развития и инструмент качественных изменений в системе высшего образования [12, с. 26].

В исследованиях Н. Л. Ивановой, Е. П. Поповой инновации рассматриваются как процесс качественных изменений в деятельности учреждения [13, с. 186].

Результаты исследования С. П. Будниковой показывают корреляцию между высокой результативностью в обучении и выраженной внутренней мотивации, низким уровнем обучения студентов и преобладанием внешней мотивации (наказание за плохую учебу) [14, с. 17].

По мнению А. А. Марголис, Е. В. Аржаных, О. А. Гуркиной, Е. М. Новиковой, создание в России профессиональной ассоциации обеспечивает успешность и качество педагогической деятельности [15, с. 31].

Большую научную заинтересованность вызывают исследования зарубежных ученых. Так, С. L. Weitze рассматривает проблему создания условий в педагогическом коллективе для успешной инновационной деятельности [16, с. 369].

Теоретический анализ исследований R. H. Stupnisky, A. BrckaLorenz, B. Yuhas, F. Guay позволяет рассматривать концептуальную модель, основанную на теории самоопределения с целью изучения мотивации (внешней и внутренней) преподавателей к использованию передовых технологий в практической деятельности [17, с. 20].

В исследованиях А. М. Walder о педагогических инновациях в высшем образовании Канады подчеркивается мысль о том, что инновации затрагивают процесс обучения, процедуру аттестации по окончании вуза, вопросы специализации, они проявляются во внедрении дистанционного обучения [18, с. 71].

По мнению М. А. R. López, компетентностный подход в обучении требует обновления, переосмысления процесса обучения. Задача преподавателя в современном понимании в том, чтобы научить студента добывать знания, решая практические задачи [19, с. 1507].

По мнению Е. М. Sutanto, создание в университете творческой среды, атмосферы всеобщего стремления к обучению, развитию приведет к появлению новых идей. Руководители должны демонстрировать стратегию сотрудничества, расширение свободы в университетах, что создает благоприятный климат [20, с. 135].

Исследование M. G. M. Koeslag-Kreunen, Marcel R. Van der Klink, Van den Bossche Piet, Gijsselaers Wim H. показало, что преподаватели предпочитают работать в атмосфере обмена идеями, опытом, знаниями. Они ожидают от руководства не контроля, а сотрудничества [21, с. 204].

Теоретический анализ J. de la Fuente, D. Kauffman, U. Díaz-Orueta, Y. Kauffman привел к пониманию того, что связь психологии с инновациями заложена в изучении и анализе поведения человека. Внедрение инноваций стало вызовом для профессиональной академической среды, поскольку привело к появлению совершенно новых квалификационных требований [22, с. 7].

В исследованиях Н. Elrehail, O. E. Emeagwali, A. Alsaad, A. Alzghoul рассматривается проблема влияния трансформационного и аутентичного лидерства на инновации в высшем образовании. Инновации требуют серьезных изменений в организации, и трансформационный стиль управления, по мнению некоторых исследователей, выступает как наиболее эффективный в продвижении инноваций [23, с. 56].

Анализ научных исследований R. Khatri, C. Henderson, R. Cole, D. Friedrichsen, C. Stanford позволяет изучить проблему принятия научно-обоснованных образовательных инноваций. По мнению ученых, долгосрочное мышление актуально для широкого внедрения новых педагогических инноваций [24, с. 1].

Достаточно подробный теоретический обзор представленных исследований позволил определить собственный взгляд на понимание такого явления, как инновационная готовность (сложное психическое состояние, включающее понимание целей инновационной деятельности, высокую мотивацию, оценку и уверенность в результативности инновационной деятельности).

Цель исследования – выявление факторов, влияющих на развитие инновационной готовности преподавателей вуза.

Гипотеза исследования – существуют факторы, влияющие на изменение и развитие инновационной готовности преподавателей вуза.

Методология исследования

Исследование проводилось с 2014 по 2017 г. в педагогических коллективах вузов России. Общее количество участников исследования составило 2 036 человек. Количество женщин – 1 252 человека, мужчин – 784. Возраст: от 25 до 35 лет – 410 человек, от 36 до 45 – 663 человека, от 46 до 55 – 591 человек, от 56 до 65 – 372 человека. Образование – высшее. Педагогический стаж: 5–10 лет – 386 человек, от 11 до 20 лет – 672 человека, от 21 до 30 лет – 601 человек, от 31 до 40 лет – 377 человек.

Проверка экспериментальных данных каждого педагогического коллектива на нормальность распределения осуществлялась на

основе одновыборочного критерия λ -Колмогорова–Смирнова. Для выявления факторов развития инновационной готовности применялся «метод главных компонент» факторного анализа. Для выявления линейных связей между факторами развития инновационной готовности применялся метод линейной регрессии.

В ходе исследования были использованы несколько методик.

1. Экспресс-методика «Оценка социально-психологического климата в коллективе» (А. Ю. Шалыто, О. С. Михалюк)¹.

На основе данной методики были выявлены эмоциональный (по критерию привлекательности «нравится – не нравится»), когнитивный (по критерию «знание – незнание особенностей данного педагогического коллектива»), поведенческий (по критерию «желание работать и общаться в данном коллективе») компоненты социально-психологического климата педагогических коллективов вузов. Согласно методике, применяется трехчленная оценка: от -1 до $-0,33$; от $-0,33$ до $+0,33$; от $+0,33$ до $+1$.

2. Опросник инновационной готовности персонала (В. В. Пантелеева, Т. П. Кнышева) [16, с. 82].

Согласно данной методике оценивались компоненты инновационной готовности: эмоциональная готовность (от 34 до 70 баллов), мотивационная готовность (от 33 до 70 баллов), когнитивная готовность (от 22 до 70 баллов), личностная (инструментальная) готовность (от 28 до 70 баллов), организационная готовность (от 23 до 70 баллов). Сумма оценок по компонентам составляет общий балл и переводится в звезды. Низкий уровень инновационной готовности определяется на уровне

¹ Виноградова Г. А. Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности педагога: монография. – Тольятти: ТГУ, 2010. – 100 с.

1–4 стенов, средний уровень – 4–7 стенов, высокий уровень инновационной готовности оценивается на уровне 8–9 стенов.

Результаты исследования

Средняя величина уровня социально-психологического климата для каждого педагогического коллектива была определена на

основе индивидуальных показателей преподавателей вузов. При этом оценка компонентов социально-психологического климата исследуемых педагогических коллективов определялась в диапазоне от +0,33 до 1 балла. Это характеризует социально-психологический климат как благоприятный с разной степенью выраженности (рис. 1).



Рис. 1. Соотношение компонентов социально-психологического климата педагогических коллективов вузов

Fig. 1. Ratio of components of socio-psychological climate of pedagogical collectives of universities

Результаты исследования инновационной готовности, представленные на рисунке 2,

находятся в диапазоне от среднего до высокого уровня.

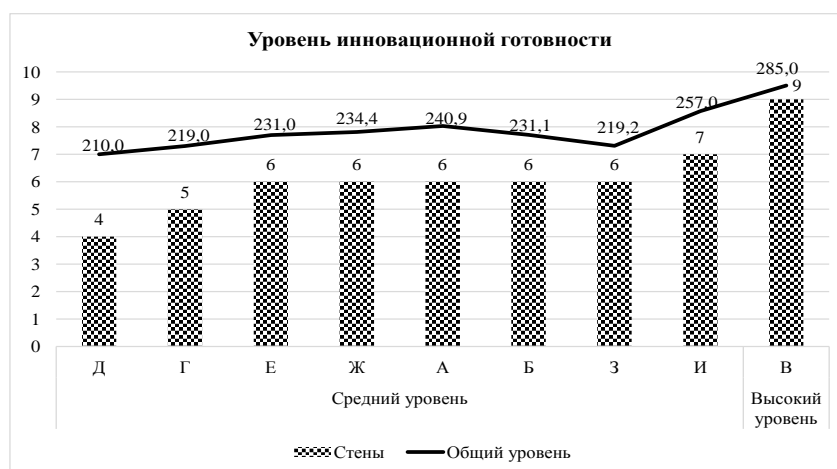


Рис. 2. Соотношение уровня инновационной готовности педагогических коллективов различных вузов

Fig. 2. The correlation of the level of innovative readiness of pedagogical collectives of different higher educational institutions

Высокий уровень инновационной готовности (8–10 стенов) отмечается в педагогическом коллективе Уральского государственного педагогического университета, что свидетельствует о наличии выраженного интереса к внедрению инновационных технологий в профессиональной педагогической деятельности, удовлетворенности собственным трудом, о преобладании внутренних мотивов к достижению успехов в инновационной деятельности.

Все остальные педагогические коллективы представленных вузов имеют средний уровень (4–7 стенов) инновационной готовности, что свидетельствует о невысокой выраженности всех компонентов инновационной готовности в целом.

Применение линейного регрессионного анализа позволило оценить изменение уровня инновационной готовности педагогических коллективов вузов. В качестве примера представлены графики линейной функции на рисунках 3 и 4.

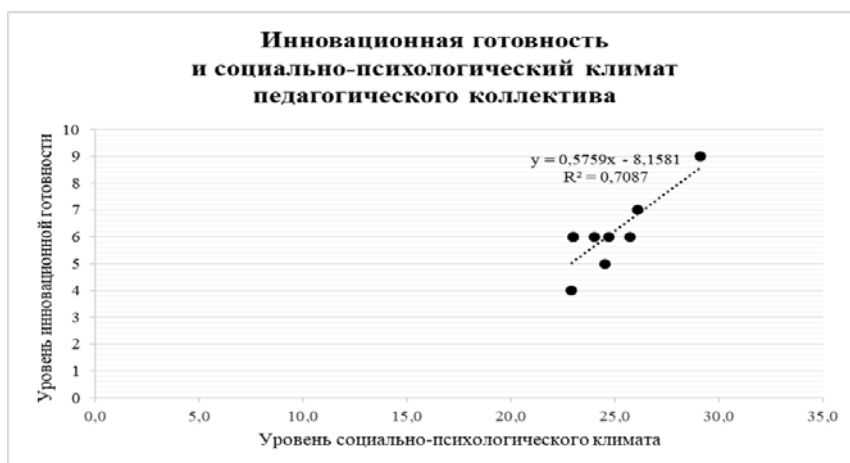


Рис. 3. График линейной регрессии инновационной готовности и социально-психологического климата

Fig. 3. Graph of linear regression of innovative readiness and socio-psychological climate



Рис. 4. График линейной регрессии инновационной готовности и творческого потенциала

Fig. 4. Graph of linear regression of innovation readiness and creative potential

Зависимость уровня инновационной готовности (результативный признак) от уровня социально-психологического климата (факторный признак) выявлена с помощью метода линейной регрессии.

Уравнение регрессии имеет следующий вид: $y = 0,5759 \times -8,1581$.

Возрастание положительного значения коэффициента R ($r_s = 0,8102$ при $p \leq 0,01$) обусловлено наличием выявленной линейной зависимости между представленными признаками (уровень творческого потенциала и уровень инновационной готовности).

Уравнение регрессии имеет следующий вид: $y = 0,149 \times -13,273$.



Рис. 5. График линейной регрессии творческого потенциала и социально-психологического климата

Fig. 5. Graph of linear regression of creative potential and socio-psychological climate

Линейный регрессионный анализ позволил выявить зависимость уровня творческого потенциала от уровня социально-психологического климата.

Уравнение регрессии имеет следующий вид: $y = 3,4745 \times -44,031$.

Исследование факторов развития инновационной готовности, представленное на рисунке 6, наглядно демонстрирует веса нагрузок факторов, которые влияют на изменение уровней инновационной готовности педагогических коллективов вузов.

Факторный анализ развития инновационной готовности преподавателей вуза позволил разработать факторную модель, которая включает группы факторов, влияющих на развитие инновационной готовности (оптимальный, нормальный, высокий). К первой группе относятся внутренние динамические (непрерывные) факторы: творческий потенциал личности, качество педагогической деятельности, психологическая готовность к инновациям, квалификационный, профессионально-педагогическое развитие.

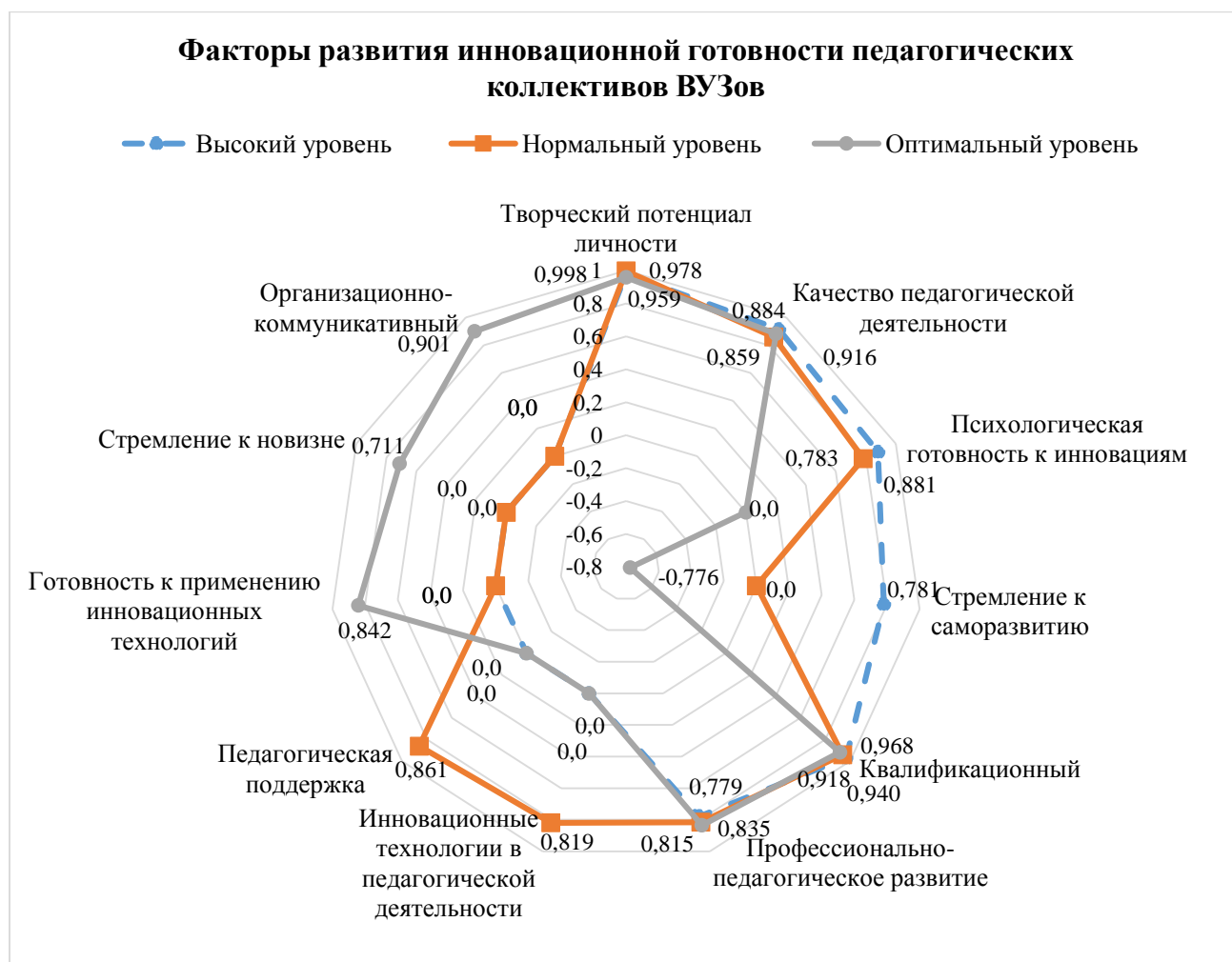


Рис. 6. Соотношение факторов развития инновационной готовности педагогических коллективов вузов

Fig. 6. The correlation of factors of development of levels of innovative readiness of pedagogical collectives of high schools

Они выступают в качестве показателей профессионального роста в инновационной педагогической деятельности и характеризуют развитие инновационной готовности на различных ее уровнях (оптимальный, нормальный, высокий). Ко второй группе относятся внутренние статические (дискретные) факторы, определяющие уровень инновационной готовности педагогических коллективов. Оптимальный уровень определяется готовностью к применению инновационных технологий, стремлением к новизне, организационно-коммуникативным фактором. Нормальный

уровень характеризуется педагогической поддержкой, инновационными технологиями в педагогической деятельности. Высокий уровень представлен в факторной модели стремлением к саморазвитию. Совокупность динамических (непрерывных) факторов определяет состояние и изменение инновационной готовности на всех уровнях её развития. Статические (дискретные) факторы показывают «дискретный скачок» уровней инновационной готовности, который демонстрирует постоянный рост и развитие инновационной активно-

сти в педагогической деятельности. Социально-психологический климат в факторной модели представлен как внешний системообразующий фактор, который способствует развитию инновационной готовности преподавателей вуза в условиях благоприятной среды.

Заключение

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы и результаты научного исследования позволили определить благоприятный уровень социально-психологического климата педагогических коллективов высших учебных заведений, что создает условие для развития инновационной готовности преподавателей вузов. Степень выраженности эмоционального, когнитивного, поведенческого компонентов социально-психологического климата определяется на уровне положительных значений, что характеризует преобладание в данных коллективах атмосферы совместного творческого поиска, духа динамики, новаторства. Безусловно, такие показатели социально-психологического климата, как удовлетворенность собственным трудом, сплоченность, психологическая совместимость, возможность быть услышанным коллегами создают инновационную среду (коллектив с инновационным мышлением) для развития готовности к внедрению новшеств в педагогической деятельности.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что в педагогических коллективах вузов выявлен высокий и средний (нормальный и оптимальный) уровень инновационной готовности. Данные

линейного регрессионного анализа позволили обнаружить линейную связь социально-психологического климата педагогических коллективов и инновационной готовности преподавателей высших учебных заведений, что доказывает наличие закономерности (чем выше уровень социально-психологического климата, тем выше уровень инновационной готовности), а также творческого потенциала и уровня инновационной готовности преподавателей. Результаты факторного анализа подтверждают гипотезу о наличии факторов, влияющих на развитие инновационной готовности преподавателей вузов. При этом в предложенной автором модели социально-психологический климат определяется как внешний системообразующий фактор развития инновационной готовности преподавателей вузов. Внутренние факторы характеризуются такими показателями, как творческий потенциал личности, качество педагогической деятельности, психологическая готовность к инновациям, стремление к саморазвитию, квалификационный, профессионально-педагогическое развитие, инновационные технологии в педагогической деятельности, педагогическая поддержка, стремление к новизне, организационно-коммуникативный, готовность к применению инновационных технологий.

Результаты проведенного исследования имеют как научное, так и прикладное значение. Практическая значимость заключается в использовании результатов исследования при разработке программ внедрения инновационных технологий в образовательный процесс вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Руднева Т. И., Соловова Н. В. Преподаватель вуза: новая парадигма высшего образования, стратегии педагогической деятельности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология. – 2016. – № 4. – С. 103–109. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=28158079>



2. **Загвязинский В. И., Строкова Т. А.** Соппротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. – 2014. – № 3. – С. 3–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21398979> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-3-3-21>
3. **Авакян И. Б.** Оценка готовности преподавателя высшей школы к применению инновационных технологий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2018. – №. 1. – С. 63–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32785985> DOI: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2018-1-63-78>
4. **Прищепа Т. А.** Особенности подготовки педагогов к инновационной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6. – С. 47–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21682103>
5. **Козулина А. П.** Готовность преподавателей российских вузов к подготовке иностранных студентов: критерии и способы оценивания // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 6. – С. 54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23455853> DOI: <http://dx.doi.org/10.15862/54PVN614>
6. **Подымова Л. С.** Специфика инновационной восприимчивости преподавателя вуза // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2015. – № 1. – С. 46–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24312330>
7. **Минияров В. М., Эстерле А. Е.** Факторы профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: психология и педагогика. – 2017. – № 1. – С. 26–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28341214> DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-1-26-37>
8. **Журкин М. Г., Борисова Е. В.** Типология преподавателей вуза с позиций инновационной активности в профессиональной сфере // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 3-2. – С. 90–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23215104>
9. **Копытова Н. Е.** Инновационные компетенции преподавателя вуза // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2013. – № 1. – С. 28–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20133121>
10. **Сергиенко Ю. А., Суняйкина Т. В.** Креативность как основа инновационной педагогической деятельности // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № S3. – С. 81–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25279451>
11. **Бичева И. Б., Китов А. Г.** О готовности преподавателей к инновационным преобразованиям в учебно-профессиональной деятельности // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 6. – С. 45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23455844> DOI: <http://dx.doi.org/10.15862/45PVN614>
12. **Прохорова М. П., Семченко А. А.** Инновационная деятельность преподавателя вуза как фактор качества педагогического образования // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1. – С. 26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25715363>
13. **Иванова Н. Л., Попова Е. П.** Профессионалы и проблема внедрения инноваций в вузе // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 184–206. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28879314> DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-184-206>
14. **Будникова С. П.** Мотивация профессионального выбора как компонент профессиональной субъектности педагога // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 5. – С. 14–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30455079> DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220502>
15. **Марголис А. А., Аржаных Е. В., Гуркина О. А., Новикова Е. М.** Готовность педагогов к введению профессионального стандарта: результаты социологического исследования //



- Психологическая наука и образование. – 2016. – № 2. – С. 22–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26376208> DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2016210204>
16. **Пантелеева В. В., Кнышева Т. П.** Опросник инновационной готовности персонала // Акмеология. – 2016. – № 3. – С. 81–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27525903>
 17. **Weitze C. L.** Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams // Journal of Education for Teaching. – 2017. – Vol. 43, Issue 3. – P. 361–373. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2017.1319511>
 18. **Stupnisky R. H., BrckaLorenz A., Yuhass B., Guay F.** Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types // Contemporary Educational Psychology. – 2018. – Vol. 53. – P. 15–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.004>
 19. **Walder A. M.** Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning // Studies in Educational Evaluation. – 2017. – Vol. 54. – P. 71–82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>
 20. **López M. A. R.** European Higher Education Area-Driven Educational Innovation // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2017. – Vol. 237. – P. 1505–1512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.237>
 21. **Sutanto E. M.** The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia // Asia Pacific Management Review. – 2017. – Vol. 22, Issue 3. – P. 128–135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apmr.2016.11.002>
 22. **Koeslag-Kreunen M. G. M., Van der Klink M. R., Van den Bossche P., Gijssels W. H.** Leadership for team learning: the case of university teacher teams // Higher Education. – 2018. – Vol. 75, Issue 2. – P. 191–207. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>
 23. **de la Fuente J., Kauffman D., Díaz-Orueta U., Kauffman Y.** Adapting the Research Development and Innovation (RD & I) Value Chain in Psychology to Educational Psychology Area // Frontiers in Psychology. – 2018. – Vol. 9. – P. 1188. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01188>
 24. **Elrehail H., Emeagwali O. E., Alsaad A., Alzghoul A.** The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing // Telematics and Informatics. – 2018. – Vol. 35, Issue 1. – P. 55–67. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.018>
 25. **Khatri R., Henderson C., Cole R., Froyd J. E., Friedrichsen D., Stanford C.** Characteristics of well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM // International Journal of STEM Education. – 2017. – Vol. 4. – P. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s40594-017-0056-5>



DOI: [10.15293/2658-6762.1901.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.03)

Inna Borisovna Avakyan,

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer,

Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Military
Training and Research Center of the Air Force,

Air Force Academy Prof. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin, Syzran',
Russian Federation

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9259-8323>

E-mail: avakjaninna@rambler.ru

Galina Aleksandrovna Vinogradova,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,

Department of Preschool Pedagogy, Applied Psychology,
Togliatti State University, Tolyatti, Russian Federation

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9647-2859>

E-mail: vinograd.psy@yandex.ru

Factor analysis of developing innovative readiness of academic staff

Abstract

Introduction. The article investigates the phenomenon of innovative readiness of academic staff. The purpose of the research is to identify the factors which affect the development of innovative readiness of academic staff.

Materials and Methods. The research methodology includes a theoretical analysis of recent Russian and international scientific literature on innovative readiness and reviewing psychological and educational studies in the field of innovative educational practices. The investigation is carried out on the basis of empirical methods (tests, questionnaires, observation, interviews) and mathematical and statistical methods of data processing (single-sample λ -Kolmogorov-Smirnov criterion, linear regression method, "principal component method" factor analysis). The sample comprised 2036 academics of 9 higher educational institutions in Russia.

Results. The study revealed factors which contribute to the dynamics of development and changes in the innovative readiness of academic staff: the external factor is the socio-psychological climate of universities, the internal factors are dynamic and static. Secondly, a linear relationship has been revealed between the socio-psychological climate and internal factors of developing innovative readiness of academic staff. Finally, the authors proposed a factor model for the development of innovative readiness of academic staff based on the presented factor analysis.

Conclusions. The authors conclude that the proposed factor model of developing innovative readiness of academic staff should be considered as a priority area of innovative educational practices in order to increase innovativeness and ensure the competitiveness of Russian academic staff.

Keywords

Innovative readiness; Socio-psychological climate; Teaching staff; Higher education institution; Communicative abilities; Professional-pedagogical self-development; Achievement motivation.

REFERENCES

1. Rudneva T. I., Solovova N. V. Higher education institution professor new paradigm of higher education, strategies of educational work. *Bulletin of Tver State University. Series "Pedagogy and*



- psychology", 2016, no. 4, pp. 103–109. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28158079>
2. Zagvyazinsky V. I., Strokova T. A. Resistance to innovation: Essence, preventive measures and ways out. *Education and Science Journal*, 2014, no. 3, pp. 3–21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21398979> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-3-3-21>
 3. Avakyan I. B. Assessment of the readiness of the teacher of higher education to the application of innovative technologies. *Perm University Herald*, 2018, no. 1, pp. 63–78. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32785985> DOI: <http://dx.doi.org/10.17072/2078-7898/2018-1-63-78>
 4. Prischepa T. A. Peculiarities of training of teachers for innovative activity. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2014, no. 6, pp. 47–52. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21682103>
 5. Kozulina A. P. Readiness of Russian Universities' faculty for training foreign students: evaluation criteria and methods. *Internet Journal Naukovedenie*, 2014, no. 6, pp. 54. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23455853> DOI: <http://dx.doi.org/10.15862/54PVN614>
 6. Podymova L. S. Specifics of innovational receptivity of lecturers of institutes of higher education. *Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2015, no. 1, pp. 46–49. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24312330>
 7. Miniyarov V. M., Esterle A. E. Factors of professional self-development of school psychologist in course of professional practice. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2017, vol. 14 (1), pp. 26–37. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28341214> DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-1-26-37>
 8. Zhurkin M. G., Borisova E. V. Typology of higher education institutions from position of innovative activity in professional sphere. *Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 2015, no. 3-2, pp. 90–94. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23215104>
 9. Kopytova N. E. Innovative competencies of the university teacher. *Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2013, no. 1, pp. 28–33. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20133121>
 10. Sergienko Yu. A., Sunayakina T. Creativity as the basis of innovative teaching activity. *Periodic Scientific and Methodological Journal Concept*, 2016, no. S3, pp. 81–85. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25279451>
 11. Bicheva I. B., Kitov A. G. About the readiness of teachers to innovative transformations in teaching and professional activities. *Internet Journal Naukovedenie*, 2014, no. 6, pp. 45. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23455844> DOI: <http://dx.doi.org/10.15862/45PVN614>
 12. Prokhorova M. P., Semchenko A. A. Innovative activity of the teacher of higher education institution as factor of quality of pedagogical education. *Bulletin of Minin University*, 2016, no. 1-1, pp. 26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25715363>
 13. Ivanova N. L., Popova E. P. Professionals and the problem of implementing innovation in university. *Educational Studies. Moscow*, 2017, no. 1, pp. 184–206. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28879314> DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-184-206>
 14. Budnikova S. P. Motivation of professional choice as a component of professional subjectness in teachers. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (5), pp. 14–22. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30455079> DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220502>
 15. Margolis A. A., Arzhanykh E. V., Gurkina O. A., Novikova E. M. Teachers' opinion about implementation of the professional standard: Results of sociological research. *Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21 (2), pp. 22–34. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26376208> DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2016210204>



16. Panteleeva V. V., Knysheva T. P. Innovational readiness of the personnel questionnaire. *Acmeology*, 2016, no. 3, pp. 81–86. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27525903>
17. Weitze C. L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams. *Journal of Education for Teaching*, 2017, vol. 43 (3), pp. 361–373. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2017.1319511>
18. Stupnisky R. H., BrckaLorenz A., Yuhas B., Guay F. Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*, 2018, vol. 53, pp. 15–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.004>
19. Walder A. M. Pedagogical innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 2017, vol. 54, pp. 71–82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>
20. López M. A. R. European higher education area-driven educational innovation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 1505–1512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.237>
21. Sutanto E. M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia. *Asia Pacific Management Review*, 2017, vol. 22 (3), pp. 128–135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apmr.2016.11.002>
22. Koeslag-Kreunen M. G. M., Van der Klink M. R., Van den Bossche P., Gijssels W. H. Leadership for team learning: The case of university teacher teams. *Higher Education*, 2018, vol. 75 (2), pp. 191–207. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>
23. de la Fuente J., Kauffman D., Díaz-Orueta U., Kauffman Y. Adapting the research development and innovation (RD & I) value chain in psychology to educational psychology area. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 9, pp. 1188. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01188>
24. Elrehail H., Emeagwali O. E., Alsaad A., Alzghoul A. The impact of transformational and authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing. *Telematics and Informatics*, 2018, vol. 35 (1), pp. 55–67. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.018>
25. Khatri R., Henderson C., Cole R., Froyd J. E., Friedrichsen D., Stanford C. Characteristics of well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM. *International Journal of STEM Education*, 2017, vol. 4, pp. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s40594-017-0056-5>

Submitted: 27 November 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Т. Э. Сизикова

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.04)

УДК 159.9+37.0

ВЛИЯНИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОСТИ РЕФЛЕКСИИ НА САМООРГАНИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ

Т. Э. Сизикова (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье исследуется проблема влияния рефлексии на самоорганизацию личности. Цель статьи – определить особенности влияния полимодальности рефлексии на самоорганизацию личности.

Методология. Статья является теоретической, опирается на аналитический обзор исследований рефлексии и постнеклассические принципы теории самоорганизации.

Результаты. Автором проведен анализ современных исследований рефлексии, относящихся к структурному, функциональному, феноменологическому, атрибутивному и субстратному подходам. Выделена ориентировочно-исследовательская онтология рефлексии. Раскрыты характеристики целостности рефлексии: интенциональность как полинаправленность рефлексии и полимодальность рефлексии. Автор рассматривает самоорганизацию личности как результат рефлексии, которая представляет собой треугольную сеть модальностей, пронизанных интенциональностью. В статье раскрывается зависимость тех или иных особенностей самоорганизации личности от доминирования одной из модальностей рефлексии. Автором в рамках треугольных отношений модальностей выделяются двадцать две стратегии самоорганизации личности.

Заключение. В статье делается вывод, что полимодальность рефлексии обуславливает стратегии самоорганизации личности. В восемнадцати модальностях рефлексии на основе их разноуровневых треугольных отношений формируются двадцать две стратегии самоорганизации личности.

Ключевые слова: целостность рефлексии; полимодальность рефлексии; интенциональность рефлексии; стратегии самоорганизации личности; треугольная сеть модальностей рефлексии.

Постановка проблемы

Вопросы самоорганизации систем актуальны в настоящее время в связи с ускоренными темпами развития технических наук и быстрым внедрением достижений в практику жизни. Уклады жизни нескольких поколений людей претерпевают существенные изменения в направлении увеличения

скорости переработки информации [30], что существенно влияет на эффективность самоорганизации. Сфере образования необходимо акцентировать внимание на ведущей роли формирования универсальных компетенций, к которым относятся самоорганизация и саморазвитие личности [3; 11].

Сизикова Татьяна Эдуардовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.
E-mail: tat@ccru.ru

«Под самоорганизацией понимают процесс, в ходе которого создаётся, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. Самоорганизующейся называется такая система, которая без специфического воздействия извне обретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру. Выделяются специфические внешние воздействия, навязывающие системе структуру или порядок функционирования. Собственно, самоорганизация проявляется в тех случаях, когда система испытывает неспецифические воздействия извне», – писал В. Е. Ключко [8, с. 9]. Самоорганизация существует в сложных открытых неравновесных кооперативных системах, к которым в психологии, осуществив переход от понимания одних и тех же объектов как простых, затем как сложных саморегулирующихся и к настоящему времени как сложных самоорганизующихся [9], мы относим личность и рефлексию. Личность формируется в социальных отношениях и является результатом осевших в ней продуктов рефлексии. Связь рефлексии и личности в настоящее время не ставится под сомнение. Рефлексия «над-» личностью приводит к оптимальному упорядочиванию личностью своего развития, опыта и событий жизни, нахождению возможностей и ресурсов для следующего шага развития, что составляет суть самоорганизации личности.

Противоречие сложившегося положения по вопросам самоорганизации личности состоит в том, что, с одной стороны, в образовательном процессе требуется самоорганизующаяся личность, а с другой – недостаточность теоретического обоснования условий, процессов, стратегий самоорганизованности

личности, что существенно влияет на практику образования.

Цель нашего исследования – определение особенностей влияния полимодальности рефлексии на самоорганизацию личности.

Методология исследования

Исследование носит теоретический характер, разработано на стыке предметностей: психология рефлексии, философия онтологии и методология образования.

Результаты исследования

Ключевым в рамках исследуемой проблемы является понятие рефлексии. С ним связаны три раздела нашей статьи: обзор современных исследований рефлексии; особенности самоорганизации личности, обусловленные ведущей модальностью рефлексии; рефлексивные стратегии самоорганизации личности, раскрываемые в рамках модальной психологии рефлексии.

Аналитический обзор современных исследований рефлексии. А. В. Карпов выделяют три исследуемые в настоящее время проблемы рефлексии: «При исследовании теоретического мышления (в науковедении, философии, методологии науки и др.): при исследовании самосознания личности (в связи с проблемами воспитания и самовоспитания): при исследовании процессов коммуникации и кооперации (в связи с необходимостью понимания и координации действий участников этих процессов)»¹. В англоязычных направлениях В. Ю. Дударева выделяет четыре направления: склонность к самоанализу, метакогнитивизм, представление о психическом, изучение проблемы осознания [4]. Ф. Петерс обращает

¹ Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. – М.: РАО, 2012. – С. 42–43.



внимание на необходимость объяснения рефлексии «не через рефлексия в ее предметной области, а через сам акт рефлексии как таковой» [36, с. 357]. Историко-аналитический обзор исследований рефлексии представлен в работах С. Ю. Степанова и И. Н. Семенова [18], В. Ю. Дударевой [4], Г. М. Шигабетдиновой [22], А. М. Улановского [20] и др. В данной статье мы в краткой форме дополняем эти работы современными исследованиями, не вошедшими в обзоры. Также вводим нетрадиционное для психологии различие подходов исследований рефлексии, но характерное, как обозначил А. А. Гагаев, для всех наук: феноменологический, атрибутивный, структурный, функциональный, субстратный подходы исследования объектов².

Современные феноменологические исследования в области феноменов собственного сознания субъекта [27; 33; 34] и его представлений о другом [28] перешли от «очищения» данных самонаблюдения, представленных в отчетах, самоотчетах³, и в последующем от выделения различного рода влияний самого взаимодействия между испытуемым и экспериментатором⁴ [31; 38; 39] к пониманию кооперационной сущности рефлексии и анализу

получаемых данных [23; 32; 35] как рефлексивных данных⁵ [24], но вынуждены были поставить вопрос о подлинности аутентификации⁶ [13; 17]. Увеличивает влияние новое направление – транстемпоральный подход (О. В. Лукьянов⁷), обратившийся к методу уникального случая (например, автобиографии [40]) и рассматривающий рефлексия как средство в согласовании (синхронизации) времени, скорости, условий объективного и субъективного пространства: целей, задач, средств, мотивов, смыслов, ценностей и другого, в целом составляющих социопсихологический и аксеологический (духовный) объем взаимодействия двух и более субъектов⁸ [13]. Развивается феноменологический анализ психофизики восприятия, влияния различных психофизических эффектов, в частности плацебо [41], что относится, по нашему мнению, к неосознаваемой части в рефлексии. Следует отметить, что в рамках феноменологического подхода возникло утвер-

² Гагаев А. А., Гагаев П. А. Этнокультурная теория истины в теории и методологии субстратного подхода // Академия Тринитаризма. – М., эл № 77-6567, публ. 21446, 19.11.2015. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00162757.htm>

³ Breuer F., Deppermann A., Kuckartz U., Mey G., Mruck K., Reichertz J. All is data – Qualitative Forschung und ihre Daten // Mey G., Mruck K. (eds) Qualitative Forschung. – Wiesbaden: Springer VS, 2014. – P. 261–290. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_14

⁴ Cooper M., McLeod J. Pluralistic counselling and psychotherapy. – London: Sage, 2011. – 196 p.

⁵ Nazaruk M. Reflexivity in anthropological discourse analysis // Anthropological notebook. – 2011. – Vol. 17 (1). – P. 73–83. URL: <http://www.oalib.com/paper/2610891#.W8HNaXszbIU>

⁶ White P., Laxton J., Brooke R. Reflection: Importance, theory and practice // BAA Newsletter. – 2010. – Vol. 48. – S. 1. URL: http://www.alps-cetl.ac.uk/documents/Reflection_BAA_article_submission.pdf

⁷ Lukyanov O. V., Stipek A. A., Chemerskoy G. Authentication Of Presence In Online Courses Aimed At Building Self-Realization Competencies // ICPE 2018. International Conference on Psychology and Education. – 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.41>

⁸ Lukyanov O. V., Stipek A. A., Chemerskoy G. Authentication Of Presence In Online Courses Aimed At Building Self-Realization Competencies // ICPE 2018. International Conference on Psychology and Education. – 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.41>



ждение «учись у дела» и концепция «рефлексивной практики» (reflective practice)⁹ [24], которая получила влияние благодаря работам Д. Д. Шона¹⁰.

В атрибутивных подходах была подтверждена феноменологическая концепция дискретности сознания [5; 34] и были выявлены новые виды рефлексии: фоновая¹¹, быстрая¹² и «дурная» (вид рефлексии, наносящий вред человеку) [12]. Исследования Дж. Брунера¹³, Д. Винникота¹⁴, И. Б. Козловской¹⁵ повлияли на смещение традиционных возрастных границ появления рефлексии с трех лет до двух недель младенчества и позволили обнаружить ее в элементарном ориентировочно-исследовательском действии. В серии экспериментов P. R. Fernández, J. J. Gibson, E. J. J. Ettinger [26], R. T. Devine, C. Hughes [25] было доказано, что дети не в 4 года, а уже в 2,5 года распознают ложность в представлении о действиях других людей. Данное представление легло в разработанную авторами вычислительную модель, которая позволяет выстроить представление об убеждениях, желаниях и намерениях другого человека. W. Mischel считает, что «Я» представляет единство двух аспектов: «Я» как

организованная динамическая когнитивно-аффективно-деятельная система и «Я» как система, построение которой осуществляется в условиях межличностных отношений и взаимодействий¹⁶. В «Я» выделяются разные категории, но взаимодействие категорий в большинстве работ не рассматривается в зарубежной психологии¹⁷ [9; 37]. В лучшем случае рефлексия является одним из качеств «Я», но никак не связующим звеном между категориями, и тем более как средство формирования «Я» и саморазвития «Я».

В рамках структурного подхода следует выделить четырехступенчатую структуру рефлексии Г. М. Ибатуллиной [6]. Рассматривая в своих работах литературные жанры, тексты поэтов и писателей, Г. М. Ибатуллина выводит четыре позиции автора как четыре уровня авторской рефлексии: первый – «я понимаю», второй – «что ты понимаешь», третий – «что я понимаю», и четвертый уровень рефлексии принадлежит тому сознанию, которое рефлексивно конструирует эту трехступенчатую пирамиду уровней рефлексии. Во взаимодействии двух и более субъектов эта структура принимает форму веера. Данная структура

⁹ Finlay L. Reflecting on 'Reflective practice' // PBPL CETL. – 2008. – P. 52. URL: <http://www.open.ac.uk/encetl/sites/www.open.ac.uk/encetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>

¹⁰ Schon D. A. The reflective practitioner - how professionals think in action. – New York: Basic Books, 1983. – 384 p.

¹¹ Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Рефлексия в предметном действии // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – № 2. – С. 90–105.

¹² Лефевр В. А., Адамс-Веббер Дж. Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 34–36; Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Рефлексия в предметном действии // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – № 2. – С. 90–105.

¹³ Bruner J. Pacifier produced visual buffering in human infants // Developmental Psychology. – 1973. – Vol. 6 (1). – P. 45–51.

¹⁴ Винникотт Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2004. – 400 с.

¹⁵ Козловская И. Б. Аfferентный контроль произвольных движений. – М.: Наука, 1976. – 293 с.

¹⁶ Mischel W. Toward an integrative science of the person // Annual Review of Psychology. – 2004. – Vol. 55. – P. 1–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=8542542>

¹⁷ Breuer F., Deppermann A., Kuckartz U., Mey G., Mruck K., Reichertz J. All is data – Qualitative Forschung und ihre Daten // Mey G., Mruck K. (eds) Qualitative Forschung. – Wiesbaden: Springer VS, 2014. – P. 261–290. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_14



позволяет исследовать как кооперацию в деятельности, так и содержание сознания, и более того, рассматривать саморазвивающуюся систему благодаря введению четвертого уровня. Предложенная структура рефлексии, на наш взгляд, является синтезом структурных моделей: Г. П. Щедровицкого¹⁸ – «рефлексивный выход» в кооперационной организации деятельности и В. А. Лефевра¹⁹ – «множественности отражений» в сознании. Четырехпозиционную структуру рефлексии в настоящее время применяют в разных образовательных практиках и научных исследованиях²⁰. Данная структура является оптимальной для самоорганизации личности.

Функциональный подход направлен на исследование видов, функций, средств, форм, механизмов рефлексии. В рамках данного подхода рефлексия рассматривается как метакогнитивная способность [1; 7], входящая в когнитивную подструктуру психики, выполняющая регулятивную функцию для всей системы. Понимание рефлексивного состояния (метакогнитивного состояния) получило новое видение как сознательное самосознание, генерирующееся независимо от объекта, включая бессознательную часть информации. Бессознательный поток напрямую направляется в рефлексивное состояние [15; 37]. В этой области исследований феноменологический и функциональный подходы получают согласованные непротиворечивые данные.

Субстратный подход направлен на выделение онтологии рефлексии, систематизацию

данных, полученных в обозначенных подходах, а также выделение элементарных единиц рефлексии. Попытки «схватить» целостность рефлексии осуществляются в двух направлениях: целостность рефлексии определяется через другие категории высокого порядка и целостность определяется не независимо от других категорий и предметных областей. В рамках когнитивного направления рефлексия рассматривается как модальное свойство когнитивности состояния²¹. Перспективным, по мнению Ф. Петерса [36], является целостное представление о рефлексии как модальности каких-либо состояний, например, субъективности, интенциональности и др. По нашему мнению, данное направление до заявляемой целостности необходимо дополнить тем, что сама рефлексия имеет субъективность, интенциональность и др. Это тот случай, когда объект и предмет могут меняться между собой: рефлексия в интенциональности и интенциональность рефлексии дадут более полное представление как о рефлексии, так и об интенциональности. Самоорганизация личности, основанная на рефлексии, является субъективной, субъектной и интенциональной.

В рамках субстратного подхода в отечественных исследованиях усилия направляются на изучение собственно рефлексии, не вложенной в другие категории. В работах

¹⁸ Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 12–28.

¹⁹ Лефевр В. Рефлексия. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.

²⁰ Громыко Н. В., Половкова М. В. Метапредметный подход как ядро российского образования. – М., 2009.

URL: https://teacher-of-russia.ru/seminar-lectures/2009/2009-seminar_lectures_gromyko_nv_polovkova_mv.pdf

²¹ Mischel W. Toward an integrative science of the person // Annual Review of Psychology. – 2004. – Vol. 55. – P. 1–22.

А. В. Карпова [7], А. С. Шарова [21], Т. Э. Сизиковой²² [16] представлено субстратное понимание рефлексии. Для А. В. Карпова рефлексивность является свойством, состоянием и процессом психики одновременно. А. С. Шаров выделяет регулятивную онтологию рефлексии и ее субстрат в виде границы. Граница, по его мнению, есть встреча интенциональности (внешнее) и интериоризации (внутреннее). Суть рефлексии в том, чтобы обеспечивать связывание и организацию границ интенциональности [21]. Рефлексия как психически-психологический механизм саморегуляции психики и ее самоорганизации работает посредством границы. «Ориентация на регуляторную активность личности позволяет признать, что человек не просто испытывает воздействия внешней среды и реагирует на них определенным образом, пытаясь соответствовать предъявляемым к нему требованиям, а взаимодействует со всей окружающей реальностью, произвольно изменяя степень свободы и диапазон реализации собственного адаптационного потенциала», – писала Е. В. Бочарова [2, с. 47]. Проведенное Т. Э. Сизиковой [16] квантование рефлексии дало выделение элементарных (онто- и гносео-) единиц: разрыв – ресурс, отождествление – разотождествление. Тем самым в рефлексии было обнаружено ориентирование и исследование, наряду с регулированием. Дифференцирование интенциональности привело к выделению таких направленностей рефлексии: направленность личности на «Я» и на «Другого», направленность субъекта на развитие (прогрессивная) или «застывание» (регрессивная), направленность на творчество

или ригидность, направленность на определенный способ переработки информации – индуктивный и дедуктивный с линейными и нелинейными связями, направленность на основные виды работы с информацией: фрагментарная – системная, нормативная – целостная, направленность рефлексии на себя – рефлексия рефлексии и ее отсутствие (например, у младенца), направленность на активизацию механизма «рефлексия – мотив – воля» и на сбой работы этого механизма²³. Выделенные направленности рефлексии составляют внутреннюю качественную характеристику самоорганизации личности. На каких основаниях, с помощью чего и при каких условиях осуществляется рефлексия, является определяющим для самоорганизации личности. Те или иные направленности рефлексии могут быть доминирующими у разных типов личностей и в каждом конкретном случае индивидуальны. Поиск ответа на вопрос, как проявляется интенциональность рефлексии, определяющая самоорганизацию личности, привел автора статьи к исследованию модальностей рефлексии в самоорганизации личности.

Исходя из представленного аналитического обзора, для решения вопроса о роли рефлексии в самоорганизации личности мы делаем следующие выводы.

1. Из достижений феноменологического, функционального и атрибутивного подходов мы выделяем, что самоорганизация личности строится на основании рефлексии и начинается в элементарных ее формах в раннем детстве с первых действий, в которых соотносятся возможность, действительность, необходимость. Такими действиями являются ориентировочно-исследовательские действия.

²² Сизикова Т. Э. Рефлексивное психологическое консультирование: монография: в 3 частях. – Ч. 3. Методы рефлексивного психологического консультирования. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 518 с.

²³ Сизикова Т. Э. Рефлексивное психологическое консультирование: монография: в 3 частях. – Ч. 3. Методы рефлексивного психологического консультирования. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 518 с.



2. Из результатов структурного и функционального подходов мы выделяем, что развернутые формы рефлексии включают многопозиционность и определяют вариативность в самоорганизации личности. Рефлексивные представления о «Я», «Другом», «Я и Другом» выполняют функцию самодетерминирования личности в ее самоорганизации.

3. Из представлений субстратного подхода мы опираемся на интенциональность и считаем, что интенциональность рефлексии является качественной характеристикой, влияющей на самоорганизацию личности.

Все три характеристики, выделенные в указанных подходах, по нашему мнению, являются неотъемлемыми характеристиками целостности рефлексии. Ориентировочно-исследовательское действие [14], являющееся сутью рефлексии, позволяет сделать вывод об ориентировочно-исследовательской онтологии рефлексии. Многопозиционность мы определяем в качестве структурной основы целостности рефлексии. Интенциональность уже в субстратном подходе рассматривается как проявление целостности рефлексии. До полного представления о целостности, мы считаем, не хватает модального понимания рефлексии, не как модальности в какой-либо предметности, а модальностей в самой рефлексии. Модальность – это форма целостного представления об объекте и в то же время метод анализа и определенная мера. Триангулярные отношения между модальностями есть качественное измерение рефлексивного пространства личности. Целостное представление о рефлексии необходимо нам для раскрытия особенностей и стратегий самоорганизации

личности, оно позволяет отнести к рефлексии не как к одному из средств, механизму, состоянию в психической реальности человека, а как к способу самоорганизации и саморазвития личности. Для выделения особенностей и стратегий самоорганизации личности в нашем исследовании мы применяем модальный анализ, который включает модальные категории и отношения между ними.

Особенности самоорганизации личности, обусловленные ведущей модальностью рефлексии. В рамках ориентировочно-исследовательской онтологии рефлексии мы выделяем две основные характеристики рефлексии как целостного объекта: интенциональность и модальность. Модальность пронизана интенциональностью и интенциональность модальностью. Это две разные плоскости бытия целостности рефлексии, их отношения являются взаимопроникающими, инверсными, в смысле инаковости, но не противоположности. Перспективным, на наш взгляд, для определения стратегий самоорганизации личности является полимодальное представление о рефлексии, включающее интенциональность рефлексии. Например, по результатам опросника «Фокус рефлексии»²⁴ ведущими модальностями личности являются – модальность проблематичное (из третьего ряда триангулярных отношений модальностей рефлексии), невозможное (из первого ряда), не многомерное (из второго ряда), и направленности рефлексии – направленность на «Я», направленность на фрагментарный способ переработки информации. На основании этих данных можно сделать вывод, что отношение личности к себе проблематичное из-за вводимых и усвоенных ею ограничений восприятия окружающей и

²⁴ Сизикова Т. Э. Рефлексивное психологическое консультирование: монография: в 3 частях. – Ч. 3. Методы рефлексивного психологического консультирования. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 518 с.

внутренней действительности, и как следствие, в самоорганизации личность более всего опирается на правила и нормы, выстраивает такие связи между целями и действиями, которые в результате обеспечивают защищенность «Я». Данные характеристики свидетельствуют об ограничении личностью своего развития с помощью своей самоорганизации.

В статье мы сосредоточили внимание на особенностях самоорганизации, обусловленных полимодальностью рефлексии. Полимодальность рефлексии включает шесть базовых модальностей (действительности, возможности, необходимости и их противоположности), двенадцать производных модальностей, составляющих второй ряд модальностей: многомерности, темпоральности, сознательного, достаточного, трансгридиентного, трансцендентного и их противоположности, и тридцать две производные модальности третьего ряда. Не все модальности одновременно в активной степени участвуют в процессах самоорганизации, одни из них играют ведущую роль, другие – вспомогательную.

Особенности отношений модальностей

1. В процессах самоорганизации модальности рефлексии работают по принципу динамического равновесия как в парах противоположностей (например, возможное – невозможное), так и между собой (например, трансцендентное/не трансцендентное – трансгридиентное/не трансгридиентное).

2. Особенностью является двойственность отрицательной модальности. С одной стороны, она отрицает свою противоположность, с другой – этим отрицанием принимает другое (например, невозможностью отрицается возможность и принимается необходимость). Такая двойственность есть основа триангулярных отношений между всеми модальностями.

3. Модальность пронизана всеми тринадцатью направленностями рефлексии, каждая из которых в индивидуальном случае в той или иной степени развита. Направленности наполняют качественным содержанием модальность. Например, в рамках модальности необходимого решаются вопросы необходимого для «Я»; необходимого для «Другого»; необходимого для развития; необходимого для регрессии; необходимого для дедуктивной обработки информации; необходимого для индуктивной обработки информации; необходимого для нового творческого решения, действия; необходимого в фрагменте ситуации или в ситуации для выделения фрагмента, также как для нормативного, системного, целостного отношения и анализа рефлексированной реальности; необходимого в рефлексии и необходимого для активности механизма «рефлексия – мотив – воля» или его подавления, либо в направленности раскрываются модальности.

В случае если порождение смысла, целеполагание, проектирование, планирование и выделение результатов, являющихся составляющими самоорганизации, опирается на модальность действительного, то самоорганизация личности имеет характер прагматический, реалистический, упорядоченный, направленный на достижения. При ведущей роли модальности не действительного в процессах самоорганизации проявляется порождение смысла, не имеющего реалистические в действительном основы, это могут быть фантастические смыслы, гиперболизированные или отсутствие смысла, бесцельность, а также псевдоцелеполагание, отсутствие проекта и хаотичность планирования, вымышленность результатов и фантазийность причинно-следственных связей, обуславливающих самоорганизацию. В крайних своих выражениях, такая



самоорганизация может привести к девиантному поведению. Отрицание действительного дает принятие возможного. Именно в возможном находятся смыслы, что порождает вопрос об аутентификации личности, поддерживается иллюзорность каузальных связей и прочее.

Ведущая роль модальности возможного свидетельствует об умении личности рефлексивно выделять разные смыслы и согласовывать их между собой, то же самое проявляется в целях, проектах, планах, анализе результатов. При дополнительной активности модальности действительного такая самоорганизация характерна для саморазвивающейся личности, но при активности модальности не действительного самоорганизация носит хаотический и прожективный характер. Ведущая роль модальности невозможного сужает самореализацию личности, и ее самоорганизация детерминирована необходимостью только тех действий, которые встраиваются в проекты и планы приспособления и адаптации, но не творческого преобразования. Если необходимость действительна, то это сугубо прагматическая самоорганизация при четком планировании и направленности на результат, соответствующий цели. Если необходимость не действительна, то в самоорганизации могут нарушаться разные согласования между планируемым действием и временем его осуществления, между целью и результатом, желанием и условиями, что является характеристикой модальности не темпоральности и накладывает отпечаток на самоорганизацию в виде совершения ошибочных действий.

Ведущая роль модальности необходимого закрывает для личности разносторонность ее самореализации, тем самым ее самоорганизация более подвержена действию установок, стереотипов. При этом данная модальность рефлексии может активизировать поиск ресурсов для достижения целей, когда

цели выстраиваются в рамках модальности возможного. Поисковая ресурсная самоорганизация осуществляется при ведущей роли модальностей возможного, необходимого и действительного. Ведущая роль модальности случайного (не необходимого), с одной стороны, может придавать гибкость самоорганизации, когда личность не пропускает случайные факторы, соответствующие пути достижения цели и вносит своевременно коррективы в планы и действия. С другой стороны, при подкреплении модальностями не действительного и невозможного образуется конфликт разных противоречий в проектировании и планировании.

Производные модальности углубляют и дифференцируют основные процессы, происходящие в базовых модальностях.

Ведущая роль модальности достаточного/не достаточного позволяет самоорганизующейся личности сворачивать избыточное количество степеней свободы, выработанных в модальностях возможного и необходимого, либо не сворачивать.

Модальность сознаваемого/не осознаваемого в качестве ведущей в самоорганизации свидетельствует о степени осознанности личности в управлении собой и своими пространственно-временными реальностями с помощью перевода неосознаваемого материала внутренне-внешней реальности в сознаваемый.

Ведущая роль модальности многомерности/не многомерности определяет самоорганизацию личности на основе n -мерного пространства рефлексии либо одномерного. Мерами рефлексии являются: время, скорость, психологическая (событийная) протяженность (примером является длящееся событие), объем (как определенное количество материала, попадающего в рефлекссию). Согласован-



ность мерностей включена в модальность темпоральности. Когда в самоорганизацию личности включается необходимость ускоренных процессов, а личность не готова к повышенному динамизму в своей самоорганизации, то доминирует модальность не многомерности.

Самоорганизация при ведущей роли в рефлексии модальности темпоральности/не темпоральности характеризуется согласованием или рассогласованием времени, упорядочивающего событийный ряд. Быть личности в нужное время в нужном месте в нужном состоянии – является основной задачей модальности темпоральности и необходимым условием эффективной самоорганизации.

Доминирование модальности трансгридентности/не трансгридентности обуславливает выстраивание или стирание границ в самоорганизации. А. С. Шаров писал, «только в рефлексии субъект определяет для себя границы своего присутствия в мире» [21, с. 76]. Граница упорядочивает внутренний и внешний миры личности в ее самоорганизованности. Отсутствие границ ведет к трансцендентности.

Ведущая роль модальности трансцендентности означает самоорганизованность личности на основе всеобщих законов (универсальных) мирового порядка.

В самоорганизации личности может быть не одна, а несколько ведущих модальностей. Данный вывод привел к исследованию отношений между модальностями рефлексии и на их основе выделены более общие особенности самоорганизации личности, которые можно рассматривать как стратегии самоорганизации.

Рефлексивные стратегии самоорганизации личности в рамках модальной психологии рефлексии. Отношения в рефлексии трех базовых модальностей: действительного, возмож-

ного, необходимого и их противоположностей, определяют основные стратегии самоорганизации личности. Отношение «Действительного – Возможного – Необходимого» является наилучшим вариантом оптимальной самоорганизации личности. Реализуется в двух вариантах: адекватное выстраивание личностью себя в соответствии с ценностно-смысловым полем «Я» и «Другой» при минимизации энерго-эмоционально-волевых внутренних и внешних ресурсов (здоровьесберегающая стратегия самоорганизации) и «путь героя», самоорганизация через внутреннее экзистенциальное напряжение и его разрешение – самоорганизация личностного роста.

Отношение «Не действительного – Не возможного – Случайного» как противоположное обуславливает стратегию десамоорганизации, когда личности трудно себя упорядочить в социальных нормах и любых других границах. Это акцентуированная самоорганизация и в крайних случаях девиантная (дезорганизирующаяся самоорганизация). Другой вариант – это путь трикстера (лжегероическая самоорганизация).

В рамках отношений между треугольниками модальностей и выстраиваемыми на их основе крайними вариантами стратегий самоорганизации, по триангуляционной сети распределены все производные модальности и формируемые на их основе стратегии самоорганизации.

Отношение «Действительного – Не возможного – Необходимого» соответствует модальности трансгридентного. Эта форма самоорганизации, направленная на диалог – диалогическая самоорганизация. Модальность не трансгридентности – это отношение «Не действительного – Не невозможного (возможного) – Не необходимого (случайного)» заключается в выстраивании границ между «Я»

и «Другой». Это отчуждающая самоорганизация, поддерживающая отчужденность личности от окружающего мира при доминировании отрицания диалогичности. В триангулярных отношениях данное отношение базовых модальностей рефлексии соответствует модальности трансцендентности и означает доминирование принятия другого отношения модальностей. В данном случае это означает, что личность, отчуждающаяся от окружающего мира, определяет и организует себя в рамках духовного пути, например, отшельничество, уединение, аскетизм.

Отношение «Не действительного – Возможного – Случайного» соответствует модальности трансцендентности. Данная самоорганизация, определяемая высшими смыслами (миссией, идей, божественным), и соответствует стратегии самоактуализации. Стратегия, реализующаяся в модальности не трансцендентности, соответствующая отношениям «Не недействительное (действительное) – Не возможное – Не не необходимое (необходимое)», проявляет себя в двух видах. Первый относится к доминированию отрицания – прагматическая стратегия, обусловленная смыслами материальной жизни. Второй соответствует доминированию принятия модальности трансгрдиентности, качественная ее характеристика за счет усиления двойных отрицаний характеризует манипулятивную стратегию самоорганизации.

Отношение «Действительного – Возможного – Случайного» соответствует модальности многомерности, в которой существует множество альтернативных рефлексивных реальностей, самоорганизация вариативная, гибкая. Модальность не многомерности порождает стратегию, порожденную отношением «Не действительного – Не возможного – Не не необходимого (необходимое)». При до-

минировании отрицания – это стратегия функциональной самоорганизации, соответствующая психическому регулированию. При отрицании доминирование принятия другой модальности в триангуляции соответствует модальности сознательного. Наличие двойного отрицания «не-не» приводит к возникновению искажений. Для решения задачи искажаются воспоминания о событиях, искажается видение реальности и факты, все нацелено на решение одной задачи и под нее осуществляются необходимые искажения. Это самоорганизация, выстраивающаяся на неподлинном материале рефлексии – иллюзорная самоорганизация.

Отношение «Действительного – Возможного – Случайного» соответствует модальности не сознательного. Бессознательное есть действительное, а сознательное не действительное, так как психическую реальность бессознательного и надсознательного оно преобразует. Стратегия самоорганизации приобретает хаотический импульсивный изменчивый характер. Отношение «Не действительного – Не возможного – Необходимого» соответствует модальности сознательного. Доминирование отрицания накладывает отпечаток на самоорганизацию в виде жесткого рационализма – рационалистическая стратегия самоорганизации. Доминирование принятия модальности не многомерного, на основании того, что в триангуляции данное отношение соответствует модальности не многомерного, проявляется в такой особенности самоорганизации как отрицание не сознательного и принятие не многомерного (сознательная не многомерность) – экстрополятивность, применение успешных, по мнению личности, действий самоорганизации не зависимо от меняющихся условий окружающей действительности. Решения основаны на выделении подобных

условий, а не особенных, новых, исключительных. Это стратегия неадекватной самоорганизации.

Отношения «Действительного – Не возможного – Случайного» соответствуют модальности рефлексии не темпорального. В стратегии самоорганизации проявляются разные рассогласованности. Личность не соотносит между собой условия, в которых и для которых вынуждена самоорганизовываться, совершает ошибки в проектировании и планировании. Отрицание данных отношений дает отношения «Не действительного – Не невозможного – Необходимого», соответствующие модальности темпорального. Доминирование отрицания накладывает отпечаток в виде точного просчета согласований, что относится к стратегии самоорганизации в рамках безопасности. Доминирование принятия модальности достаточного, соответствующей данным отношениям, определяет особенности самоорганизации в виде стратегии оптимизации усилий.

Отношения «Не действительного – Возможного – Необходимого» соответствуют модальности достаточного. Личность оптимизирует свои силы и ресурсы в самоорганизации для достижения целей, опираясь на сознательное, рациональное – конструктивная самоорганизация. Отрицательная форма отношений в триангуляции «Не недействительного – Не возможного – Не необходимого (случайного)» соответствует модальности не достаточного. При доминировании отрицания – это проявление конфликта между невозможным и случайным, сомневающаяся стратегия самоорганизации, вынужденная преодолевать не достаточность чего-либо в психической и психосоциальной жизнедеятельности личности. Доминирование принятия модальности не темпоральности, которой соответствуют данные отношения в триангуляции, проявляется в такой особенности самоорганизации как не

конструктивность. Данную стратегию самоорганизации характеризует преодоление рассогласованностей при недостаточности выделенных условий задачи, целей, что выражается в ошибках проектирования и планирования, повышенных энерго-ресурсных психических и физических затратах.

В личности все модальные стратегии в разной степени участвуют в самоорганизации и выделяются одна или несколько в качестве ведущих. Данное означает, что чаще всего в разных событиях личность предпочтет ведущую модальность и стратегию своей самоорганизации, что позволяет осуществить относительные прогнозы принимаемых личностью решений.

Модальное видение рефлексии в целом и, в частности в самоорганизации личности, является перспективным для образовательной практики с целью создания управляемых условий, способствующих обучению и осуществлению самоорганизации личности не только в рамках учебного процесса. Во-первых, такое видение учит осмыслять внутренний и внешний мир как единую целостность вне картезианского противоречия. Во-вторых, учит осознавать событие многомерно и выстраивать как можно большее количество взаимосвязей, обусловленных событием в категориях не только «Я» и «Другой», но и в категории «Я – Другой», осознавая взаимовлияние. В-третьих, позволяет научиться осознанно «сворачивать» и «разворачивать» ментальный мир, т. е. действовать в ментальном мире и осознавать «Я» действующим в нем. В целом, полимодальное понимание рефлексии, в отличие от интенционального и интерпретационного, учит относиться к миру своей жизни как порожденному собственными решениями, принятыми при осознании единства мира и взаимозависимостей в нем, что позволяет личности быть не саморегулируемой, а самоорганизованной.

При организации процесса обучения и воспитания в первую очередь необходимо определиться в теоретических предпочтениях, раскрытых в исследованиях рефлексии.

Заключение

Анализ современных исследований рефлексии, относящихся к структурному, функциональному, феноменологическому, атрибутивному и субстратному подходам позволил автору выделить область пересечения подходов как новую область целостности рефлексии, суть которой ориентировочно-исследовательская онтология, многопозиционность, полинаправленность и полимодальность рефлексии.

Автором показано, что восемнадцать модальностей рефлексии опосредуют самоорганизацию личности. Триангулярные отношения между модальностями рефлексии определяют особенности стратегий самоорганизации личности. Выделенная автором двухуровневая триангулярная сеть модальностей рефлексии обуславливает двадцать две модальные стратегии самоорганизации. Из них две основные стратегии (оптимальная и не оптимальная) определяют противоположные векторы самоорганизации, в рамках которых выстраиваются производные модальные стратегии. Личностная самоорганизация выстраивается на основе ведущей модальной стратегии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Белкина В. Н., Ревякина И. И.** Возрастная динамика развития рефлексии на разных стадиях педагогической профессионализации // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1. – С. 120–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18920492>
2. **Бочарова Е. Е.** Адаптационная готовность к ситуациям социальных изменений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – № 1. – С. 45–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23798405>
3. **Глебов В. А.** Сущность профессиональных компетенций курсантов военного вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 170. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20992231>
4. **Дударева В. Ю., Семенов И. Н.** Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – № 1. – С. 101–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11719867>
5. **Зинченко В. П.** Опыт думания о думании. К восьмидесятилетию В. В. Давыдова (1930–1998) // Вопросы философии. – 2010. – № 11. – С. 75–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15263423>
6. **Ибатуллина Г. М.** Рефлексия и принципы жанрового моделирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 12-1. – С. 92–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20684074>
7. **Карпов А. В.** Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17315991>
8. **Ключко В. Е.** Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. – Томск: Томский государственный университет, 2005. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20087935>
9. **Ключко В. Е.** Современная психология: системный смысл парадигмального сдвига // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 15–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12689063>



10. **Кожевников Н. Н., Данилова В. С.** Предпосылки и возможности формирования дисциплинарной онтологии в психологии // Вестник Северо-Восточного федерального университета. – 2013. – № 5. – С. 85–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21271409>
11. **Лазорак О. В.** Гуманитарная направленность в образовании студентов технических специальностей: экзистенциальный аспект // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-8. – С. 1801–1805. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20682988>
12. **Леонтьев Д. А., Осин Е. Н.** Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – № 4. – С. 110–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24899593>
13. **Лукьянов О. В., Волюнец К. В.** Инициативность и вовлеченность в экзистенциальном консультировании. Анализ случая // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 400. – С. 277–281. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25109842>
14. **Маланов С. В.** Онтология психических явлений: механизмы переработки информации или ориентировочно-исследовательская активность? // Методология и история психологии. – 2006. – №. 1. – С. 147–159. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19011628>
15. **Россохин А. В.** Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: интерсознание в психоанализе. – М.: Когито-Центр, 2010. – 304 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20240194>
16. **Сизикова Т. Э.** Мета-модель рефлексии в рамках мета-онтологии // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 68. – С. 6–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36482980>
17. **Стайпек А. А., Лукьянов О. В.** Реляционность целей в групповой экзистенциальной психотерапии // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 63. – С. 49–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29011184>
18. **Степанов С. Ю., Семёнов И. Н.** Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18916860>
19. **Степин В. С.** Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17275107>
20. **Улановский А. М.** История и векторы развития качественных исследований в психологии // Методология и история психологии. – 2008. – №. 2. – С. 129–139. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19011718>
21. **Шаров А. С.** Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивные процессы и управление. – 2005. – № 1. – С. 71–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25518149>
22. **Шигабетдинова Г. М.** Феномен рефлексии: границы понятия // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 2-1. – С. 415–422. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21755346>
23. **Clegg J. W.** The Importance of Feeling Awkward: A Dialogical Narrative Phenomenology of Socially Awkward Situations // Qualitative Research in Psychology. – 2012. – Vol. 9 (3). – P. 262–278. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2010.500357>
24. **Cunliffe A. L.** Reflexive dialogical practice in management learning // Management Learning. – 2002. – Vol. 33 (1). – P. 35–61. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507602331002>
25. **Devine R. T., Hughes C.** Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta-analysis // Child Dev. – 2014. – Vol. 85 (5). – P. 1777–1794. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12237>
26. **Fernández P. R., Ettinger J. J., Gibson E.** Can processing demands explain toddlers' performance in false – belief tasks? Response to Setoh et al // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2017. – Vol. 114 (19). – P. E3750. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1701286114>



27. **Guignard S., Apostolidis T., Bertoldo R., Goula K.** Looking to the future for being well-seen: further evidences about the normative feature of the future time perspective // *Revue internationale de psychologie sociale*. – 2015. – Vol. 28 (2). – P. 7–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=31896026>
28. **Hannush M. J.** Toward a phenomenology of addiction: Embodiment, Technology, Transcendence, written by Frank Schalow // *Journal of Phenomenological Psychology*. – 2018. – Vol. 49, Issue 1. – P. 113–131. DOI: <https://doi.org/10.1163/15691624-12341340>
29. **Hashem I. A. T., Yaqoob I., Anuar N. B., Mokhtar S., Gani A., Khan S. U.** The rise of "big data" on cloud computing: Review and open research issues // *Information Systems*. – 2015. – Vol. 47. – P. 98–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.is.2014.07.006>
30. **Karpov A. O.** The problem of separation the notions of “knowledge” and “information” in the knowledge society and its education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2017. – Vol. 237. – P. 804–810. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.152>
31. **Langager A. L., Roald T.** Bodily and Therapeutic Movement // *Journal of Phenomenological Psychology*. – 2018. – vol. 49 (1). – P. 43–63. DOI: <https://doi.org/10.1163/15691624-12341336>
32. **Lukianova N. A., Fell E. V.** Meaning making in communication processes: the role of a human agency // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 200. – P. 614–617. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.047>
33. **Ma W. J., Jazayeri M.** Neural coding of uncertainty and probability // *Annu Rev Neuroscience*. – 2014. – vol. 37. – P. 205–220. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-071013-014017>
34. **Michael H., Herzog T. K., Scharnowski F.** Time Slices: What Is the Duration of a Percept? // *PLOS Biology*. – 2016. – Vol. 14, Issue 4. – e1002433. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1002433.g003>
35. **Mruck K., Breuer F.** Subjectivity and Reflexivity in Qualitative Research–The FQS Issues // *Forum: Qualitative Social Research*. – 2003. – Vol. 4 (2). – Art. 23. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.2.696>
36. **Peters F.** Theories of Consciousness as Reflexivity // *The Philosophical Forum*. – 2013. – Vol. 44 (4). – P. 341–372. DOI: <https://doi.org/10.1111/phil.12018>
37. **Rachel L. S.** Embedding reflexivity within experiential qualitative psychology // *Qualitative Research in Psychology*. – 2010. – Vol. 7 (3). – P. 233–243. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780880802699092>
38. **Rettie H., Emiliussen J.** Practical impressions of interpretative phenomenological analysis from the novice’s standpoint // *Nurse researcher*. – 2018. – Vol. 26 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.7748/nr.2018.e1589>
39. **Thiboutot C.** Psychotherapy for the Other: Levinas and the Face-to-Face Relationship, written by Kevin C. Krycka, George Kunz, & George G. Sayre // *Journal of Phenomenological Psychology*. – 2017. – Vol. 48, Issue 1. – P. 155–160. DOI: <https://doi.org/10.1163/15691624-12341325>
40. **Voloshina S. V., Demeshkina T. A.** The Autobiographical Story as a Means of Modeling Global Events // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 200. – P. 563–568. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.029>
41. **Whitehead P. M., Smith T. G.** Overcoming the Impassable Gulf: Phenomenologizing Psychophysics // *Journal of Phenomenological Psychology*. – 2018. – Vol. 49, Issue 1. – P. 64–82. DOI: <https://doi.org/10.1163/15691624-12341337>



DOI: [10.15293/2658-6762.1901.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.04)

Tatyana Edyardovna Sizikova,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Department of Correctional Pedagogy and Psychology,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7889-2043>

E-mail: tat@ccru.ru

The influence of polymodality of reflection on personality self-organization

Abstract

Introduction. The article studies how reflection influences the self-organization of individuals. The purpose of this research is to reveal the characteristic features of this influence.

Materials and Methods. The article is an analytical literature review on reflection based on post-non-classical principles of self-organization.

Results. The author analyzes recent studies on reflection within the framework of structural, functional, phenomenological, attributive and substrate approaches. The exploratory ontology of reflection is revealed. The article describes such characteristics of integrity in reflection as intentionality as poly-oriented nature of reflection and polymodality of reflection. The author considers self-organization of personality as a result of reflection, which is a triangular network of modalities characterized by intentionality. The results indicate that certain features of personality self-organization depend on the predominance of one of the modalities in reflection. The author, within the framework of triangular relations of modalities, identifies twenty-two strategies of self-organization of individuals.

Conclusions. The article concludes that polymodality of reflection determines the strategies of self-organization of individuals. Twenty-two strategies of personality self-organization are formed within eighteen modalities of reflection on the basis of their multilevel triangular relations.

Keywords

Integrity of reflection; Polymodality of reflection; Strategies of personality self-organization; Triangulation network of modalities; Modal strategy.

REFERENCES

1. Belkina V. N., Revyakina I. I. Age dynamics of development of reflection at different stages of pedagogical professionalization. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2003, no. 1, pp. 120–124 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18920492>
2. Bocharova E. E. Adaptation readiness of personality to situations of social changes. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, no. 1, pp. 45–51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23798405>
3. Glebov V. A. The essence of the cadets professional competences in a military institute. *Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 5, pp. 170. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20992231>
4. Dudareva V. Yu., Semenov I. N. Phenomenology of reflection and its investigation in modern foreign psychology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2008, no. 1, pp. 101–120. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11719867>



5. Zinchenko V. P. Trial of thinking about thinking. To the 80 anniversary of V. V. Davydov. (1930–1998). *Russian Studies in Philosophy*, 2010, no. 11, pp. 75–91. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15263423>
6. Ibatullina G. M. Reflection and principles of genre world-modeling. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2013, no. 12–1, pp. 92–94. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20684074>
7. Karpov A. V. Reflectiveness as a mental quality and the method to diagnose it. *Psychological Journal*, 2003, no. 5, pp. 45–57. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=173159917>.
8. Klochko V. E. *Self-organization in psychological systems: problems of formation of mental space of the personality*. Tomsk: Tomsk State University, 2005. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20087935>
9. Klochko V. E. Modern psychology: A system sense of a paradigm shift. *Siberian Journal of Psychology*, 2007, no. 26, pp. 15–21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12689063>
10. Kozhevnikov N. N., Danilova V. S. Prerequisites and possibilities of formation of the disciplinary ontology in psychology. *Bulletin of North-Eastern Federal University*, 2013, no. 5, pp. 85–90. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21271409>
11. Lazorak O. V. Humanitarian orientation in the education of students of technical specialties: Existential aspect. *Fundamental Research*, 2013, no. 10–8, pp. 1801–1805. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20682988>
12. Leontiev D. A., Osin E. N. “Good” and “bad” reflection: From an explanatory model to differential assessment. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, no. 4, pp. 110–135. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24899593>
13. Lukianov O. V., Volynets K. V. Initiative and involvement in existential consulting. Analysis of a case. *Tomsk State University Journal*, 2015, no. 400, pp. 277–281. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25109842>
14. Malanov S. V. Ontology of mental phenomena: Mechanisms of processing of information or indicative research activity? *Methodology and History of Psychology*, 2006, no. 1, pp. 147–159. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19011628>
15. Rossokhin A. *Reflection and internal dialogue in altered States of consciousness: Inter-consciousness in psychoanalysis*. M.: Kogito-Center, 2010, 304 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20240194>
16. Sizikova T. E. Meta-model of reflection within the framework of meta-ontology. *Siberian Journal of Psychology*, 2018, no. 68, pp. 6–31. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36482980>
17. Stipek A. A., Lukyanov O. V. Relational-oriented goals in existential group therapy. *Siberian Journal of Psychology*, 2017, no. 63, pp. 49–60. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29011184>
18. Stepanov S. Yu., Semenov I. N. Psychology of reflection: Problems and research. *Voprosy Psichologii*, 1985, no. 3, pp. 31–40. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18916860>
19. Stepin V. S. Self developing systems and post-non-classic rationality. *Russian Studies in Philosophy*, 2003, no. 8, pp. 5–17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17275107>
20. Ulanovsky A. M. History and vectors of development of qualitative research in psychology. *Methodology and History of Psychology*, 2008, no. 2, pp. 129–139. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19011718>
21. Sharov A. S. Ontology of reflection: Nature, functions and mechanisms. *Reflexive Processes and Management*, 2005, no. 1, pp. 71–92. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25518149>



22. Shigabetdinova G. M. Phenomenon of reflection: Boundaries of the concept. *Bulletin of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2014, no. 2-1, pp. 415–422. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21755346>
23. Clegg J. W. The importance of feeling awkward: A dialogical narrative phenomenology of socially awkward situations. *Qualitative Research in Psychology*, 2012, vol. 9 (3), pp. 262–278. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2010.500357>
24. Cunliffe A. L. Reflexive dialogical practice in management learning. *Management Learning*, 2002, vol. 33 (1), pp. 35–61. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507602331002>
25. Devine R. T., Hughes C. Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta-analysis. *Child Dev*, 2014, vol. 85 (5), pp. 1777–1794. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12237>
26. Fernández P. R., Ettinger J. J., Gibson E. Can processing demands explain toddlers' performance in false-belief tasks? Response to Setoh et al. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2017, vol. 114 (19), pp. E3750. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1701286114>
27. Guignard S., Apostolidis T., Bertoldo R., Goula K. Looking to the future for being well-seen: further evidences about the normative feature of the future time perspective. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2015, vol. 28 (2), pp. 7–23. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85016185495&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=Looking+to+the+future+for+being+well-seen&st2=&sid=28fb49ee728634a28d8dde5a6ca14c05&sot=b&sdt=b&sl=56&s=TITLE-ABS-KEY%28Looking+to+the+future+for+being+well-seen%29&relpos=0&citeCnt=3&searchTerm=>
28. Hannush M. J. Toward a phenomenology of addiction: Embodiment, technology, transcendence, written by Frank Schalow. *Journal of Phenomenological Psychology*, 2018, vol. 49, issue 1, pp. 113–131. DOI: <https://doi.org/10.1163/15691624-12341340>
29. Hashem I. A. T., Yaqoob I., Anuar N. B., Mokhtar S., Gani A., Khan S. U. The rise of “big data” on cloud computing: Review and open research issues. *Information Systems*, 2015, vol. 47, pp. 98–115. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.is.2014.07.006>
30. Karpov A. O. The problem of separation the notions of “knowledge” and “information” in the knowledge society and its education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 804–810. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.152>
31. Langager A. L., Roald T. Bodily and therapeutic movement. *Journal of Phenomenological Psychology*, 2018, vol. 49 (1), pp. 43–63. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/15691624-12341336>
32. Lukianova N. A., Fell E. V. Meaning making in communication processes: The role of a human agency. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 200, pp. 614–617. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.047>
33. Ma W. J., Jazayeri M. Neural coding of uncertainty and probability. *Annu Rev Neuroscience*, 2014, vol. 37, pp. 205–220. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-071013-014017>
34. Michael H., Herzog T. K., Scharnowski F. Time slices: What is the duration of a percept? *PLOS Biology*, 2016, vol. 14, issue 4, e1002433. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1002433.g003>
35. Mruck K., Breuer F. Subjectivity and reflexivity in qualitative research—The FQS Issues. *Forum: Qualitative Social Research*, 2003, vol. 4 (2), Art. 23. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.2.696>
36. Peters F. Theories of consciousness as reflexivity. *Philosophical Forum*, 2013, vol. 44 (4), pp. 341–372. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/phil.12018>



37. Rachel L. S. Embedding reflexivity within experiential qualitative psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2010, vol. 7 (3), pp. 233–243. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14780880802699092>
38. Rettie H., Emiliussen J. Practical impressions of interpretative phenomenological analysis from the novice's standpoint. *Nurse Researcher*, 2018, vol. 26 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.7748/nr.2018.e1589>
39. Thiboutot C. Psychotherapy for the other: Levinas and the face-to-face relationship, written by Kevin C. Krycka, George Kunz, & George G. Sayre. *Journal of Phenomenological Psychology*, 2017, vol. 48, issue 1, pp. 155–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/15691624-12341325>
40. Voloshina S. V., Demeshkina T. A. The autobiographical story as a means of modeling global events. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 200, pp. 563–568 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.029>
41. Whitehead P. M., Smith T. G. Overcoming the impassable gulf: Phenomenologizing psychophysics. *Journal of Phenomenological Psychology*, 2018, vol. 49, issue 1, pp. 64–82. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/15691624-12341337>

Submitted: 06 November 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© А. А. Утюганов, М. С. Яницкий, А. В. Серый

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.05)

УДК 159.95+378.6

НАРРАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

А. А. Утюганов (Новосибирск, Россия), М. С. Яницкий, А. В. Серый (Кемерово, Россия)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема становления системы ценностно-смысловых ориентаций личности в образовательном пространстве вуза с учетом специфики характера и направленности формируемых профессионально значимых ценностей. Цель статьи – определить психологическое содержание и особенности применения в образовательной практике нарративных технологий формирования ценностно-смысловых ориентаций личности.

Методология. Методологическими основаниями исследования выступили основные принципы постнеклассической педагогики; психолого-педагогические подходы к анализу биографии, жизненной истории и жизненного пути; базовые положения современной нарративной педагогики и психологии. В качестве конкретного инструмента разработки нарративной технологии использовался метод педагогического проектирования. Результативность нарративной педагогической технологии оценивалась при помощи специальной анкеты, направленной на изучение уровня осознанности, внутреннего принятия и реализованности профессионально важных ценностей.

Результаты. В результате анализа основных положений нарративной педагогики и психологии раскрыто психологическое содержание нарратива как метода формирования ценностно-смысловых ориентаций личности и определены особенности применения соответствующей нарративной технологии в образовательной практике вуза. Авторами доказана возможность повышения уровня осознания, внутреннего принятия и реализованности профессионально значимых ценностей посредством применения данной педагогической нарративной технологии. Авторами характеризуется психологическое содержание нарратива как метода формирования ценностно-смысловых ориентаций личности, содержащееся в прояснении значения личных и профессиональных ценностей и смыслов, актуализации их субъективной значимости, синхронизации временных локусов смысла, определении характера и направленности временной перспективы личности.

Утюганов Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры гуманитарных и социальных наук, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

E-mail: outioganolov@mail.ru

Яницкий Михаил Сергеевич – доктор психологических наук, профессор, директор Социально-психологического института, Кемеровский государственный университет.

E-mail: direktorspi@kemsu.ru

Серый Андрей Викторович – доктор психологических наук, профессор кафедры психологических наук, Кемеровский государственный университет.

E-mail: avgrey@yahoo.com



Заключение. Раскрываются особенности применения данной технологии в образовательном пространстве вуза, выражающиеся в поэтапном применении педагогических приемов и методов, основанных на психологических механизмах формирования системы ценностно-смысловых ориентаций личности – интериоризации, идентификации и интернализации.

Ключевые слова: ценностные ориентации; личностные смыслы; нарратив; нарративная психология; нарративная педагогика; нарративные технологии; высшее образование.

Постановка проблемы

Система ценностно-смысловых ориентаций личности представляет собой транссубъективный феномен сознания, характеризующий отношение человека к интернализированному социальным ценностям, отражающим личностную значимость предметов и явлений объективной реальности и определяющим жизненные цели человека. Одним из важнейших институтов формирования системы ценностно-смысловых ориентаций личности выступают образовательные организации и, в частности, учреждения высшего образования. Период обучения в вузе характеризуется особой сензитивностью для формирования и развития системы ценностно-смысловых ориентаций личности, а также специфическими особенностями динамики ее функционирования во взаимоотношении процессов личностного и профессионального самоопределения. Соответственно, педагогические технологии формирования системы ценностно-смысловых ориентаций личности в том или ином вузе должны иметь свою специфику, обусловленную характером и направленностью профессионально-значимых ценностей.

Формирование ценностно-смысловой сферы личности в вузе обеспечивается посредством «аксиологизации» образовательного процесса, создающей условия для гармоничного развития личности [11]. По мнению

J. Bruner, главным условием развития личности являются истории – *нарративы*, а не образ мышления, как это считалось ранее¹. A. Vove и R. Tryon в этой связи отмечают, что рассказывание историй – это мощный опыт с долгосрочными последствиями для рассказчика и слушателей [1]. Нарратив, традиционно понимаемый как повествование, вербальное изложение, описание истории жизни, являясь междисциплинарным понятием, сегодня вызывает большой интерес исследователей в психологии и образовании, акцентирующих внимание на нарративной схеме организации знания. Традиционные методы и программы, разработанные на этапе классической рациональности, не позволяют в полной мере раскрыть сущность многомерности и ценностных трансформаций современного мира. S. Crowther и соавторы утверждают, что методы создания историй могут дать представление о явлениях, которые другие формы анализа и представления данных оставляют скрытыми [3]. По словам В. В. Знакова, нарративное понимание «ключевой роли не истинных, а ценностных описаний большинства ситуаций человеческого бытия» является одной из главных отличительных особенностей новой, постнеклассической научной методологии [17, с. 118]. Он отмечает, что научные представления о рациональном и интуитивном познавательных стилях мышления неразрывно связаны с целостным континуумом способов

¹ Bruner J. Narrative, Culture, and Psychology // Reflective Thinking in Educational Settings: A Cultural Framework / Ed. A. Antonietti, E. Confalonieri, A. Marchetti. –

Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – P. 221–226.



понимания мира – «от парадигматического к нарративному и затем к тезаурусному», роль связующего звена в котором отводится нарративу [15, с. 18]. Вышесказанное позволяет рассматривать *нарративные педагогические технологии* формирования ценностно-смысловой сферы личности в качестве наиболее релевантных методологии постнеклассической педагогики.

Следует отметить, что нарративные приемы и техники использовались в практике воспитания и обучения с древнейших времен в фольклорных или художественных произведениях, построенных по принципу изложения жизненной истории или описания биографии героя. Позднее, к концу прошлого столетия, практика обучения и воспитания посредством нарратива практически вышла из употребления под влиянием критики ее так называемой морализаторской доминанты, однако, как отмечает Л. В. Комуцци, «нарративный поворот» педагогического знания на рубеже веков вновь привел к ее возрождению².

В современной педагогической науке и, в частности в формирующейся сегодня нарративной педагогике, нарратив понимается как способ организации опыта познания мира и, одновременно, как процесс формулирования смысловых и ценностных конструктов путем описания жизненных событий³. Как пишет Е. В. Казанцева, использование инструментария нарративного подхода может решить существующую сегодня в образовании проблему дефицита конкретных методик и действенных практик, соответствующих принципам личностно-ориентированного подхода. Примером

такой нарративной педагогической технологии является проговаривание учащимися своего личного нарратива как индивидуального опыта, позволяющее другим обучающимся выделить персональные смыслы и ценности опрашиваемого, которые затем становятся предметом общего обсуждения, фасилитируемого педагогом [18].

Преподаватель-нарратор должен обладать генеративностью, определяемой D. P. McAdams и J. Guo как забота взрослого человека и его приверженность делу содействия благополучию будущих поколений. По данным авторов, в жизненных историях людей с развитой генеративностью в большей степени проявляется чувствительность к страданиям других людей, развиваются четкие моральные рамки, преследуются просоциальные цели на будущее [9]. Н. Н. Васягина и соавторы в этой связи рассматривают генеративность в качестве основной характеристики эффективного типа профессионально-личностной направленности педагога [12]. Вместе с тем в роли нарратора может выступать не только преподаватель, но и сам обучающийся. Возможность передачи роли нарратора от опытного педагога студентам подтверждается результатами исследования, проведенного W. L. Dunlop и соавторами. Изучая преемственность и изменение тенденций к построению истории жизни (нарративной идентичности), исследователи констатируют факт возможной нарративной аккультурации молодых взрослых людей и соответствие изменений жизненных обстоятельств их нарративной идентичности [4].

² Комуцци Л. В. Место и роль дидактического нарратива в поликультурном образовании // Языковое и культурное взаимодействие в условиях Арктического региона: материалы международной конференции. – Мурманск: МГГУ, 2014. – С. 218–226.

³ Diekelmann N., Diekelmann J. Schooling Learning Teaching: Toward Narrative Pedagogy. – Bloomington: iUniverse, 2009. – 592 p.

Психологическое содержание нарратива раскрывается, в частности в концепции Дж. Брунера, выделявшего в повествуемой истории «ландшафт действия», который представляет собой собственно сюжет, описываемые события и поступки, «ландшафт сознания», включающий интенциональные категории – жизненные принципы, ценности и смыслы. По его словам, в «хорошей истории» эти два ландшафта тесно переплетены между собой, и мы можем видеть не просто последовательность поступков и переживаний героя, но и понимать их мотивы и значение, т. е. их ценностно-смысловой контекст⁴. Соответственно, можно заключить, что знание, полученное с использованием нарративного подхода, это всегда знание контекстуализированное, т. е. имеющее смысловой характер. Как показывают результаты исследования S. C. Paivio и L. E. Angus, метод рассказывания историй, представляя собой фундаментальный аспект человеческого опыта, позволяет человеку взаимодействовать с воспоминаниями о прошлом, способствуя чувству непрерывности и самосогласованности и придавая смысл его эмоциональной жизни [10].

С. В. Неклюдова и В. И. Кабрин формулируют основную идею нарративной психологии следующим образом: человек, повествуя о своей жизни, придает ей смысл в процессе и с помощью своей личной истории, т. е. осознание смысла жизни происходит через смысл повествуемой истории. По словам авторов, эффективность нарративного подхода определяется тем, что «человеческий опыт и поведение обладают значением, и для того, чтобы понять нас самих и других людей, нам необходимо исследовать системы и структуры значений, которые формируют качества нашего

мышления, коммуникаций и коммуникативных миров» [20, с. 65].

J. Derrida описывает механизм раскрытия смысла событий и поступков при использовании нарративного подхода как движение означивания, которое оказывается возможным, когда каждый наличный элемент настоящего соотносится с чем-то иным, нежели он сам; хранит в себе отголосок элемента прошлого и одновременно разрушается от собственного отношения к элементу будущего; это в равной мере относится и к так называемому будущему, и к так называемому прошлому и образует так называемое настоящее⁵. В исследовании J. P. Lilgendahl и D. P. McAdams, основанном на авторской концепции формирования «нарративной идентичности», жизненная история рассматривается как важное средство достижения личностной целостности и целенаправленности, соединяющее прошлое, настоящее и будущее [7]. Как справедливо отмечает А. О. Бухаров, «важной характеристикой нарратива является его темпоральный характер. Посредством повествования возможна фиксация временных отношений событий, прояснение смыслов и последствий, которые одни события имели для других. Выстраивание единой временной последовательности событий в их смысловой взаимосвязанности задает возможности переинтерпретаций, трансформаций смыслов и значений» [14]. Тем самым нарративный подход позволяет прояснить ценностно-смысловой контекст повествования при помощи раскрытия темпоральных отношений между событиями или, иначе говоря, посредством синхронизации временных локусов смысла.

Таким образом, психологическое содержание нарративного подхода заключается в

⁴ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 782 с.

⁵ Derrida J. Writing and difference. – Chicago: University of Chicago Press, 1978. – 342 p.

прояснении значения личных и профессиональных ценностей и смыслов, актуализации их субъективной значимости, синхронизации временных локусов смысла, определении характера и направленности временной перспективы личности. Выявленные закономерности и психологические эффекты выступают теоретическим основанием проектирования нарративной педагогической технологии формирования системы ценностно-смысловых ориентаций личности. В связи с этим целью исследования является определение психологического содержания и особенностей применения в образовательной практике нарративных технологий формирования ценностно-смысловых ориентаций личности.

Методология исследования

При разработке педагогической технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций в образовательном пространстве вуза мы опираемся на методологию постнеклассического этапа развития науки с присутствующими ему трансдисциплинарным и междисциплинарным анализом, методологическим плюрализмом и парадигмальной толерантностью, позволяющими перейти от глобальных теорий к частным практико-ориентированным концепциям [16; 13; 5].

Общими теоретико-методологическими основаниями применения нарративных педагогических технологий выступают изложенные выше положения современной нарративной педагогики и психологии, а также известные психолого-педагогические подходы к анализу биографии, жизненного сценария, жизненного стиля, жизненной истории, жизненного пути и жизненной стратегии. Собственно разработка данной нарративной педагогической технологии основывается на методологических принципах и приемах педагогического проектирования.

Верификация разработанной нарративной технологии формирования профессионально ориентированной системы ценностно-смысловых ориентаций личности осуществлена в образовательной деятельности Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева при подготовке по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности». Содержание деятельности по формированию системы ценностно-смысловых ориентаций курсантов данного военного вуза представлено комплексом приемов и методов, последовательно реализуемых в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров национальной гвардии, и направленных на осознание и внутреннее принятие наиболее важных профессиональных ценностей офицера национальной гвардии: патриотизм и преданность Отечеству; обеспечение безопасности государства и общества; защита прав и свобод граждан; соблюдение норм права и законности; верность присяге и воинскому долгу; воинское товарищество и готовность к взаимопомощи; ответственность за жизнь подчиненных; толерантность к этнокультурным различиям [19; 21].

В организационном плане настоящее исследование представляет собой формирующий эксперимент, в котором в качестве независимой переменной выступает содержание специально организованного воспитательно-образовательного процесса, а зависимой переменной – уровень сформированности системы профессионально важных для будущего офицера национальной гвардии ценностей. В качестве экспериментальной группы выступила учебная группа курсантов, обучающихся по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. Продолжительность



формирующего эксперимента составила весь период обучения курсантов данной специальности выпуска 2018 года, т. е. с 2013 по 2018 год. Для исследования результативности разработанной технологии формирования системы ценностно-смысловых ориентаций было привлечено 154 курсанта выпускного курса названного военного института, в том числе 125 курсантов в качестве экспериментальной группы и 29 курсантов – контрольной группы.

Оценка результатов формирующего эксперимента осуществлялась методом анкетного опроса с использованием специальной анкеты, направленной на изучение уровня сформированности профессионально важных ценностей будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. В качестве критериев сформированности системы профессионально важных ценностей рассматривался субъективный уровень одновременно их осознанности, внутреннего принятия и реализованности. Курсантам как экспериментальной, так и контрольной групп предлагалось оценить в процентах, насколько они осознают смысл, значение каждой из выделенных нами профессионально важных ценностей; насколько они разделяют, внутренне принимают каждую из этих ценностей; насколько эти ценности реализуются ими в их собственной жизни. При этом курсанты оценивали соответствующий показатель дважды: на момент начала обучения в военном вузе и на настоящий момент. Таким образом, для сравнения каждого показателя использовались усредненные данные по экспериментальной и контрольной группам до и после формирующего эксперимента. Сравнительный анализ уровня осознанности, принятия и реализованности каждой из профессионально важных

ценностей в описываемых группах осуществлялся по t -критерию Стьюдента для независимых выборок.

Результаты исследования, обсуждение

В соответствии с целью настоящего исследования, на основе изложенных психологических подходов было осуществлено проектирование нарративной педагогической технологии, направленной на создание условий для осознания и внутреннего принятия профессионально важных ценностей в процессе высшего образования. Данная педагогическая технология в качестве своих основных структурно-содержательных элементов интегрирует этапы реализации, а также соответствующие им психологические механизмы, темпоральные показатели, основные педагогические субъекты и ожидаемые результаты формирования системы ценностно-смысловых ориентаций личности.

Поскольку система ценностно-смысловых ориентаций личности имеет динамический характер, выражающийся в ее поступательном становлении, проектируемая нарративная педагогическая технология предполагает поэтапное формирование направленности на профессионально важные ценности. Исходя из того, что развитие системы ценностно-смысловых ориентаций последовательно осуществляется процессами адаптации, социализации и индивидуализации, формирующими соответствующие им ценностные «пласты» или уровни, здесь также выделяются аналогичные этапы реализации предлагаемой педагогической технологии.

Данная нарративная технология основана на последовательном задействовании основных психологических механизмов формирования системы ценностно-смысловых ориентаций личности. Так, на этапе адаптации по-



средством присвоения жизненного и профессионального опыта представителей осваиваемой специальности происходит интериоризация базовых профессионально-важных ценностей; на этапе социализации в результате интеграции в новую социальную среду осуществляется ценностная идентификация со своей профессиональной общностью; на этапе индивидуализации происходит внутреннее воспроизводство принятых ценностей в учебно-профессиональной деятельности и принятие на себя ответственности за ее результаты, отражающее действие механизма интернализации. При этом формирование ценностных ориентаций личности взаимодействует с трансформацией темпоральных характеристик системы личностных смыслов. Так, на этапе адаптации происходит прояснение или актуализация не менее какого-либо одного временного локуса смысла (прошлого, настоящего или будущего); на этапе социализации – не менее двух временных локусов (прошлого и настоящего; прошлого и будущего; настоящего и будущего); на этапе индивидуализации – актуализация и синхронизация всех трех временных локусов смысла (прошлого, настоящего и будущего).

Ценности адаптации, социализации и индивидуализации в известной мере отражают ориентацию соответственно на прошлое, настоящее и будущее, поэтому описываемая педагогическая технология предполагает определенную поэтапную направленность на осмысление результата, процесса и целей жизни, т. е. преимущественно на прошлое, настоящее и будущее.

Выделенные этапы различаются также тем, кто на них играет роль ведущего нарратора – повествователя, рассказчика, лица, излагающего историю. Как известно, в процессе личностного развития в качестве основных

субъектов формирования ценностно-смысловых ориентаций последовательно выступают значимые взрослые, сверстники и, наконец, сама формирующаяся личность. В предлагаемой педагогической технологии на этапе адаптации основными нарраторами, передающими свои убеждения и жизненный опыт, являются педагоги, воспитатели, наставники и т. п.; на этапе социализации – члены учебного коллектива, одноклассники и другие обучающиеся; на этапе индивидуализации – сам студент, достигающий необходимого уровня субъектности. Следует отметить, что преподаватель вуза принимает участие в осознании и принятии студентом профессионально важных ценностей на всех этапах, постепенно изменяя роль от прямого транслятора ценностей до фасилитатора их самостоятельного формирования.

На этапе адаптации в качестве базового приема используется *сторителлинг* – создание и представление жизненной истории слушателям. Преподаватель или воспитатель может предлагать студентам нарратив, основанный на жизнеописании какой-либо исторической личности, государственного деятеля или вымышленного персонажа – героя художественного произведения, а также в качестве примера эпизоды собственной биографии. Роль студентов, в данном случае выступающих скорее пассивными реципиентами транслируемых ценностей, заключается в устном или письменном изложении наиболее значимых событий нарратива и выявлении их смыслового содержания. Описываемый прием дополняется методом *нарративного интервью*, разработанным D. P. McAdams и предполагающим более активное участие обучающегося [8]. Такой метод представляет собой свободную беседу, направляемую студентом и нацеленную на прояснение причин тех или иных событий и/или смысла отдельных поступков.

Полученные ответы записываются (транскрибируются) и в последующем подвергаются содержательному анализу. В данном случае речь идет как об анализе смысла выделенных единиц, составляющих фабулу истории – отдельных эпизодов, так и главной смыслообразующей линии рассказа, усиливающей интеграцию нарративного и эмоционального самовыражения человека [2]. Второй этап анализа заключается в выделении и последующей интерпретации наиболее важных элементов «личного нарратива», к которым, согласно Д. Р. McAdams, относятся тон повествования, используемые образы и темы [8].

На этапе социализации на первый план выходят групповые методы работы по формированию ценностно-смысловых ориентаций. В качестве базовой техники в данном случае используется *групповое обсуждение нарратива*, который может быть представлен уже не только преподавателем, но и самими обучающимися – членами учебной группы. Темой нарративов может быть, например, рефлексивное описание процесса осознания себя как будущего профессионала. В ходе групповой работы студенты осознают индивидуальную выраженность и субъективную значимость профессионально важных ценностей, озвучивая их в процессе проговаривания собственной жизненной истории, а также соотнося собственные ценности с ценностями, вербализуемыми в ходе обсуждения нарративов, представленных другими обучающимися. Данный прием дополняется методом «*коллективных писем*», который представляет собой составление на основе обсуждения индивидуальных историй коллективного текста, содержащего «сплав» общих для студентов социальных и профессиональных представлений и ценностей, «редактором-составителем» которого выступает преподаватель. Описываемый метод посредством формулирования единых для

всех ценностей-целей и ценностей-средств обеспечивает идентификацию студента с членами своей учебной группы как представителями будущей профессии. Еще одним методом, реализуемым в ходе обучения на данном этапе, является «*нарративная игра*» [14], заключающаяся в проигрывании студентами различных жизненных и профессиональных «мировоззренческих» ситуаций, предлагаемых преподавателем, с их последующим обсуждением. В основу сценария такой игры может быть заложено, например, моделирование условий, требующих проявления товарищества, взаимовыручки и поддержки. Данный метод создает предпосылки для смыслового переживания принадлежности к своей профессиональной общности и формирования группового ценностно-ориентационного единства.

На этапе индивидуализации акцент делается на создании условий для самостоятельного творчества и самовыражения обучающихся. Одной из основных методик здесь выступает создание ими так называемой *большой истории*, в которой студент описывает цели, процесс и результат своей профессиональной подготовки, следуя заданной преподавателем схеме. В качестве тематических единиц этой истории используются описываемые в динамике их формирования ценностно-смысловые характеристики таких категорий, как профессиональные и жизненные цели и средства их достижения, профессиональный «образ Я», профессиональный образ будущего. При этом на данном этапе происходит групповое обсуждение представленных историй, а также их анализ и оценка со стороны членов учебной группы и преподавателя, как писал Дж. Брунер, «люди становятся законченными, автономными индивидами только благодаря своим

социальным действиям. Люди “индивидуализируются” только в общественной среде»⁶. Прояснение смысловых характеристик выделенных категорий осуществляется студентами при помощи «методики предельных смыслов», предложенной Д. А. Леонтьевым⁷. Данная методика, изначально созданная автором для изучения индивидуальной иерархии личностных смыслов, представляет собой структурированную серию последовательных вопросов «Зачем?». Подобный вопрос задается преподавателем в отношении каждой из изучаемых категорий несколько раз, до выявления конечного, «предельного» смысла, когда опрашиваемый студент уже не может на него ответить. С учетом результатов этой методики обучающемуся предлагается разработать «альтернативный сценарий» профессионального и личностного становления, представляющий собой описание образа «идеального Я» в виде сочинения или эссе, которые также сопровождаются процедурой группового обсуждения. Данный прием дополняется методикой «Автобиография будущего», которая была разработана J. M. Gillespie и G. W. Allport [6]. Студентам дается задание написать собственную «автобиографию» на тридцать лет вперед. Использование этой методики позволяет утвердить сформированную систему ценностно-смысловых ориентаций в качестве внутреннего регулятора дальнейшего профессионального и личностного развития, представив стратегию их реализации в будущей профессиональной деятельности.

Основными результатами применения педагогической технологии формирования системы ценностно-смысловых ориентаций личности на этапе адаптации является наличие четких представлений о профессионально

важных ценностях; на этапе социализации – инклюзия, включение студентов в профессиональную общность, проявляющееся в разделении ими значимых для данной общности ценностей; на этапе индивидуализации – осмысленная реализация усвоенных ценностей в их учебно-профессиональной деятельности. В качестве общего итогового результата применения описанной педагогической технологии мы рассматриваем осознание, внутреннее принятие и реализацию студентами в собственной деятельности профессионально важных ценностей.

Сравнение выраженности данных критериев сформированности системы ценностно-смысловых ориентаций личности до и после формирующего эксперимента демонстрирует их существенное и достоверное увеличение. Ретроспективная оценка осознанности большинства профессионально важных для офицера национальной гвардии ценностей на момент поступления в военный вуз как в экспериментальной, так и в контрольной группах находилась на одинаково среднем уровне, при этом наименее осознаваемой являлась ценность ответственности за жизнь подчиненных (табл. 1). В ходе осуществления целенаправленного педагогического воздействия уровень ее осознанности вырос наиболее отчетливо, также значительно увеличилось осознание таких ценностей, как воинский долг, воинское товарищество и толерантность в межличностных отношениях. При этом положительная динамика осознанности профессионально важных ценностей в экспериментальной группе во всех случаях оказалась более выраженной, чем в контрольной. Самые заметные различия между «естественным» и целенаправленно ор-

⁶ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 782 с.

⁷ Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (МПС): Методическое руководство. – М.: Смысл, 1999. – 36 с.

ганизованным формированием профессионально важных ценностей курсантов обнаруживаются в увеличении наполненности смыс-

лом «профильных» для специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» ценностей – прав и свобод граждан, а также законности и правопорядка.

Таблица 1

Осознанность профессионально-важных ценностей в экспериментальной и контрольной группах, (%)

Table 1

Awareness of professionally important values in experimental and control groups, (%)

Профессионально важные ценности	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Различия при $p < 0,05$ в парах
	Начало обучения	Настоящее время	Начало обучения	Настоящее время	
	1	2	3	4	
Патриотизм	71,26	92,06	73,45	89,97	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Безопасность государства и общества	61,42	89,24	62,41	83,31	1-2, 3-4, 1-4, 2-3, 2-4
Права и свободы граждан	58,83	86,17	53,66	66,45	1-2, 2-3, 2-4
Законность	59,32	87,02	53,21	75,59	1-2, 3-4, 1-4, 2-3, 2-4
Воинский долг	58,39	91,77	53,28	81,66	1-2, 3-4, 1-4, 2-3, 2-4
Воинское товарищество	57,73	89,11	63,52	87,10	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Ответственность за жизнь подчиненных	51,15	91,58	50,34	88,45	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Толерантность	56,06	81,28	48,00	70,48	1-2, 3-4, 1-4, 2-3, 2-4

Содержание воспитательно-образовательного процесса, основанного на использовании разработанной нарративной педагогической технологии, оказалось более эффективным и в плане внутреннего принятия профессионально важных ценностей (табл. 2). На момент начала обучения курсанты разделяли представление о значимости большинства рассматриваемых ценностей чуть больше, чем наполовину, при этом достоверных различий

между экспериментальной и контрольной группами не было. В ходе освоения военно-профессиональных компетенций уровень согласия со значимостью всех профессионально значимых ценностей существенно вырос, причем в экспериментальной группе это проявилось гораздо более отчетливо, особенно в отношении внутреннего принятия ценностей защиты прав и свобод граждан, законности и толерантности.



Таблица 2

Внутреннее принятие профессионально-важных ценностей в экспериментальной и контрольной группах, (%)

Table 2

Internal acceptance of professionally important values in experimental and control groups, (%)

Профессионально важные ценности	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Различия при $p < 0,05$ в парах
	Начало обучения	Настоящее время	Начало обучения	Настоящее время	
	1	2	3	4	
Патриотизм	68,93	92,10	65,83	86,32	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Безопасность государства и общества	62,98	89,67	64,14	82,96	1-2, 3-4, 1-4, 2-3, 2-4
Права и свободы граждан	62,15	87,96	63,45	76,32	1-2, 1-4, 2-3, 2-4
Законность	62,66	87,34	64,86	78,29	1-2, 1-4, 2-3, 2-4
Воинский долг	60,61	90,84	60,93	83,21	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Воинское товарищество	59,78	90,50	67,93	88,21	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Ответственность за жизнь подчиненных	56,49	91,80	58,41	90,64	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Толерантность	56,64	82,33	51,86	72,89	1-2, 3-4, 1-4, 2-3

Использование разработанной педагогической технологии обеспечило также более оптимальные условия для реализации всех профессионально важных ценностей (табл. 3). Уровень реализованности рассматриваемых ценностей при начале обучения у курсантов обеих групп, находившийся на почти одинаковом среднем уровне, к моменту окончания военного вуза существенно и достоверно увеличился, и прежде всего – в экспериментальной группе, где итоговый уровень в среднем достиг оценки почти в 90 %, при этом выше всего оценивалась достигнутая реализованность ценностей воинского долга и воинского товарищества, что отражает приобретение системой ценностно-смысловых ориентаций личности курсантов характера реального и

действенного регулятора военно-профессиональной деятельности.

Таким образом, в ходе реализации специально организованного воспитательно-образовательного процесса в системе ценностно-смысловых ориентаций курсантов произошли отчетливые изменения, свидетельствующие о достоверном увеличении уровня осознанности, внутреннего принятия и реализованности всех без исключения описываемых профессионально важных ценностей. Целенаправленная деятельность по формированию системы ценностно-смысловых ориентаций позволила существенно оптимизировать данный процесс и обеспечить устойчивую положительную динамику заданных целевых показателей. При

этом, как показывают результаты проведенного исследования, рост уровня осознанности, внутреннего принятия и реализованности профессионально важных ценностей в ходе специально организованной учебно-профессиональной деятельности значительно превышает увеличение соответствующих критериальных показателей в контрольной группе. В целом, полученные в ходе проведенного нами педаго-

гического эксперимента данные свидетельствуют об обоснованности и релевантности предлагаемой модели формирования системы ценностно-смысловых ориентаций личности и подтверждают результативность и эффективность разработанной нами педагогической технологии, основанной на комплексном использовании нарративных педагогических приемов и методов.

Таблица 3

Реализованность профессионально-важных ценностей в экспериментальной и контрольной группах, (%)

Table 3

Realization of professionally important values in experimental and control groups, (%)

Профессионально важные ценности	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Различия при $p < 0,05$ в парах
	Начало обучения	Настоящее время	Начало обучения	Настоящее время	
	1	2	3	4	
Патриотизм	68,70	91,16	75,52	87,86	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Безопасность государства и общества	62,33	88,23	63,83	86,17	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Права и свободы граждан	59,82	86,19	62,00	76,90	1-2, 1-4, 2-3, 2-4
Законность	63,88	87,29	63,97	80,76	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Воинский долг	58,43	92,05	56,41	79,28	1-2, 3-4, 1-4, 2-3, 2-4
Воинское товарищество	60,20	92,10	68,69	87,34	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Ответственность за жизнь подчиненных	55,58	89,80	62,45	84,45	1-2, 3-4, 1-4, 2-3
Толерантность	57,92	82,56	58,72	77,48	1-2, 3-4, 1-4, 2-3

Закключение

Проведенное нами исследование позволяет сделать общие выводы.

1. Психологическое содержание нарратива как метода формирования ценностно-смысловых ориентаций личности заключается в прояснении значения личных и профессиональных ценностей и смыслов, актуализации их субъективной значимости, синхронизации

временных локусов смысла, определении характера и направленности временной перспективы личности.

2. Особенности применения описываемой нарративной технологии в образовательном пространстве вуза является поэтапное применение педагогических приемов и методов, основанных на психологических механизмах формирования системы ценностно-



смысловых ориентаций личности: интериоризации, идентификации и интернализации.

3. Результатом применения данной нарративной технологии является существенное и статистически значимое увеличение уровня

сформированности системы ценностно-смысловых ориентаций личности, проявляющееся в осознании, внутреннем принятии и реализации в деятельности профессионально значимых ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Bove A., Tryon R.** The Power of Storytelling: The Experiences of Incarcerated Women Sharing Their Stories // *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. – 2018. – Vol. 62 (15). – P. 4814–4833. DOI: <https://doi.org/10.1177/0306624X18785100>
2. **Carpenter N., Angus L., Paivio S., Bryntwick E.** Narrative and emotion integration processes in emotion-focused therapy for complex trauma: an exploratory process-outcome analysis // *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*. – 2016. – Vol. 15, Issue 2. – P. 67–94. DOI: <https://doi.org/10.1080/14779757.2015.1132756>
3. **Crowther S., Ironside P., Spence D., Smythe L.** Crafting Stories in Hermeneutic Phenomenology Research: A Methodological Device // *Qualitative Health Research*. – 2017. – Vol. 27 (6). – P. 826–835. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732316656161>
4. **Dunlop W. L., Guo J., McAdams D. P.** The Autobiographical Author Through Time: Examining the Degree of Stability and Change in Redemptive and Contaminated Personal Narratives // *Social Psychological and Personality Science*. – 2016. – Vol. 7 (5). – P. 428–436. DOI: <https://doi.org/10.1177/1948550616644654>
5. **Galazhinsky E. V., Klochko V. Y.** System Anthropological Psychology: Methodological Foundations // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2012. – Vol. 5. – P. 81–98. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2012.0005>
6. **Gillespie J. M., Allport G. W.** Youth's outlook on the future: A cross-national study. – New York, NY, US: Doubleday & Co., 1955. – 61 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/13193-000>
7. **Lilgendahl J. P., McAdams D. P.** Constructing Stories of Self-Growth: How Individual Differences in Patterns of Autobiographical Reasoning Relate to Well-Being in Midlife // *Journal of Personality*. – 2010. – Vol. 79, Issue 2. – P. 391–428. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00688.x>
8. **McAdams D. P.** The psychology of life stories // *Review of General Psychology*. – 2001. – Vol. 5 (2). – P. 100–122. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
9. **McAdams D. P., Guo J.** Narrating the Generative Life // *Psychological Science*. – 2015. – Vol. 26 (4). – P. 475–483. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797614568318>
10. **Paivio S. C., Angus L. E.** Narrative processes in emotion-focused therapy for trauma. – Washington, DC, US: American Psychological Association, 2017. – 278 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0000041-000>
11. **Saavedra R. A., Pérez L. G., Vitoria R. V., Reina J. A.** Interculturalidad, Inclusión Social y Valores. Un acercamiento cualitativo desde la mirada de los proyectos educativos escolares // *Fronteiras*. – 2017. – Vol. 6 (4). – P. 89–110. DOI: <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2017v6i4.p89-110>
12. **Vasyagina N. N., Vasyagina S. A., Seryy A. V.** Features of professional and personal orientation of the teacher // *Astra Salvensis*. – 2018. – Vol. 6 (S2). – P. 141–153. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85049772368&origin=resultslist>



13. **Асмолов А. Г., Гусельцева М. С.** Кому и как разрабатывать методологию психологии? // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 55. – С. 6–45. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/55/1>
14. **Бухаров А. О.** Нарративные методы обучения в современной школе // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 45–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17343586>
15. **Знаков В. В.** Постигание, непостижимое и экзистенциальный опыт как методологические проблемы психологии понимания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 1. – С. 18–35. DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.01.17>
16. **Знаков В. В.** Теория психического как процесса и процессуальная логико-смысловая картина мира // Психологический журнал. – 2018. – № 2. – С. 37–47. DOI: <https://doi.org/10.7868/S0205959218020046>
17. **Знаков В. В.** Ценностное осмысление человеческого бытия: тезаурусное и нарративное понимание событий // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С. 118–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16872684>
18. **Казанцева Е. В.** Психологический субстрат нарративной схемы // Психолог. – 2018. – № 1. – С. 39–48. DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2018.1.24412>
19. **Костоусов А. Г., Утюганов А. А., Яницкий М. С., Иванов М. С.** Представления о безопасности у курсантов военного вуза и ценностно-смысловые предикторы их сформированности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5. – С. 37–54. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.03>
20. **Неклюдова С. В., Кабрин В. И.** Феноменологическое исследование формирования нового типа мобильного образа жизни личности в транскультуральной коммуникации // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 68. – С. 62–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36482983> DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/68/4>
21. **Утюганов А. А.** Место и роль ценностно-смысловых ориентаций личности в системе профессионально важных качеств офицеров войск Национальной гвардии // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2017. – № 1. – С. 115–123. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28839251>



DOI: [10.15293/2658-6762.1901.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.05)

Aleksej Anatolevich Utyuganov,

Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head,

Department of Humanities and Social Sciences,

Novosibirsk Military Institute of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9641-7174>

E-mail: outioganov@mail.ru

Mikhail Sergeevich Yanitskiy,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director

Social-Psychological Institute, Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3049-8594>

E-mail: direktorspi@kemsu.ru

Andrey Viktorovich Seryy,

Doctor of Psychological Sciences, Professor

Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9318-4333>

E-mail: avgrey@yahoo.com

Narrative technologies in developing personal value and meaning orientations: psychological content and application in education

Abstract

Introduction. The authors investigate the problem of building a system of personal value and meaning orientations in educational environment of higher education institutions taking into account specifics of professional values. The purpose of the research is to clarify psychological content and peculiarities of implementing narrative technologies aimed at developing personal value-semantic orientations in education.

Materials and Methods. The research investigation is based on the main principles of post-non-classical education studies, psychological and educational approaches to analyzing biographies and life histories, and on basic concepts of modern narrative pedagogy and psychology. The authors relied on the method of educational design in developing narrative technologies. The effectiveness of narrative technology in education was evaluated by means of a questionnaire aimed at identifying the level of understanding, internal acceptance and fulfilment of professional values.

Results. The article clarifies psychological contents of narrative methods in developing personal value and meaning orientations and reveals the characteristic features of using narrative technologies in higher education institutions. The authors prove a possibility of increasing the level of understanding, internal acceptance and fulfilment of professional values by means of narrative technologies and characterize such psychological aspects of narrative methods as clarifying personal and professional values and meanings, updating their subjective importance, synchronization of temporary loci of sense, and revealing the character and orientation of time prospects of the personality.

Conclusions. The study reveals that using narrative technology in educational space of higher education institutions involves step-by-step application of teaching methods and techniques based on



such psychological mechanisms of building the system of personal values and meanings as interiorization, identification and internalization.

Keywords

Value orientation; Personal meanings; Narratives; Narrative psychology; Narrative pedagogy; Narrative techniques; Higher education.

REFERENCES

1. Bove A., Tryon R. The power of storytelling: the experiences of incarcerated women sharing their stories. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 2018, vol. 62 (15), pp. 4814–4833. DOI: <https://doi.org/10.1177/0306624X18785100>
2. Carpenter N., Angus L., Paivio S., Bryntwick E. Narrative and emotion integration processes in emotion-focused therapy for complex trauma: An exploratory process-outcome analysis. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, 2016, vol. 15, issue 2, pp. 67–94. DOI: <https://doi.org/10.1080/14779757.2015.1132756>
3. Crowther S., Ironside P., Spence D., Smythe L. Crafting stories in hermeneutic phenomenology research: A methodological device. *Qualitative Health Research*, 2017, vol. 27 (6), pp. 826–835. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732316656161>
4. Dunlop W. L., Guo J., McAdams D. P. The autobiographical author through time: Examining the degree of stability and change in redemptive and contaminated personal narratives. *Social Psychological and Personality Science*, 2016, vol. 7 (5), pp. 428–436. DOI: <https://doi.org/10.1177/1948550616644654>
5. Galazhinsky E. V., Klochko V. Y. System anthropological psychology: Methodological foundations. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2012, no. 5, pp. 81–98. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2012.0005>
6. Gillespie J. M., Allport G. W. *Youth's outlook on the future: A cross-national study*. New York, NY, US, Doubleday & Co. Publ., 1955, 61 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/13193-000>
7. Lilgendahl J. P., McAdams D. P. Constructing stories of self-growth: How individual differences in patterns of autobiographical reasoning relate to well-being in midlife. *Journal of Personality*, 2010, vol. 79, issue 2, pp. 391–428. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00688.x>
8. McAdams D. P. The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 2001, vol. 5 (2), pp. 100–122. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
9. McAdams D. P., Guo J. Narrating the generative life. *Psychological Science*, 2015, vol. 26 (4), pp. 475–483. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797614568318>
10. Paivio S. C., Angus L. E. *Narrative processes in emotion-focused therapy for trauma*. Washington, DC, US, American Psychological Association Publ., 2017, 278 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0000041-000>
11. Saavedra R. A., Pérez L. G., Vitoria R. V., Reina J. A. Interculturality, social inclusion and value. A qualitative approach from the perspective of educational projects. *Fronteiras*, 2017, vol. 6 (4), pp. 89–110. (In Spanish) DOI: <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2017v6i4.p89-110>
12. Vasyagina N. N., Vasyagina S. A., Seryy A. V. Features of professional and personal orientation of the teacher. *Astra Salvensis*, 2018, vol. 6 (S2), pp. 141–153. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85049772368&origin=resultslist>
13. Asmolov A. G., Guseltseva M. S. Whom and how is to develop the methodology of psychology? *Siberian Journal of Psychology*, 2015, vol. 55, pp. 6–45. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/55/1>



14. Bukharov A. O. Narrative training methods in modern school. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series Humanities*, 2011, vol. 2, pp. 45–46. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17343586>
15. Znakov V. V. Grasp, inconceivable and existential experience as methodological problems of understanding psychology. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2017, vol. 1, pp. 18–35. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.01.17>
16. Znakov V. V. Theory of mental as process and logical-semantic world picture. *Psychological Journal*, 2018, vol. 39 (2), pp. 37–47. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.7868/S0205959218020046>
17. Znakov V. V. Value understanding the human being: Thesaurus and narrative understanding of the events. *Siberian Journal of Psychology*, 2011, vol. 40, pp. 118–128. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16872684>
18. Kazantseva E. V. Psychological content of the narrative scheme. *Psychologist*, 2018, vol. 1, pp. 39–48. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2018.1.24412>
19. Kostousov A. G., Utyuganov A. A., Yanitskiy M. S., Ivanov M. S. Cadet's representations of security and value-semantic predictors of its formation in military high school. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7 (5), pp. 37–54. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.03>
20. Nekludova S. V., Kabrin V. I. Phenomenological research of mobile personality lifestyle formation in transcultural communication. *Siberian Journal of Psychology*, 2018, vol. 68, pp. 62–81. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36482983> DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/68/4>
21. Utyuganov A. A. the place and role of axiological orientations of the individual in the system of professionally important qualities of the national guard military officers. *Bulletin of Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 2017 no. 1, pp. 115–123. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28839251>

Submitted: 10 November 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© И. Ю. Завьялова, Е. Л. Солдатова

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.06)

УДК 159.9.072 + 376

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ, УЧАСТВУЮЩИХ В ПРОГРАММАХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Ю. Завьялова (Челябинск, Россия), Е. Л. Солдатова (Санкт-Петербург, Россия)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема функционального развития пожилыми людьми своей личности в условиях непрерывного образования взрослых.

Цель статьи – выявить структуру личностной зрелости пожилых людей, участвующих в программах непрерывного образования.

Методология. Методологическим основанием работы являются: культурно-историческая концепция Л. С. Выготского; эпигенетическая концепция Э. Э. Эриксона; концепция динамики эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности взрослого человека Е. Л. Солдатовой. Методики исследования: тест структуры эго-идентичности Е. Л. Солдатовой (в модификации И. Ю. Завьяловой); методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономарёвой; методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса–Даймонд в адаптации А. К. Осницкого. Выборка исследования: 306 человек в возрасте от 55 до 82 лет.

Результаты. В статье авторы конкретизировали психологическое содержание феномена эго-интеграции с позиции концепции динамики эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности. В модели эго-интеграции подтверждены значимые связи между автономной идентичностью, самопринятием, принятием других, эмоциональным комфортом, интернальностью в структуре эго-интеграции. Эмпирическая модель психологического феномена «эго-интеграция» подтверждает теоретическую модель и гипотезу о значении автономной идентичности в его структуре.

Заключение. Делается вывод о том, что образование в пожилом возрасте может способствовать развитию личности. Определены ключевые направления в содержании образовательных программ, способствующие нормативному проживанию кризиса пожилого возраста и достижению эго-интеграции за счет развития личностных качеств, уточненных в исследуемой модели.

Ключевые слова: непрерывное образование; личностная зрелость; идентичность; интеграция; нормативный кризис; образование пожилых людей; модель.

Завьялова Ирина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и возрастного консультирования, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет).

E-mail: irinamai-5@mail.ru

Солдатова Елена Леонидовна – доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com

Постановка проблемы

Научно-технологический прогресс актуализирует своевременное освоение новых технологий, что отражается в концепции непрерывного образования взрослых, которая представляет собой систему взглядов на принципы, содержание и основные приоритеты государственной политики, направленной на обеспечение возможностей по реализации права взрослого населения на образование в течение всей жизни¹. Если традиционная система образования ориентирована в основном на обучение человека в молодые годы, т. е. человек в юности получает образование на всю жизнь, то новая система предполагает образование через всю жизнь, включая периоды зрелости и старости.

Распространение влияния образования на население всех возрастов – условие эффективного функционирования общества. Смещение хронологических границ возрастных периодов (например, увеличение возраста выхода на пенсию в нашей стране вслед за европейскими странами) сигнализирует о необходимости пересмотра социальных экспектаций в отношении функциональных возможностей взрослых людей разного возраста. Концепция непрерывного образования взрослых стала ответом на возрастающую потребность в обновлении профессиональных и над-профессиональных компетенций и призвана обеспечить освоение новых видов деятельности.

Наряду с профессиональной функцией, которая обеспечивает формирование у взрослого человека необходимых знаниевых компетенций, непрерывное образование предполагает социальную и личностную функции. Социальная функция обеспечивает формирование

функциональной грамотности взрослого человека в различных сферах (финансовой, языковой, информационной, экологической, правовой и других видов грамотности). Личностная функция обеспечивает удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей взрослого человека, его интересов и увлечений.

Реализация каждой из этих функций непрерывного образования актуальна для пожилых людей. С точки зрения профессиональной (знаниевой) функции, сложившаяся социально-экономическая ситуация стимулирует пожилых людей приобретать новые знания для продолжения активной жизнедеятельности. С точки зрения личностной функции уровень жизни пожилых людей зависит во многом от их активности в качестве субъектов общения [1], активности в постановке и освоении новых задач развития [2], получении новых умений и расширении сферы интересов [3]. В связи с этим участие в образовательном процессе в пожилом возрасте может влиять на качество жизни в целом.

С точки зрения социальной функции образование пожилых людей призвано решать задачи государственного уровня: интеграция пожилых в современное общество, поддержание интеллектуального потенциала пожилых людей за счет использования когнитивных функций. В связи с этим необходимо постепенное внедрение образовательной стратегии представителям старшего поколения путем разъяснения смысла обучения, характера положительных изменений, происходящих с обучающимся пожилым человеком [4].

Мировой опыт подтверждает необходимость развития возможностей участия в образовательной деятельности пожилых людей.

¹ Проект Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL:

http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения: 25.09.2018)

Пожилые люди в современных условиях нуждаются в дополнительных образовательных программах. При этом для эффективной организации образовательных программ важно соотносить ожидания, которые есть у самих пожилых людей, и те предложения на рынке образовательных услуг, которые им доступны, в том числе путем вовлечения заинтересованных пожилых людей в планирование и осуществление этих программ [5].

Пропаганда необходимости обучения пожилых людей на протяжении всей жизни основывается на идее укрепления здоровья и замедления старения, посредством самообучения и участия в разнообразных мероприятиях [6]. Исследования показывают, что привлечение самих пожилых людей к разработке обучающих программ и формированию образовательных центров позволяет наиболее эффективно реализовать внедрение концепции образования на протяжении всей жизни для этой категории населения [7].

Особое внимание в образовательных программах для пожилых людей уделяется формированию межпоколенческого диалога для передачи жизненного опыта между старшим и молодым поколениями, в том числе за счет освоения цифрового пространства пожилыми людьми [8]. Исследования подтверждают, что взаимоотношения между поколениями имеют центральное значение для благополучия пожилых людей [9].

Образовательные программы для старшего поколения должны охватывать широкий спектр ситуаций и потребностей в обучении, при этом исследователи сходятся на том, что в обучении пожилых людей любая из рассматриваемых форм образовательной деятельности должна носить активный характер [10].

Как показывают исследования, социально-образовательная деятельность положи-

тельно влияет на качество жизни пожилых людей [11], способствует их социальной и культурной интеграции [12], в том числе за счет освоения новых стратегий взаимодействия в семейной и личной среде [13]. Пожилые люди, которые участвуют в образовательном процессе, быстрее приспосабливаются к инновациям информационного общества [14], что позволяет им почувствовать себя частью этого общества и принимать участие в его дальнейшем развитии.

В настоящее время пожилые люди в большинстве своем не относятся к старости как периоду, наполненному новым смыслом, к новому социально-психологическому состоянию и новой позиции. Они стремятся поддерживать привычный ритм и темп жизни. Невозможность сохранить прежние отношения и образ жизни вызывает неудовлетворенность, социальную изоляцию, отчуждение. Данные признаки являются сигналом того, что человек не принял или принял в искаженной форме образ нового возрастного этапа. С одной стороны, усвоение положительных возрастных стереотипов способствует более благополучному старению и достижению личностной зрелости, с другой стороны, не соответствующие реальности образы лишь оттягивают принятие своего обновленного возрастного статуса [15]. Сворачивание функциональных возможностей организма и возможная инвалидность также значительно оттягивают принятие нового возрастного статуса, так как характерный для взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья низкий уровень интернальности [16] не позволяет им осуществлять сознательный контроль над своей жизнью.

Скорость изменений в современном мире неуклонно нарастает, даже представители среднего поколения далеко не всегда способны вовремя осваивать новые технологии и



оперативно подстраиваться под изменяющуюся реальность, а для старшего поколения скорости современного мира часто совершенно недоступны. Сворачивание функциональных возможностей в пожилом возрасте не только приводит к закономерному прекращению трудовых отношений, но и выталкивает пожилых людей на периферию социальных отношений, в то время как богатый жизненный опыт и прошлые достижения не позволяют им смириться с новой социальной позицией.

Цифровизация современного общества раскрывает новые возможности [17], однако для их освоения пожилым людям порой требуется значительно больше времени и усилий, что актуализирует развитие исследований в области педагогики и психологии образования пожилых людей. Вместе с тем несмотря на актуальность предоставления образовательных услуг пожилым людям, проблема мотивации участия в образовательном процессе остается одной из самых значимых. Отсюда возникает запрос на изучение психологических особенностей пожилых людей готовых к непрерывному образованию. Наиболее эффективно и востребовано участие в образовательном процессе личностно зрелых пожилых, открытых для освоения новой информации и межпоколенной коммуникации.

Развитие личности происходит на протяжении всей жизни человека. Концепция динамики эго-идентичности в нормативных кризисах предполагает, что личностная зрелость – это психологическое новообразование, которое сопряжено с возрастными задачами на каждом этапе онтогенеза [18].

Для пожилого человека достижение личностной зрелости проявляется в интеграции

личности. Достижение эго-интеграции является основной задачей развития в пожилом возрасте и представляет собой интегративную характеристику личности, которая проявляется в переосмыслении и рефлексии прожитой жизни, переживании мирового порядка и духовного смысла личности человека, принятии своего жизненного пути как единственно должного [19].

На протяжении жизни человек неоднократно пересматривает собственную идентичность, что может быть связано как с уникальными, так и с нормативными жизненными событиями [20]. Процессы формирования идентичности личности выступают в роли системообразующих оснований динамики достижения личностной зрелости [21]. Приближаясь к новому возрастному этапу, человек переживает нормативный кризис развития личности, в ходе которого происходит интериоризация социальных ожиданий в отношении образа возраста.

В нашем понимании, эго-интеграция представляет собой особый уровень зрелости личности, который может быть достигнут в соответствии с задачами развития в пожилом возрасте. В нашем исследовании², основанном на анализе артефактов культуры в отношении пожилого возраста и старости, было выявлено, что задачи пожилого возраста связаны в представлениях современников с эмоциональным комфортом, чувством жизни, принятием себя, интернальностью, ответственностью за свою жизнь, рефлексией жизненного пути, принятием других, целеустремленностью, активной жизненной позицией, скромностью, принятием конечности жизненного пути.

Старость часто связывают с феноменом «утраты», в этом возрасте значительно снижаются показатели здоровья и когнитивных

² Завьялова И. Ю. Эго-интеграция как личностная зрелость: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2017.

функций, качество эмоциональных и социальных отношений, материальной обеспеченности [22]. Однако содействие улучшению здоровья и качества жизни пожилых людей должно, прежде всего, ориентироваться на потенциал развития, а не на компенсацию утрат [23]. При этом традиционными критериями успешного старения являются: экстраверсия, приятность, добросовестность и открытость опыту [24], эмоциональная зрелость и развитый эмоциональный интеллект [25], интернальность, отсутствие концентрации на негативном прошлом и высокая ориентация на будущее [26], осознанное отношение к происходящим изменениям [27].

Достижение интеграции личности, в свою очередь, способствует осознанию ресурсов жизнестойкости и социально-психологической адаптации личности пожилого человека и позволяет людям старшего поколения активно участвовать в решении социально-демографических проблем, выступая в качестве ориентиров в нравственном и ценностно-смысловом развитии молодежи.

В связи с этим теоретическая модель эго-интеграции представляет собой результат достижения определенного уровня личностной зрелости в пожилом возрасте, в качестве критериев которого, на основании теоретического анализа, мы выделяем: принятие себя и других; интернальный локус контроля; эмоциональный комфорт; умение ставить цели в жизни и достигать их; не ведомость (авторство своей жизни); включенность и вовлеченность в события своей жизни. Данные характеристики соответствуют современным представлениям о здоровой, благополучной и жизнестойкой личности.

Задача образования в пожилом возрасте представлена не только как процесс адаптации и компенсации потерь в связи с возрастными из-

менениями, а как особая образовательная культура, формирующая новый облик старости – продуктивной, компетентной, деятельной, наполненной жизненной энергией, опытом и мудростью. Мы предполагаем, что участие в образовательной деятельности влияет на особенности проживания нормативного возрастного кризиса перехода к поздней зрелости и способствует достижению личностной зрелости.

С этой точки зрения специально организованные программы для пожилых людей, ориентированные на формирование личностных качеств, необходимых для достижения эго-интеграции, могут способствовать формированию более благоприятного образа пожилого возраста, достижению личностной зрелости пожилыми людьми и их интеграции в современное общество. В связи с этим целесообразно рассмотреть структурные особенности личности пожилых людей, достигших эго-интеграции в контексте определения содержания программ в непрерывном образовании.

Таким образом, проблема исследования заключается в существующих противоречиях: с одной стороны – между современными социокультурными тенденциями, пропагандирующими активную жизненную позицию и освоение новых технологий пожилыми людьми для продления их активной социальной жизни, достижения эго-интеграции и недостаточностью ориентиров, определяющих направленность и эффективность образовательных программ для этой категории населения; с другой стороны – между пониманием, что основной задачей развития в пожилом возрасте является достижение эго-интеграции и недостаточной определенностью психологического содержания данного феномена.

Цель исследования: эмпирическая проверка теоретической модели структуры эго-интеграции для выявления основных ориентиров в разработке программ обучения пожилых людей.

Гипотезы исследования: 1) определение психологического содержания эго-интеграции как задачи развития в пожилом возрасте может определить ключевые направления содержания образовательных программ; 2) автономная идентичность в структуре эго-интеграции занимает ключевую позицию, другими критериями ее достижения являются: принятие себя и других; интернальный локус контроля; эмоциональный комфорт; умение ставить цели в жизни и достигать их; неведомость (авторство своей жизни); включенность и вовлеченность в события своей жизни.

Методология исследования

Методологическим основанием работы являются: культурно-историческая концепция Л. С. Выготского; эпигенетическая концепция Э. Э. Эриксона; концепция динамики эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности взрослого человека Е. Л. Солдатовой.

Процедура исследования предполагает применение малопараметрической модели для анализа структурных составляющих эго-интеграции личности, за счет выделения наиболее значимых качеств и условий. Подборка психодиагностического инструментария основывалась на анализе теоретической модели феномена эго-интеграции. В исследовании были применены следующие психодиагностические методики:

1) тест структуры эго-идентичности Е. Л. Солдатовой (в модификации И. Ю. Завьяловой) [28];

2) методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса–Даймонд в адаптации А. К. Осницкого³;

3) методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономарёвой [29].

Проверка согласованности модели осуществляется с использованием многочисленных индексов соответствия, которые оценивают величину расхождения между исходными данными и предсказываемыми моделью. Наибольшее значение имеют: критерий правдоподобия χ^2 , сравнительный индекс согласия CFI и ошибка аппроксимации RMSEA.

В основном эмпирическом исследовании приняло участие 306 человек (118 мужчин и 188 женщин, в возрасте от 55 до 82 лет), проживающих на территории Челябинской области и выражающих заинтересованность в участии в образовательном процессе. Для уточнения репрезентативности выборки было проведено сравнение социально-демографических характеристик населения Российской Федерации в целом и Челябинской области в частности.

Результаты исследования

Целесообразно обоснование репрезентативности выборки исследования, так как исследование было проведено в Челябинской области. Удельный вес численности населения Челябинской области в общей численности населения России составляет 2,43 %, что является средним показателем⁴. В состав Челябинской области входят как крупные и малые промышленные города, так и села без развитой инфраструктуры, что позволило сохранить основные социально-демографические показатели в выборке исследования. Основные показатели репрезентативности вы-

³ Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 54–64.

⁴ Социально-демографический портрет России: По итогам Всероссийской переписи населения 2010 года / Федер. служба гос. статистики. – М.: Статистика России, 2012. – 183 с.

борки исследования: пол, семейное положение, место проживания (село или город), уровень образования. Сравнение данных харак-

теристик для выборки исследования и генеральной совокупности российских пенсионеров представлено в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение социально-демографических характеристик выборки исследования и общей выборки российских пенсионеров

Table 1

Socio-demographic characteristics of the survey sample and the general population

Характеристика	Представленность в выборке исследования, %	Представленность среди пенсионеров в России, %
Пол		
мужчины	33	28,23
женщины	67	71,77
Семейное положение		
женат/замужем	36	38,44
одинокый/одинокая	64	61,56
Место проживания		
город	72	68,32
село	28	31,68
Уровень образования		
начальное или неполное среднее	18	23,24
среднее общее или специальное	58	55,06
высшее	24	21,70

Как следует из таблицы 1, социально-демографические характеристики выборки исследования соответствуют показателям генеральной совокупности. Усредненное положение Челябинской области как по размеру, так и по представленности городского и сельского населения, позволяет транслировать результаты, полученные в рамках данного региона для всей территории России.

Для построения малопараметрической модели личностной зрелости как интеграции использовалось моделирование структурными уравнениями. Одним из условий структурного моделирования является нормальность распределения данных для каждой из используемых переменных, в нашем исследовании проверка нормальности распределения

осуществлялась с помощью критерия Колмогорова–Смирнова (табл. 2).

Как видно из таблицы 2, выборка исследования была достаточной для нормального распределения данных, что позволило использовать моделирование структурными уравнениями. Оно осуществлялось в соответствии с теоретической моделью и включало различные вариации следующих переменных: статусы эго-идентичности (автономный, диффузный, предрешенный), интегральный показатель принятия себя, интегральный показатель принятия других; интегральный показатель интернальности; интегральный показатель эмоционального комфорта; интегральный показатель стремления к доминированию; рефлексивность. Наиболее согласованная модель личностной зрелости представлена на рисунке 1.

Таблица 2

**Проверка на нормальность распределения переменных
в моделировании феномена эго-интеграции**

Table 2

Check for normal distribution of variables in modeling the phenomenon of ego-integration

Переменная	Самопринятие	Принятие других	Эмоциональная комфортность	Интернальность	Автономия
Статистика Z Колмогорова–Смирнова	1,339	1,283	1,072	1,283	1,283
Асимпт. знч.	0,055	0,075	0,201	0,075	0,075

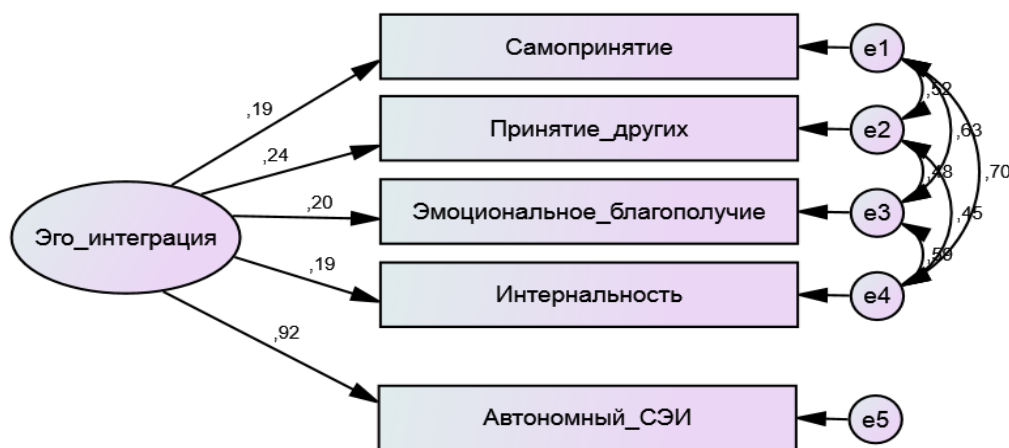


Рис. 1. Малопараметрическая модель эго-интеграции личности пожилых людей заинтересованных в образовательном процессе

Fig. 1. The small-parameter model of the ego-integration of the personality of older people interested in the educational process

Условные обозначения: прямоугольник – наблюдаемые переменные; овал – латентные переменные; e1, e2, e3, e4, e5 – остаточные переменные; двухсторонние стрелки – ковариационные связи; односторонняя стрелка – причинно-следственная пара, исходящая из независимой и оканчивающейся на зависимой переменной.

Как видно из рисунка 1, в целом эмпирическая модель личностной зрелости как интеграции подтверждает теоретическую модель и гипотезу о значении автономной идентичности в структуре личностной зрелости. В модели подтверждены значимые связи между эго-интеграцией самопринятием ($r = 0,19$; $p < 0,001$), эго-интеграцией и принятием других ($r = 0,24$; $p < 0,001$), эго-интеграцией и эмоциональным благополучием ($r = 0,2$; $p < 0,001$), эго-интеграцией и интернальностью ($r = 0,19$; $p < 0,001$),

эго-интеграцией и автономным статусом эго-идентичности ($r = 0,92$; $p < 0,001$). Включение в модель других компонентов (уровня рефлексии, эскапизма, стремления к доминированию) значительно снижает её согласованность, при этом указанные элементы получают минимальные нагрузки, что позволяет исключить их из модели.

Проверка согласованности модели осуществлялась с использованием индексов соот-

ветствия, которые оценивают величину расхождения между исходными данными и предсказываемыми моделью. Для нашей модели: $\chi^2 = 9,260$ ($p < 0,026$); $GFI = 0,986$; $AGFI = 0,930$; $RMSEA = 0,08$ (90-процентный доверительный интервал от 0,025 до 0,146); $PCLOSE = 0,145$. Уровень значимости 0,026 для критерия правдоподобия χ^2 больше 0,01, что говорит о достаточном согласии данных с моделью. CFI и $AGFI > 0,9$, что также указывает на хорошее согласие. $RMSEA < 0,08$, что указывает на приемлемое согласие модели. Следовательно, исходя из полученных индексов, мы можем сделать вывод об удовлетворительном согласии исходных данных с предложенной моделью.

Из рисунка 1 видно, что автономный статус эго-идентичности является базовым компонентом эго-интеграции. Другие составляющие эго-интеграции: самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность являются личностными ценностями и соответствуют культуральному образу периода поздней взрослости, включающему возрастные экспектации или задачи развития.

Заключение

Практика психологической деятельности учреждений, предлагающих программы непрерывного образования для пожилых людей, демонстрирует необходимость обеспечения посетителей курсов психолого-педагогической поддержкой. Вовлечение старшего поколения в процесс непрерывного образования оказывает позитивное влияние на качество жизни пожилого человека. Однако его эффективность будет определяться полнотой ориентации на образовательные потребности старшего поколения.

В наибольшей мере эго-интеграция как личностная зрелость в пожилом возрасте про-

является в комплексе личностных качеств (самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность) и автономии как особого статуса идентичности личности, которого достигает человек, пройдя кризис идентичности и обретя тождественность себе измененному.

Мы полагаем, что с точки зрения личностной функции непрерывного образования, программы для пожилых людей должны быть ориентированы на развитие следующих личностных качеств: принятие собственных изменений, интериоризация социальных экспектаций в отношении нового возрастного этапа, присвоение личностных достижений, переосмысление событий жизни, интернальности и самостоятельности в принятии жизненных решений. С точки зрения социальной функции непрерывного образования, задачам интеграции пожилых людей в общественную жизнь может способствовать направленность программ на формирование навыков эффективной коммуникации и общения за счет «принятия других». С точки зрения профессиональной функции непрерывного образования, развитие навыков использования современных средств связи, гаджетов, инновационных видов услуг – необходимый компонент образовательных программ, который работает на повышение эмоционального комфорта и позволяет пожилым людям осваивать новые виды деятельности.

Таким образом, построенная математическая модель подтверждает выделенные в ходе теоретического анализа значимые личностные черты, отражающие степень достижения эго-интеграции личности пожилыми людьми, участвующими в образовательных программах. Количественное измерение показателей выраженности эго-интеграции возможно за счет анализа степени достижения ав-



тономного статуса эго-идентичности в нормативном кризисе пожилого возраста и выраженности следующих особенностей личности: самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность. Образование в по-

жилом возрасте может способствовать нормативному проживанию кризиса пожилого возраста и достижению эго-интеграции за счет развития личностных качеств, уточненных в модели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **De Koning J., Stathi A., Richards S.** Predictors of loneliness and different types of social isolation of rural-living older adults in the United Kingdom // *Ageing and Society*. – 2017. – Vol. 37 (10). – P. 2012–2043. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0144686X16000696>
2. **Dezutter J., Toussaint L., Leijssen M.** Forgiveness, Ego-Integrity, and Depressive Symptoms in Community-Dwelling and Residential Elderly Adults // *The Journals of Gerontology: Series B*. – 2016. – Vol. 71, Issue 5. – P. 786–797. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbu146>
3. **Chipps J., Jarvis M. A.** Social capital and mental well-being of older people residing in a residential care facility in Durban, South Africa // *Aging and Mental Health*. – 2016. – Vol. 20, Issue 12. – P. 1264–1270. DOI: <https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1105196>
4. **Кязимов К. Г.** Дополнительное профессиональное образование как условие продолжения занятости лиц пенсионного возраста // *Профессиональное образование и рынок труда*. – 2018. – № 3. – С. 79–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36286063>
5. **Chua R. L. E., de Guzman A. B.** Do You See What I See? Understanding Filipino Elderly's Needs, Benefits, and Expectations from an Adult Continuing Education Program // *Educational Gerontology*. – 2014. – Vol. 40, Issue 1. – P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2012.700810>
6. **Hung J.-Y., Lu K.-S.** Research on the Healthy Lifestyle Model, Active Ageing, and Loneliness of Senior Learners // *Educational Gerontology*. – 2014. – Vol. 40, Issue 5. – P. 353–362. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.822200>
7. **Dhirathiti N. S., Pichitpatja P.** Characteristics and differences of lifelong learning policy implementation for the elderly in Thailand // *Educational Research for Policy and Practice*. – 2018. – Vol. 17, Issue 1. – P. 53–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10671-017-9219-x>
8. **Gatti F. M., Brivio E., Galimberti C.** “The future is ours too”: A training process to enable the learning perception and increase self-efficacy in the use of tablets in the elderly // *Educational Gerontology*. – 2017. – Vol. 43, Issue 4. – P. 209–224. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2017.1279952>
9. **von Humboldt S., Monteiro A., Leal I.** How do older adults experience intergenerational relationships? Different cultures, ambivalent feelings // *Educational Gerontology*. – 2018. – Vol. 44, Issue 8. – P. 501–513. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1520528>
10. **Istance D.** Learning in Retirement and Old Age: an agenda for the 21st century // *European Journal of Education*. – 2015. – Vol. 50, Issue 2. – P. 225–238. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12120>
11. **Забелина Н. В.** Технологии геронтообразования как основа социальной активности пожилых людей в современном российском обществе // *Инновационная наука*. – 2018. – № 3. – С. 96–99. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32642072>
12. **Diaz-Lopez M. D., Aguilar-Parra J. M., Lopez-Liria R., Rocamora-Perez P., Vargas-Munoz M. E., Padilla-Gongora D.** Skills for successful ageing in the elderly. Education, well-being and health // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2017. – Vol. 237. – P. 986–991. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.140>



13. **Aroca J. A. S., De Haro A. E., Lopez S. M. D. M.** A Estudio sobre una experiencia educativa con mujeres mayores en centros sociales. Implicaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida // Revista Complutense de Educación. – 2018. – Vol. 29 (2). – P. 317–334. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52381>
14. **Marcinkiewicz-Wilk A.** Older people in the information society // Journal of Education Culture and Society. – 2016. – Vol. 7 (1). – P. 18–31. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20161.18.31>
15. **Fung H. H., Li T., Zhang X., Sit I. M. I., Cheng S.-T., Isaacowitz D. M.** Positive Portrayals of Old Age Do Not Always Have Positive Consequences // The Journals of Gerontology: Series B. – 2015. – Vol. 70, Issue 6. – P. 913–924. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbu061>
16. **Каргина А. Е., Морозова И. С., Сахарчук Н. Ю., Шамовская Т. В.** Особенности личностного самоопределения взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 37–50. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1803.03>
17. **Солдатова Е. Л., Погорелов Д. Н.** Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. – 2018. – № 5. – С. 105–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35022002> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-105-124>
18. **Soldatova E. L., Shlyapnikova I. A.** Ego-identity in the structure of personality maturity // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 86. – P. 283–288. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.565>
19. **Syed M., McLean K. C.** Understanding identity integration: Theoretical, methodological, and applied issues // Journal of Adolescence. – 2016. – Vol. 47. – P. 109–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.005>
20. **Blix B. H., Hamran T., Normann H. K.** Roads not taken: A narrative positioning analysis of older adults' stories about missed opportunities // Journal of Aging Studies. – 2015. – Vol. 35. – P. 169–177. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaging.2015.08.009>
21. **Солдатова Е. Л.** Эго-идентичность в нормативных кризисах развития // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 74–84 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19104459>
22. **Dockendorff D. C. T.** Healthy Ways of Coping With Losses Related to the Aging Process // Educational Gerontology. – 2014. – Vol. 40, Issue 5. – P. 363–384. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.822203>
23. **Ramírez-Fernández E., Ortega-Martínez A. R., Martos-Montes R.** Strengths in the elderly as a factor that increases wellbeing // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. – 2015. – Vol. 5 (2). – P. 187–195. DOI: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i2.111>
24. **Kahlbaugh P., Huffman L.** Personality, Emotional Qualities of Leisure, and Subjective Well-Being in the Elderly // The International Journal of Aging and Human Development. – 2017. – Vol. 85 (2). – P. 164–184. DOI: <https://doi.org/10.1177/0091415016685329>
25. **Perez-Fuentes M. D., Linares J. J. G., Jurado M. D. M., Martinez A., Martin A. B. B., Marquez M. D. S.** Inteligencia emocional y salud en el envejecimiento: beneficios del programa PECI-PM // Actualidades en Psicología. – 2016. – Vol. 30, № 121. – P. 11–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v30i121.24048>
26. **Wiesmann U., Ballas I., Hannich H. J.** Sense of Coherence, Time Perspective and Positive Aging // Journal of Happiness Studies. – 2018. – Vol. 19, Issue 3. – P. 817–839. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-017-9850-5>
27. **de Frias C. M., Whyne E.** Stress on health-related quality of life in older adults: the protective nature of mindfulness // Aging & Mental Health. – 2015. – Vol. 19, Issue 3. – P. 201–206. DOI: <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.924090>



28. **Завьялова И. Ю.** Модификация методики диагностики статусов эго-идентичности личности для пожилых людей // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 6. – С. 98–105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26384589>
29. **Карпов А. В.** Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17315991>



Irina Yurievna Zavialova,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Developmental Psychology and Age Counseling,
South Ural State University (national research university), Chelyabinsk,
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7686-7554>

E-mail: irinamai-5@mail.ru

Elena Leonidovna Soldatova,

Doctor of Psychology, Professor,
Faculty of Psychology,
Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-0557>

E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com

Structure of personal maturity of older people participating in lifelong educational programs

Abstract

Introduction. The authors investigate functional personality development of older people in the conditions of continuing education.

Purpose: to clarify the structure of personal maturity of older people participating in lifelong educational programs.

Materials and Methods. The sample consisted of 306 participants aged between 55 and 82 years. The study used a psycho-diagnostic set, which includes the following methods: E. Soldatova's ego-identity structure test (modified by I.U. Zavialova); A.V. Karpov and V.V. Ponomareva's reflexivity technique; Rogers and Diamond's Social and Psychological Adaptation diagnostic technique (modified by A. K. Osnitsky).

Results. In the model of personality integration of elderly person there are significant relationships between personal maturity and emotional comfort ($r = 0.2$, $p < 0.001$), personal maturity and self-acceptance ($r = 0.19$; $p < 0.001$), personal maturity and acceptance of others ($r = 0.24$, $p < 0.001$), personal maturity and internality ($r = 0.19$; $p < 0.001$), and personal maturity and ego-identity achievement ($r = 0.92$; $p < 0.001$). The empirical model of personal maturity as an integration confirms the theoretical model and the hypothesis that the ego-identity achievement is essential to the personality integration structure.

Conclusions. In conclusion, it is stated that personality components specific for older people, participating in lifelong learning, in the structure of ego-integration include self-acceptance, acceptance of others, emotional comfort, internality.

Keywords

Lifelong education; Personal maturity; Identity; Integration; Age crisis; Education for older people.



REFERENCES

1. De Koning J., Stathi A., Richards S. Predictors of loneliness and different types of social isolation of rural-living older adults in the United Kingdom. *Ageing and Society*, 2017, vol. 37 (10), pp. 2012–2043. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0144686X16000696>
2. Dezutter J., Toussaint L., Leijssen M. Forgiveness, Ego-Integrity, and Depressive Symptoms in Community-Dwelling and Residential Elderly Adults. *Journals of Gerontology: Series B*, 2016, vol. 71, issue 5, pp. 786–797. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbu146>
3. Chipps J., Jarvis M. A. Social capital and mental well-being of older people residing in a residential care facility in Durban, South Africa. *Aging and Mental Health*, 2016, vol. 20, issue 12, pp. 1264–1270. DOI: <https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1105196>
4. Kyazimov K. G. Additional vocational education as a condition for continuing employment of people of retirement age. *Vocational Education and Labor Market*, 2018, no. 3, pp. 79–86. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36286063>
5. Chua R. L. E., de Guzman A. B. Do You See What I See? Understanding Filipino elderly's needs, benefits, and expectations from an adult continuing education program. *Educational Gerontology*, 2014, vol. 40, issue 1, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2012.700810>
6. Hung J.-Y., Lu K.-S. Research on the healthy lifestyle model, active ageing, and loneliness of senior learners. *Educational Gerontology*, 2014, vol. 40, issue 5, pp. 353–362. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.822200>
7. Dhirathiti N. S., Pichitpatja P. Characteristics and differences of lifelong learning policy implementation for the elderly in Thailand. *Educational Research for Policy and Practice*, 2018, vol. 17, issue 1, pp. 53–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10671-017-9219-x>
8. Gatti F. M., Brivio E., Galimberti C. “The future is ours too”: A training process to enable the learning perception and increase self-efficacy in the use of tablets in the elderly. *Educational Gerontology*, 2017, vol. 43, issue 4, pp. 209–224. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2017.1279952>
9. von Humboldt S., Monteiro A., Leal I. How do older adults experience intergenerational relationships? Different cultures, ambivalent feelings. *Educational Gerontology*, 2018, vol. 44, issue 8, pp. 501–513. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03601277.2018.1520528>
10. Istance D. Learning in retirement and old age: An agenda for the 21st century. *European Journal of Education*, 2015, vol. 50, issue 2, pp. 225–238. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12120>
11. Zabelina N. V. Geronto formation technologies as a basis for the social activity of older people in modern Russian society. *Innovative Science*, 2018, no. 3, pp. 96–99. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32642072>
12. Diaz-Lopez M. D., Aguilar-Parra J. M., Lopez-Liria R., Rocamora-Perez P., Vargas-Munoz M. E., Padilla-Gongora D. Skills for successful ageing in the elderly. Education, well-being and health. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 986–991. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.140>
13. Aroca J. A. S., De Haro A. E., Lopez S. M. D. M. A Study about an educational experience with older women in social centers. Implications for learning throughout life. *Revista Complutense de Educación*, 2018, vol. 29 (2), pp. 317–334. (In Spanish) DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52381>



14. Marcinkiewicz-Wilk A. Older people in the information society. *Journal of Education Culture and Society*, 2016, vol. 7 (1), pp. 18–31. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20161.18.31>
15. Fung H. H., Li T., Zhang X., Sit I. M. I., Cheng S.-T., Isaacowitz D. M. Positive portrayals of old age do not always have positive consequences. *The Journals of Gerontology: Series B*, 2015, vol. 70, issue 6, pp. 913–924. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbu061>
16. Kargina A. E., Morozova I. S., Sakharchuk N. Y., Shamovskaya T. V. Features of personal self-determination of adults with disabilities. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (3), pp. 37–50. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1803.03>
17. Soldatova E. L., Pogorelov D. N. The phenomenon of virtual identity: The contemporary condition of the problem. *Education and Science Journal*, 2018, vol. 20 (5), pp. 105–124. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35022002> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-105-124>
18. Soldatova E. L., Shlyapnikova I. A. Ego-identity in the structure of personality maturity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 86, pp. 283–288. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.565>
19. Syed M., McLean K. C. Understanding identity integration: Theoretical, methodological, and applied issues. *Journal of Adolescence*, 2016, vol. 47, pp. 109–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.005>
20. Blix B. H., Hamran T., Normann H. K. Roads not taken: A narrative positioning analysis of older adults' stories about missed opportunities. *Journal of Aging Studies*, 2015, vol. 35, pp. 169–177. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaging.2015.08.009>
21. Soldatova E. L. Ego-identity in normal developmental crises. *Voprosy Psichologii*, 2006, no. 5, pp. 74–84. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19104459>
22. Dockendorff D. C. T. Healthy ways of coping with losses related to the aging process. *Educational Gerontology*, 2014, vol. 40, issue 5, pp. 363–384. DOI: <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.822203>
23. Ramírez-Fernández E., Ortega-Martínez A. R., Martos-Montes R. Strengths in the elderly as a factor that increases wellbeing. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2015, vol. 5 (2), pp. 187–195. (In Spanish) DOI: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i2.111>
24. Kahlbaugh P., Huffman L. Personality, emotional qualities of leisure, and subjective well-being in the elderly. *International Journal of Aging and Human Development*, 2017, vol. 85 (2), pp. 164–184. DOI: <https://doi.org/10.1177/0091415016685329>
25. Perez-Fuentes M. D., Linares J. J. G., Jurado M. D. M., Martinez A., Martin A. B. B., Marquez M. D. S. Emotional intelligence and health in aging: PECI-PM. *Actualidades en Psicología*, 2016, vol. 30, no. 121, pp. 11–23. (In Spanish) DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v30i121.24048>
26. Wiesmann U., Ballas I., Hannich H. J. Sense of coherence, time perspective and positive aging. *Journal of Happiness Studies*, 2018, vol. 19, issue 3, pp. 817–839. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-017-9850-5>
27. de Frias C. M., Whyne E. Stress on health-related quality of life in older adults: the protective nature of mindfulness. *Aging and Mental Health*, 2015, vol. 19, issue 3, pp. 201–206. DOI: <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.924090>



28. Zav'yalova I. Y. Modification of the technique for diagnosing the statuses of ego-identity for elderly people. *Science Review: Humanities Research*, 2016, no. 6, pp. 98–105. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26384589>
29. Karpov A. V. Reflectiveness as a mental quality and the method to diagnose it. *Psychological Journal*, 2003, no. 5, pp. 45–57. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17315991>

Submitted: 02 December 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© О. А. Братцева, А. В. Миронов, К. О. Миняйло, О. В. Булатова

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.07)

УДК 376.2

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

О. А. Братцева, А. В. Миронов, К. О. Миняйло, О. В. Булатова (Ханты-Мансийск, Россия)

Проблема и цель. В статье поднимается проблема выявления специфики проявления профессиональной мобильности у студентов на этапе подготовки в вузе в зависимости от наличия или отсутствия инвалидности. Цель статьи состоит в выявлении особенностей развития профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью.

Методология. Основывается на анализе и обобщении научно-исследовательских работ, значимость которых в сфере профессионального образования и дефектологии признана научным сообществом. Для исследования были использованы теоретические и практические методы психолого-педагогического исследования, методы математической статистики, методы психодиагностики для оценки особенностей проявления профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью.

Результаты. Авторы выявили, что профессиональная мобильность у студентов с инвалидностью имеет определенные особенности в зависимости от наличия или отсутствия инвалидности. Профессиональная мобильность у студентов с инвалидностью характеризуется преобладанием неадекватного уровня притязаний к своим способностям и возможностям; слабой мотивацией в получении конкретной профессии и дальнейшего трудоустройства, недостаточной информированностью о мире профессий и своих возможностях; не сформированностью коммуникативных способностей и т. д. Студенты с инвалидностью определенно не готовы к смене социально-экономических и профессионально-средовых (включая статусные) позиций, к профессиональным трансформациям.

Заключение. Делается вывод о том, что профессиональная мобильность у студентов с инвалидностью имеет определенные особенности в зависимости от наличия или отсутствия инвалидности.

Ключевые слова: профессиональное образование; профессиональная мобильность; студент; инвалидность; личностное развитие; инклюзивное образование.

Братцева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Югорский государственный университет.

E-mail: choa2612@yandex.ru

Миронов Андрей Валерьевич – кандидат психологических наук, директор гуманитарного института, Югорский государственный университет.

E-mail: milan109@yandex.ru

Миняйло Кристина Олеговна – студентка 4 курса, Югорский государственный университет.

E-mail: c.minyailo@yandex.ru

Булатова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Югорский государственный университет.

E-mail: bov1978@list.ru



Постановка проблемы

Смена приоритетов в системе образования и ориентация на инновационное образование привели к острой востребованности личности, способной к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, профессиональному и личностному росту, социальной и профессиональной мобильности. В связи с этим основной задачей вуза становится подготовка конкурентных кадров, способных самостоятельно найти пути самореализации и самосовершенствования в условиях усиления динамики социально-экономических процессов и глобальной конкуренции во всех сферах жизни. Особое внимание должно быть уделено исследованиям в области инклюзивного образования, так как на этом этапе профессионального развития закладываются основы будущего специалиста, его мировоззрения на основе специфического восприятия мира и учебно-познавательной деятельности. При этом важно стремиться к обеспечению оптимальных условий в вузе, где обучаются студенты с инвалидностью, в частности для личностного становления таких студентов как субъектов профессиональной деятельности.

В зарубежных исследованиях проблема развития профессиональной мобильности как личностного качества не рассматривается. Широкое распространение получили вопросы создания условий и поддержки студентов с

инвалидностью, поиска средств для выстраивания личной, профессиональной и общественной деятельности, способствующие успешной интеграции в социум. R. Hewett, G. Douglas, M. McLinden, S. Keil подчеркивают необходимость создания инклюзивной среды, обеспечивающей высокое качество предоставляемых образовательных услуг, доступ к «учебной программе» студентам с инвалидностью и наличие хорошо развитых навыков самостоятельного обучения, важность прогрессивных и взаимных приспособлений [1]. D. Simoes, M. Pinheiro, C. Santos, S. Filipe, B. Barbosa, G. Dias и другие считают, что реализация программы по обмену (Erasmus) (перемещение студентов на определенный академический период в другое высшее учебное заведение для обучения или проведения исследований) способствует развитию мобильности¹ и выступает эффективным инструментом формирования профессиональных навыков и навыков трудоустройства в условиях международного рынка труда². A. Zagrai, W. J. Ostergren, L. T. Borden, S. Zeman отмечают, что учет потребностей студентов с инвалидностью, создание окружающей среды, стратегии обучения будут способствовать повышению конкурентоспособности³.

Следующий комплекс мер поддержки студентов с инвалидностью связан с «карьерным планированием»⁴ и «развитием карьеры»

¹ Simoes D., Pinheiro M., Santos C. A., Filipe S., Barbosa B., Dias G. P. Insights into the expectations of mobility students: the impact of Erasmus in their future professional careers // 3rd International Conference on Higher Education Advances. – Valencia, 2017. – P. 696–704. DOI: <https://doi.org/10.4995/HEAd17.2017.5360>

² Dolga L., Filipescu H., Popescu-Mitroi M. M., Mazilescu C. A. Erasmus Mobility Impact On Professional Training And Personal Development Of Students Benefi-

ciaries // Proceedings of 6th World Conference on Educational. – Valletta, 2015. – Vol. 191. – P. 1006–1013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235>

³ Zagrai A. N., Ostergren W. J., Borden L. T., Zeman S. Improving competitiveness of engineering students with disabilities through focused learning // Proceedings of the ASME international mechanical engineering congress and exposition. – 2016. – Vol. 5. DOI: <https://doi.org/10.1115/IMECE2016-67982>

⁴ Hrabackova P., Hruskova J. Inclusive learning environment at the University of West Bohemia, Czech Republic // 5th



на различных уровнях образования [2; 3]. Оказание помощи студентам с инвалидностью в самоопределении, формировании социальных и коммуникативных навыков повышает готовность для поступления в колледж и построения карьеры, подготовки к полноценной взрослой жизни [4].

Данный концептуальный подход базируется на социальной модели отношения общества к людям с инвалидностью. Суть концепции независимой жизни инвалидов сводится к созданию условий для максимальной самореализации и последующей его интеграции в общество. Ощущение инвалидом ограниченности своих возможностей вызвано не болезнью, а существующими для него в окружающей социальной среде барьерами. Выделяют следующие барьеры инвалидности: трудовой сегрегации, выражающийся в недоступности рабочих мест, неразвитости рынка труда, низком уровне заработной платы [5]; барьер изоляции связан с физическими ограничениями, трудностями передвижения и ориентации в пространстве; пространственно-средовой связан с отсутствием благоустройства жилых зон, транспорта и т. д.⁵ [6–7]; коммуникативный и эмоциональный барьер, содержащий непродуктивные двусторонние (инвалид – общество, общество – инвалид) эмоциональные реакции и связи [8–10]; финансовый, проявляющийся в малообеспеченности [11]; информационный барьер, затрудняющий как получение информации, так и возможность лицам с инвалидностью высказывать свои взгляды, нужды [12]. Таким образом, зарубежные исследования сводятся к необходи-

мости создания условий или устранения барьеров инвалидности, что, по мнению авторов, будет способствовать саморазвитию и самореализации студентов с инвалидностью.

Однако такой подход достижения независимости, по мнению А. Witso, А. Kittelsaa, размыт и маскирует сложную, запутанную модель зависимости. Инвалидность часто подразумевает недостатки со стороны человека, который нуждается в помощи. Профессиональное обучение зависит не только от способности человека, его возможностей, но и от поддержки, которую он получает от специалистов, педагогов, включая и то, как они общаются и взаимодействуют с ним. Поэтому необходимо говорить о взаимозависимости среды и студентов с инвалидностью [13].

С данной позицией солидарны Т. Tarandek, Z. Leutar, которые выявили в своем исследовании связь между самостоятельной жизнью, наблюдаемой через аспекты степени самостоятельности и периодичностью выполнения деятельности в семье, и пространственной доступностью, качеством жизни и повседневным функционированием [14].

Российское сообщество только начинает продвигаться к инклюзивному обществу, формированию массового сознания, рассматривающего инвалида как неотъемлемую часть социальной жизни общества. На уровне профессионального образования происходит поиск технологий включения студентов в образовательный процесс и создание специальных условий. В. Д. Байрамов, Т. И. Бонкало, Д. С. Райдугин, Е. В. Воеводина считают, что основной целью профориентационной работы в инклюзивном вузе

International Conference on New Horizons in Education (INTE). – Paris, 2015. – Vol. 174. – P. 3814–3817. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1118>

⁵ Kelly S. M. Role of Vision Specialists in Special Services // F. E. Obiakor, J. P. Bakken (ed.) *Interdisciplinary Connections to Special Education: Key Related*

Professionals Involved (Advances in Special Education, Volume 30B). – Emerald Group Publishing Limited, 2015. – P. 197–211. DOI: <https://doi.org/10.1108/S0270-40132015000030B017>

должна стать актуализация профессионального и личностного самоопределения студентов с инвалидностью [15]. Б. Б. Айсмонтас, М. А. Одинцова констатируют, что среда вуза сама по себе выступает как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации таких студентов [16].

По нашему мнению, недостаточно создать «доступную инклюзивную среду» в вузе, устранить барьеры, необходимо подготовить такого специалиста, который сумеет с наибольшей пользой для себя и общества применить в профессиональной деятельности свои склонности и способности, свободно ориентироваться и быть конкурентоспособным на рынке труда. Это и будет показателем социальной адаптации и интеграции в социум, когда инвалид способен не только к простому приспособлению к обществу (или общества к нему), но и к самореализации, раскрытию своего потенциала, самостоятельной жизни, поэтому развитие профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью в условиях реализации гуманистических идей инклюзивного образования является одной из важных задач вузовского образования. Мы полагаем, что без решения этой задачи невозможно формирование конкурентоспособного специалиста на рынке труда, успешно строящего свою карьеру, нацеленного на самореализацию в профессиональной и личной сфере.

Между тем исследователи отмечают личностные деформации у студентов с инвалидностью, выражающиеся в характерологических особенностях: сужение мотивационно-потребностной сферы (доминирование мотива избегания неудачи, редукция мотива достижения, изменение содержания ведущего мотива деятельности или его замена содержанием более низкого мотива либо новым мотивом;

упрощение деятельности и обеднение ее целевой структуры); эгоцентрические установки, склонность к подражанию; негативный фон развития самосознания (бедность его содержания, существенные расхождения между образами реального и идеального «Я», нарушение критичности и снижение уровня самоконтроля, неадекватная самооценка) [17; 18]. Е. С. Фоминых пишет, в личностном развитии лиц с инвалидностью наблюдаются негативные тенденции – инфантилизм и иждивенчество, характеризующие социальную и психологическую незрелость [19]. Е. М. Голикова, Л. И. Лубышева указывают на трудности профессионального самоопределения студентов с инвалидностью и реализации собственных возможностей на этапе подготовки в вузе, снижение эффективности освоения профессиональных компетенций и достижения оптимального уровня социальной активности [20].

При этом проблема развития профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью пока не стала предметом пристального внимания ученых и исследуется применительно к условно здоровым студентам, педагогам и т. д. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что сущность понятия «профессиональная мобильность» в отечественной науке рассматривается с двух позиций – социальной и педагогической. В соответствии с этим даются абсолютно разнообразные качественно различные трактовки понятия «профессиональная мобильность».

Представители социальной точки зрения рассматривают данное определение как «способ к перемещению», «процесс перемещения (движения, стремления), осуществляемого благодаря развитию определенных свойств индивидуумов, составляющих данный социум», говоря в первую очередь о социальных



перемещениях в обществе, изменении социального статуса⁶.

Сторонники педагогического подхода рассматривают профессиональную мобильность как психолого-педагогическую подготовку к возможной смене профессий или специальностей внутри одной профессии на этапе получения профессионального образования или в процессе будущей трудовой деятельности⁷. Так, Л. И. Амирова считает, что это двигатель, ориентир к саморазвитию, и в качестве самоцели выступает преимущественно не карьерный рост, а тяга к получению новых возможностей и знаний [21]. В. А. Мищенко трактует данное понятие как интегративное качество личности, в чем мы с ним полностью солидарны, способность к профессиональным перемещениям (вертикальным, горизонтальным), включающая ряд компонентов: мотивационный, когнитивно-компетентностный, общеличностный и рефлексивно-оценочный [22; 23].

Профессиональная мобильность чаще всего выступает как ценностно-смысловое образование, тип реагирования личности на условия изменяющейся жизнедеятельности, является показателем профессиональной и социальной востребованности субъекта.

Таким образом, для обеспечения современных, качественных условий профессионального становления студентов с инвалидностью необходимо полноценное, фундаментальное исследование феномена профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью. Цель статьи заключается в выявлении особенностей развития профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью, обеспечивающей готовность к осмысленному построению будущего профессионального пути.

Методология исследования

Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является положение Л. С. Выготского о единстве психологических закономерностей нормального и отклоняющегося развития. С этой позиции развитие профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью происходит по тем же законам, что у условно здоровых студентов, но имеет специфические особенности проявления. Здесь же приведем положение В. А. Мищенко о роли профессиональной мобильности у студентов в профессиональной адаптации и самореализации. Профессиональная мобильность как интегративное качество личности будущего специалиста, по мнению автора, проявляется в его готовности к горизонтальным и вертикальным профессиональным перемещениям, к смене социально-экономических и профессионально-средовых (включая статусные) позиций [22, с. 71].

Раскрывая понятие профессиональной мобильности, мы основываемся на том, что основной целью системы профессионального образования является не столько реабилитация, сколько развитие личностных качеств и компетенций выпускников, обеспечивающих им конкурентоспособность на рынке труда. В основу закладывается подход Л. С. Выготского о необходимости развития высших психических функций, ориентации на завтрашний день. Среда является источником развития личности. В таком понимании профессиональная мобильность выступает как механизм адаптации студентов с инвалидностью к современным условиям, не простому приспособлению к среде, а к самореализации, раскрытию сво-

⁶ Сорокин П. А. Социальная стратификация и социальная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – С. 373–424.

⁷ Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально-мобильных специалистов в педагогическом университете: монография. – М.: Владос, 2008. – 201 с.

его потенциала, созданию условий для прогрессивных изменений среды [17], т. е. основным содержанием педагогического процесса, социально-психологического сопровождения в вузе должно стать развитие профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью как психологического новообразования на этапе профессионального становления. Поэтому возникает необходимость исследования профессиональной мобильности как интегративного качества личности на этапе подготовки в вузе.

Результаты исследования

В качестве участников исследования были привлечены студенты 2–4 курсов ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», обучающиеся по специальности «Психолого-педагогическое образование», «Социальная работа» и «Менеджмент», в количестве 21 человека (8 студентов с ОВЗ, 13 студентов в норме) в возрасте 19–25 лет.

Для выявления степени сформированности компонентов профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью использовались следующие методы сбора эмпирических данных: «Опросник мотивации В. К. Гербачевского»; «Опросник деловой направленности личности» (В. Тараненко); опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федоришин); «Тест структуры интеллекта Амтхауэра»; «Опросник самоотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантеев); опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова).

Статистический анализ данных исследования проводился с применением программного пакета SPSS Statistics 17.0. Рассчитывались первичные описательные статистики, для сравнения выраженности показателей профес-

сиональной мобильности использовался непараметрический критерий сравнения для независимых выборок U–Манна–Уитни.

Анализируя результаты опросника мотивационной структуры личности (В. Гербачевский), можно сделать вывод, что основными факторами, непосредственно побуждающими студентов с инвалидностью к определенному виду деятельности, являются внутренние социально-значимые мотивы: самоуважения у 62,5 %, у половины испытуемых состязательный и познавательный (50 %); достижение достаточно сложных целей связано с высокой оценкой своего потенциала (50 %), но вместе с тем для достижения целей не прилагают усилий, не ожидают результатов деятельности; доминирует высокий уровень притязаний в достижении поставленных целей (62,5 %), не соизмеримый с реальными возможностями. У условно здоровых студентов преобладают внутренние индивидуально значимые мотивы, выражающиеся в «необходимости прилагать усилия» личностью (77 %); преобладает осознанное усилие к выбору цели (38,5 %), мобилизация внутренних ресурсов. Сравнительный анализ показал, что у студентов с инвалидностью преобладает уровень притязаний неадекватный их способностям и возможностям.

Анализ полученных данных опросника деловой направленности личности (В. Тараненко) показал, что деловая направленность у студентов с инвалидностью носит субъективный характер деятельности, они не стараются отстаивать свои личные цели (62,5 %), находятся в постоянном поиске «защитника, помощника», избегают общества (37 %). Иными словами, у студентов с инвалидностью слабая мотивация в получении конкретной профессии и дальнейшего трудоустройства, наблюдается дисфункциональность образовательной стратегии как для рынка труда, так и для самой личности. Недостаточная информированность

о мире профессий и возможностях таких студентов затрудняет профессиональное самоопределение и становление, не позволяет преодолеть установки на инвалидность (иждивенчество, инфантилизм).

Деловая направленность у условно здоровых студентов (46,2 %) характеризуется упорством в отстаивании своей деловой стратегии и старанием наиболее эффективно использовать действенные механизмы для достижения конкретных результатов. Они предпочитают иметь заранее четкую разработку оперативных планов и приоритетности действий.

Изучая результаты опросника «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федоришин), мы выяснили, что у большинства студентов с инвалидностью (75 %) коммуникативные и организаторские способности находятся на низком уровне. У условно здоровых студентов эти способности находятся на более высоких уровнях (средний – 39 %, высокий – 30,8 %). Для сравнения выраженности коммуникативных и организаторских склонностей у студентов с инвалидностью и условно здоровых студентов был рассчитан критерий U–Манна–Уитни. Были выявлены значимые различия по показателю коммуникативных склонностей ($U = 14,50$, при $p < 0,01$) и показателю организаторских склонностей ($U = 23,50$, при $p < 0,05$).

Таким образом, у студентов с инвалидностью коммуникативные и организаторские способности не сформированы: испытывают трудности в установлении контактов; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды; в общественной деятельности не проявляют инициативы; избегают принятия самостоятельных решений; не умеют правильно выстроить свои обязанности.

Анализ интеллектуальных способностей (Р. Амтхауэр) у студентов с инвалидностью как самостоятельных разновидностей интеллекта показал, что преобладает вербальный интеллект (77,5 %) и практические способности (100 %). У условно здоровых обучающихся преобладает вербальный интеллект (89,24 %), теоретические способности (88,25 %), математические способности (средний уровень – 96,15 %) и пространственный интеллект (69,2 %). Результаты сравнения выраженности показателей субтестов и общего показателя теста структуры интеллекта Амтхауэра представлены в таблице 1.

По результатам статистического анализа установлено, что у условно здоровых студентов более высокие показатели интеллекта по семи субтестам. Особое внимание следует уделить таким субтестам, как «Математическая интуиция», «Абстрактное мышление», «Логическая оперативная память». У студентов с инвалидностью показатели значительно ниже и находятся на слабом уровне развития. В структуре интеллекта данные компоненты тесно взаимосвязаны между собой. Слабый уровень математических навыков преимущественно связан с недостатками в развитии абстрактного и понятийного мышления, а логическая память формируется в результате преобразования памяти на основе понятийного мышления.

В совокупности низкие значения по данным компонентам интеллекта становятся препятствием в освоении точных дисциплин и дисциплин гуманитарного цикла, предметом которых выступают качественные и количественные измерения. Это свидетельствует о том, что студенты с инвалидностью не сопоставляют ситуацию на рынке труда и ситуацию, складывающуюся в ходе своей деятельности с собственными способностями и готовностью к конкретной смене профессии. Выбор

профессии и построения карьеры осуществляется на принципах доступности и социальной значимости, без учета потребностей рынка

труда конкретного региона, страны и содержания деятельности конкретной профессии.

Таблица 1

Средние значения показателей по тесту структуры интеллекта (Р. Амтхауэр)

Table 1

Average values of the intelligence structure test (R. Amthauer)

Шкала	Группа		U	p
	Норма	ОВЗ		
Общая осведомленность	13,69	10,75	16	0,01
Интуитивное понятийное мышление	12,61	10,25	27	0,067
Понятийное логическое мышление	11,31	8,88	23,50	0,05
Понятийная категоризация	13,46	7,5	14,50	0,01
Математическая интуиция	7,53	3,5	15,50	0,01
Абстрактное мышление	6,46	4,25	23,50	0,05
Образный синтез	9,77	6,63	21,50	0,05
Пространственное мышление	6,46	5,5	41	0,421
Логическая оперативная память	14,23	5,25	8	0,01
Общий показатель	95,23	62,5	8,5	0,01

Результаты опросника (В. В. Столина, С. Р. Пантеева) показали в целом позитивное развитие самоотношения у студентов с инвалидностью: позитивное отношение к своему «Я» (50 %), адекватное чувство собственного достоинства (50 %); отрицательное восприятие и принятие себя со стороны окружающих (50 %), проявление высокого уровня интереса к себе и к своим мыслям (62,5 %) и позитивная «Я-концепция» у 75 %. Сравнение результатов двух групп студентов показало незначительные отличия. Для самоотношения условно здоровых студентов свойственно дружественное отношение к собственному «Я» (69,2 %), средний уровень (статистическая норма) самоуважения (53,9 %), самоинтереса 100 %, ярко выражена аутосимпатия (76,2 %). У студентов с инвалидностью наблюдается более выраженная закрытость, в сравнении с условно здоровыми студентами, что говорит о значительно меньшей осознанности своего

«Я», пониженной критичности и рефлексивности. Наблюдается достаточно распространенная ситуация формирования «социального вывиха», являющегося причиной формирования дальнейших отклонений, формального подхода к работе с людьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на всех уровнях образования и факторах социализации.

Анализ полученных данных по методике «Диагностика ценностных ориентаций в карьере» (Э. Шейн) показал, что у студентов с ОВЗ доминирует ценностная ориентация «служение» (37,5 %), что свидетельствует о главенствующем желании реализовать в своей работе главные ценности, не требующиеся в данном виде работы способности. У условно здоровых студентов доминирует «стабильность» (38,4 %) – связано с долгосрочной перспективой развития карьеры, престиж профессии на рынке труда.

Заключение

Представленные результаты исследования подтвердили предположение о существовании специфических особенностей проявления профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью. Профессиональная мобильность у студентов с инвалидностью характеризуется преобладанием неадекватного уровня притязаний к своим способностям и возможностям, слабой мотивацией в получении конкретной профессии и дальнейшего трудоустройства, недостаточной информированностью о мире профессий и своих возможностях, не сформированностью коммуникативных и организаторских способностей, не самостоятельностью и неорганизованностью, преобладанием вербального интеллекта и практических способностей, меньшей осознанностью своего «Я», пониженной критичностью и рефлексивностью; ориентацией на собственные ценности, не соотносимые с потребностями трудовой деятельности. Таким образом, студенты с инвалидностью не готовы к профессиональным трансформациям.

Причины более низких результатов, которые продемонстрировали студенты с инвалидностью, связаны с тем, что у них не всегда достаточно внутренних ресурсов для преодоления установки на инвалидность, и среда не всегда способствует преодолению и компенсации дефектов в развитии. Особенности развития и жизнедеятельности создают существенные трудности в процессе получения профес-

сионального образования, в развитии профессиональной мобильности и как следствие трудности в профессиональной и личностной самореализации, социальной адаптации.

На наш взгляд, одной из важных задач вузовского образования в условиях реализации гуманистических идей и инклюзивного образования должно стать развитие профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью. Профессиональная мобильность, выступая как интегративное личностное качество на этапе подготовки в вузе, позволит преодолеть недостатки психического и личностного развития у студентов с инвалидностью, будет способствовать переосмыслению и пониманию своих возможностей в достижении требований рынка труда.

Перспективы исследования заключаются в привлечении большего числа респондентов, выявлении специфики взаимосвязи между компонентами профессиональной мобильности у студентов с инвалидностью, выявлении типологических групп студентов с инвалидностью в пространстве профессиональной мобильности и разработки программы по развитию профессиональной мобильности. Интеграция в образовательный процесс инклюзивных программ по повышению уровня развития профессиональной мобильности является необходимым условием повышения конкурентоспособности выпускников с инвалидностью в быстро меняющемся мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Hewett R., Douglas G., McLinden M., Keil S.** Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom // *European journal of special needs education*. – 2017. – Vol. 32 (1). – P. 89–109. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>
2. **Гуртов В. А., Хотеева Е. А.** Планирование карьерной траектории школьников: ориентация на «хочу», «могу» и «надо» // *Интеграция образования*. – 2018. – № 1. – С. 134–150. URL:



- <https://elibrary.ru/item.asp?id=32612736> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.134-150>
3. **te Wierik M. L. J., Beishuizen J., van Os W.** Career guidance and student success in Dutch higher vocational education // *Studies in Higher Education*. – 2015. – Vol. 40 (10). – P. 1947–1961. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914905>
 4. **Root J. R., Knight V. F., Mims P. J.** A Guide to Addressing Multiple Priorities in Core Content Instruction for Students With Severe Disabilities // *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. – 2017. – Vol. 40 (1). – P. 56–61. DOI: <https://doi.org/10.1177/2165143416680997>
 5. **Mattocks K., Briscoe-Palmer S.** Diversity, inclusion, and doctoral study: challenges facing minority PhD students in the United Kingdom // *European political science*. – 2016. – Vol. 15 (4). – P. 476–492. DOI: [10.1057/s41304-016-0071-x](https://doi.org/10.1057/s41304-016-0071-x)
 6. **Babic M. M., Dowling M.** Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia // *Disability and Society*. – 2015. – Vol. 30 (4). – P. 614–629. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
 7. **Morina A., Morgado B.** University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities // *Journal of further and higher education*. – 2018. – Vol. 42 (1). – P. 13–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188900>
 8. **Costea-Barlutiu C., Rusu A. S.** A preliminary investigation of Romanian university teachers' attitudes towards disabilities – A premise for inclusive interaction with students with disabilities // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 209. – P. 572–579. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.289>
 9. **Sanchez M. T. P., Fernandez-Jimenez C., Cabezas M. F.** The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities // *International Journal of Disability, Development and Education*. – 2018. – Vol. 65, № 4. – P. 442–458. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066>
 10. **Schwab S.** The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities // *Research in Developmental Disabilities*. – 2017. – Vol. 62. – P. 160–165. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>
 11. **Webb K., Repetto J., Seabrooks-Blackmore J., Patterson K. B., Alderfer K.** Career development: Preparation, integration, and collaboration // *Journal of Vocational Rehabilitation*. – 2014. – Vol. 40 (3). – P. 231–238. DOI: <https://doi.org/10.3233/JVR-140688>
 12. **Cockain A.** Shallow Inclusion (or Integration) and Deep Exclusion: En-Dis-Abling Identities through Government Webpages in Hong Kong // *Social inclusion*. – 2018. – Vol. 6 (2). – P. 1–11. DOI: <https://dx.doi.org/10.17645/si.v6i2.1282>
 13. **Witso A. E., Kittelsaa A. M.** Active adult lives for persons with learning disabilities: The perspectives of professionals // *British journal of learning disabilities*. – 2018. – Vol. 46 (1). – P. 10–16. DOI: <https://doi.org/10.1111/bld.12207>
 14. **Tarandek T., Leutar Z.** Neki aspekti neovisnog življenja osoba s invaliditetom // *Revija za socijalnu politiku*. – 2017. – Vol. 24 (3). – P. 301–320. DOI: <https://doi.org/10.3935/rsp.v24i3.1393>
 15. **Байрамов В. Д., Бонкало Т. И., Райдугин Д. С., Воеводина Е. В.** Методологические подходы к актуализации профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях становления системы инклюзивного образования // *Психологическая наука и образование*. – 2018. – № 2. – С. 19–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34884923>



16. **Айсмонтас Б. Б., Одинцова М. А.** Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. – 2018. – № 2. – С. 29–41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34884924>
17. **Булатова О. В., Братцева О. А., Мищенко В. А., Гильманов С. А., Данилова А. Д., Лубышев Е. А.** Профессиональная мобильность как механизм адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к современным условиям // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 7. – С. 42–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35290361>
18. **Шинина Т. В.** Проблемы личности инвалидов: социально-психологические аспекты // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 1. – С. 145–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15611033>
19. **Фоминых Е. С.** Психологический анализ рисков виктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в профессионально-образовательной среде // Грани познания. – 2012. – № 2. – С. 69–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18047198>
20. **Голикова Е. М., Лубышева Л. И.** Социальное развитие личности студентов с ограниченными возможностями здоровья на основе индивидуальных образовательных траекторий в системе адаптивного физического воспитания // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2017. – № 6. – С. 53–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30607949>
21. **Амирова Л. А.** Развитие личностной мобильности педагога профессиональной школы в условиях образовательного кластера // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10 (210). – С. 14–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30764251>
22. **Mishchenko V. A., Belova L. A., Frolova E. V., Torkunova J. V., Dudov A. V., Galiyev R. M., Palyanov M. P., Tenyunina I. A.** Management factors and conditions of higher education students professional mobility formation // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Vol. 6 (1). – P. 70–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26831405>
23. **Братцева О. А., Булатова О. В., Мищенко В. А.** Профессиональная мобильность у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2. – С. 16–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34904288>



Olga Anatolyevna Bratseva,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogics and Psychology,
Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5165-3771>
E-mail: choa2612@yandex.ru

Andrey Valeryevich Mironov,
Candidate of Psychological Sciences, Director,
Humanitarian Institute,
Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9531-6347>
E-mail: milan109@yandex.ru

Christina Olegovna Minyailo,
4th year student,
Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0807-4840>
E-mail: c.minyailo@yandex.ru

Olga Vladimirovna Bulatova,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogics and Psychology,
Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7456-6953>
E-mail: bov1978@list.ru

Development of professional mobility among university students with disabilities

Abstract

Introduction. *The article raises the problem of revealing the specifics of students professional mobility while pursuing degrees at higher educational institutions, depending on the presence or absence of a disability. The purpose of the article is to identify the characteristic features of developing professional mobility among students with disabilities.*

Materials and Methods. *The study is based on the analysis and synthesis of research works on higher (professional) and special education, recognized by the scientific community. The authors applied theoretical and practical methods of psychological and educational research, methods of mathematical statistics, and methods of psychodiagnostics in order to evaluate the characteristics of professional mobility among students with disabilities.*

Results. *The results suggest that the professional mobility of students with disabilities has certain features depending on the presence or absence of disabilities. Professional mobility among students with disabilities is characterized by a predominantly inadequate self-assessment of their abilities and capabilities, weak motivation for career choice and further employment, low professional and personal awareness, poor communication skills, etc. Students with disabilities are definitely not ready for changes in socio-economic and professional positions, as well as for professional transformations.*

Conclusions. *It is concluded that characteristic features of professional mobility among students with disabilities depend on the presence or absence of a disability.*



Keywords

Professional education; Professional mobility; Student; Disability; Personal development; Inclusive education.

REFERENCES

1. Hewett R., Douglas G., McLinden M., Keil S. Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 2017, vol. 32 (1), pp. 89–109. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>
2. Gurtov V. A., Khoteeva E. A. Schoolchildren's career trajectory planning: focus on "want", "can" and "need". *Integration of Education*, 2018, vol. 22 (1), pp. 134–150. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.134-150>
3. te Wierik M. L. J., Beishuizen J., van Os W. Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, 2015, vol. 40 (10), pp. 1947–1961. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914905>
4. Root J. R., Knight V. F., Mims P. J. A Guide to addressing multiple priorities in core content instruction for students with severe disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 2017, vol. 40 (1), pp. 56–61. DOI: <https://doi.org/10.1177/2165143416680997>
5. Mattocks K., Briscoe-Palmer S. Diversity, inclusion, and doctoral study: Challenges facing minority PhD students in the United Kingdom. *European Political Science*, 2016, vol. 15 (4), pp. 476–492. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41304-016-0071-x>
6. Babic M. M., Dowling M. Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia. *Disability and Society*, 2015, vol. 30 (4), pp. 614–629. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
7. Morina A., Morgado B. University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: Listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 2018, vol. 42 (1), pp. 13–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188900>
8. Costea-Barlutiu C., Rusu A. S. A preliminary investigation of Romanian university teachers' attitudes towards disabilities – A premise for inclusive interaction with students with disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 209, pp. 572–579. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.289>
9. Sanchez M. T. P., Fernandez-Jimenez C., Cabezas M. F. The Attitudes of different partners involved in higher education towards students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2018, vol. 65 (4), pp. 442–458. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066>
10. Schwab S. The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 2017, vol. 62, pp. 160–165. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>
11. Webb K., Repetto J., Seabrooks-Blackmore J., Patterson K. B., Alderfer K. Career development: Preparation, integration, and collaboration. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 2014, vol. 40 (3), pp. 231–238. DOI: <https://doi.org/10.3233/JVR-140688>
12. Cockain A. Shallow inclusion (or integration) and deep exclusion: en-dis-abling identities through government webpages in Hong Kong. *Social Inclusion*, 2018, vol. 6 (2), pp. 1–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.17645/si.v6i2.1282>



13. Witso A. E., Kittelsaa A. M. Active adult lives for persons with learning disabilities: The perspectives of professionals. *British Journal of Learning Disabilities*, 2018, vol. 46 (1), pp. 10–16 DOI: <https://doi.org/10.1111/bld.12207>
14. Tarandek T., Leutar Z. Some aspects of the independent living of people with disabilities. *Revija za Socijalnu Politiku*, 2017, vol. 24 (3), pp. 301–320. (In Croatian) DOI: <https://doi.org/10.3935/rsp.v24i3.1393>
15. Bayramov V. D., Bonkalo T. I., Raidugin D. S., Voevodina E. V. Methodological approaches to the actualization of professional self-determination in students with disabilities in the context of development of inclusive education. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23 (2), pp. 19–28. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34884923>
16. Aysmontas B. B., Odincova M. A. Educational environment in university as a resource for resilience and self-activation in students with disabilities. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23 (2), pp. 29–41. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34884924>
17. Bulatova O. V., Bratseva O. A., Mishchenko V. A., Gilmanov S. A., Danilova A. D., Lubyshev E. A. Professional mobility driven adaptation of handicapped students to modern environments. *Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*, 2018, no. 7, pp. 42–44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35290361>
18. Shinina T. V. Problems of the personality of the disabled: socio-psychological aspects. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2011, no. 1, pp. 145–150. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15611033>
19. Fominykh E. S. Psychological analysis of victimization risks in the system “student – disabled – educational environment”. *Grani Poznaniya*, 2012, no. 2, pp. 69–73. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18047198>
20. Golikova E. M., Lubysheva L. I. Health -deficient students" socializing individual education trajectories offered in adaptive physical education system. *Fizicheskaja kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, 2017, no. 6, pp. 53–55. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30607949>
21. Amirova L. A. Vocational school teacher personal flexibility development under conditions of educational cluster. *Bulletin of Orenburg State University*, 2017, no. 10, pp. 14–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30764251>
22. Mishchenko V. A., Belova L. A., Frolova E. V., Torkunova J. V., Dudov A. V., Galiyev R. M., Palyanov M. P., Tenyunina I. A. Management factors and conditions of higher education students professional mobility formation. *International Review of Management and Marketing*, 2016, vol. 6 (1), pp. 70–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26831405>
23. Bratseva O. A., Bulatova O. V., Mishchenko V. A. Professional mobility of students with disabilities and invalids. *World of Science, Culture and Education*, 2018, no. 2, pp. 16–17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34904288>

Submitted: 02 September 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© О. О. Андронникова

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.08)

УДК 159.92+376+316.6

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВИКТИМНЫХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К БРОДЯЖНИЧЕСТВУ

О. О. Андронникова (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. Автором исследуется проблема бродяжничества и побегов из дома среди несовершеннолетних. Цель статьи – выявить особенности психолого-педагогического сопровождения виктимных подростков, склонных к бродяжничеству.

Методология. Обзор научной литературы и анализ статистических данных по проблеме бродяжничества и побегов из дома среди несовершеннолетних обнаружил потребность в изучении современного состояния вопроса. В качестве методологического обоснования выступили научные представления об активности личности как субъекте жизнедеятельности. Решение исследовательских задач реализовано за счет междисциплинарного подхода. В исследовании приняли участие 190 подростков (14–16 лет), из которых 93 – склонных к бродяжничеству. Применены эмпирические методики, позволяющие провести комплексное исследование психологических особенностей и поведения.

Результаты. Исследованы субъективные причины бродяжничества и особенности проживания подростком его эпизодов. Выявлены характерологические особенности склонных к бродяжничеству подростков, особенности их мотивации и ценностной сферы, сферы самооценки и самоотношения, отношений к значимым людям, объектам и ситуациям, опосредованные временем пребывания в неблагоприятной «уличной» среде. Определены особенности социального и эмоционального интеллекта, стилевые особенности поведения, специфика реагирования на стрессовую ситуацию. Выявленный комплекс психологических особенностей личности и поведения склонных к бродяжничеству подростков был рассмотрен как ориентир для планирования и осуществления психопрофилактической и психокоррекционной работы с ними. Описаны педагогические условия для организации обучения детей, склонных к бродяжничеству.

Заключение. Показано, что деятельность по формированию психологической коррекционной работы с несовершеннолетними, которые склонны к побегам и бродяжничеству, будет эффективной при учёте особенностей психологической структуры личности и девиантных устремлений подростка.

Ключевые слова: бродяжничество; подростки; виктимность; девиантное поведение; организация обучения; психолого-педагогическая поддержка.

Постановка проблемы

Преобразования современной России привели к возникновению глубокого кризиса,

охватившего все основные социальные институты, в том числе и институт семьи и брака. Следствием происшедших обществен-

Андронникова Ольга Олеговна – кандидат психологических наук, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: andronnikova_69@mail.ru

но-экономических и социокультурных изменений российского общества стало увеличение числа детей и подростков, склонных к побегам из дома и бродяжничеству. Стоит отметить, что при этом в ряде исследований отмечается трансформация данной формы девиантного поведения, появление специфики ее феноменологического содержания [1; 9; 22].

По данным Главного информационного центра Министерства внутренних дел России, на начало XXI в. насчитывалось около 2 млн убегающих из дома и/или бродяжничающих детей и подростков. Их число приблизилось к показателям 1918–1920 гг.¹ По оценкам Министерства внутренних дел России за 2016 г. число беспризорников составляло 2,17 % от общего числа детей, т. е. 2 из 100 детей в России – беспризорники. Однако необходимо отметить несогласованность данных в официальных источниках о количестве детей в России, совершающих побег из дома и склонных к бродяжничеству, которые колеблются от 100 тысяч детей до 5 млн, по мнению разных экспертов. Актуальность изучения детей и подростков, совершающих побег из мест жительства и бродяжничающих, с целью оказания им психологической, педагогической, медицинской, социальной помощи и эффективной организации обучения опосредовано

трансформационными процессами современного социума, приводящими к обострению данной социальной и психолого-педагогической проблемы.

Научный интерес к проблеме побегов и бродяжничества несовершеннолетних появился в начале XX в., постепенно вовлекая в обсуждение специалистов таких направлений, как психиатры, психоаналитики, психологи, социологи, педагоги, юристы. Несомненно наиболее пристальное внимание данной проблеме исторически уделяют психиатры (В. П. Кащенко², В. В. Ковалев³, А. Е. Личко⁴ и др.), психологи и физиологи (Ф. И. Иванова⁵, С. А. Каспарова⁶ и др.). Значительно реже публикуются исследования, посвященные психосоциальным аспектам возникновения отклонения, проявляющегося как склонность к бродяжничеству. Незначительное количество работ посвящены организации обучения таких детей и вопросам психолого-педагогического и медико-социального воздействия при данной форме поведения (В. Н. Гуров⁷, А. К. Елистратова⁸), особенно в острой стадии, во время нахождения в ЦВСНП, приютах. В настоящее время как в зарубежных, так и отечественных исследованиях фокус внимания смещается с описания самого феномена (S. Stephenson [22]; C. J. Ribton-Turner; Э.

¹ Кондратьев Г. В. Психологические особенности и коррекционная помощь подросткам, совершающим побег и бродяжничество, в Центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей: дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2007. – 215 с.

² Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.

³ Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей). – М.: Медицина, 1979. – 608 с.

⁴ Личко А. Е. Подростковая психиатрия: (руководство для врачей). – 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1985. – 416 с.

⁵ Иванова Ф. И. Синдром «уходов и бродяжничества» в клинике пограничных состояний у подростков //

Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1972. – Т. 72, № 10. – С. 1525–1528.

⁶ Каспарова С. А. Клинические варианты синдрома «дромомании» и близких к нему состояний у детей // Вопросы социальной и клинической психоневрологии. – М., 1977. – С. 40–43.

⁷ Гуров В. Н., Селюкова Л. Я., Шинкаренко Н. Ф. Социальная педагогика в действии: Опыт работы средней школы № 26 г. Ставрополя. Методическое пособие для учителя. – Ставрополь: СКИПКРО, 1994. – 145 с.

⁸ Елистратова А. К. Формы и методы работы социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних по профилактике самовольных уходов // Социальное обслуживание. – 2016. – № 10. – С. 83–89.



К. Комаров⁹), на его детерминанты и социально-психологическое значение (L. Nguimfack, R. Scelles [20]; R. Lewis; I. M. Helgeland [17]; A. L. Beier; P. Ocobock; C. J. Ribton-Turner; P. Fumerton; Н. Ю. Костюнина [6]; А. В. Шляков [9]; О. Ю. Юрков), однако работ, подробно освещающих вопросы профилактики бродяжничества в образовательных организациях, недостаточно.

Рассматривая современное состояние исследований специфики и детерминации бродяжничества, необходимо отметить следующие тенденции. С. J. Ribton-Turner¹⁰, Р. Fumerton¹¹ обозначают значимость общественного отношения к явлению бродяжничества и его социальную детерминацию. Di Iorio, J. Seidmann, S., Gueglio, C., Rigueiral, G. View подчеркивают необходимость терапевтического вмешательства с бездомными как единственное решение возникающей проблемы. Авторы также отмечают обострение проблем с наркотиками и грабежами в ситуации бродяжничества [16]. А. L. Beier, Р. Ocobock¹², проводя изучение близнецов, воспитывающихся в разных социальных условиях, подчеркивают значение ближайшего социального окружения в возникновении форм бродяжничества. Рассматривая детерминанты возникновения побегов, L. Nguimfack, R. Scelles говорят о значимости семейной и школьной дезадаптации. Раскрывая виктимологическую компоненту бродяжничества, авторы отмечают роль нарушений взаимодействия семьи и

школы в появлении дисфункциональных форм девиантного поведения [20]. Организация адекватной коммуникации между семьей и школой, по мнению авторов, может стать серьезным терапевтическим рычагом для реабилитации подростков и изменения поведения. S. Stephenson, описывая специфику и факторы бродяжничества в современной России, отмечает роль социальных изменений в его феноменологии¹³ [22]. Г. В. Кондратьев предлагает модификацию типологии побегов и бродяжничества, исходя из проведенного автором прогноза проявления девиации [5].

В ряде исследований, посвященных вопросам поиска и социальным технологиям удержания подростков (К. Hobden с соавторами [18]; К. Bender S. Begun, A. DePrince, B. Haffeejee, S. Kaufmann [10]; К. Bender, S. Begun, R. Durbahn, K. Ferguson, N. Schau [11]; и др.), отмечается значимость настойчивости в организации работы с детьми, совершающими побеги из дома. Также авторы подчеркивают, что без использования специальных социальных, психолого-педагогических, коммуникативных технологий социализация детей, склонных к бродяжничеству, и их возврат домой невозможны. Р. Collins, С. Barker в своих исследованиях подчеркивают сложности организации профилактических и реабилитационных мероприятий, исходящие из низкого доверия подростков, совершающих побеги из дома, к окружающим, чувства обиды и гнева в

⁹ См.: Комаров К. Э. «Трудные» дети: Инструкция по взаимодействию. Методическое пособие для сотрудников органов внутренних дел. – М.: Генезис, 2009. – 224 с.

¹⁰ Ribton-Turner C. J. The History of Vagrants and Vagrancy. – Columbia: Columbia Encyclopedia, 2008. – P. 312.

¹¹ Fumerton P. Unsettled: The Culture of Mobility and the Working Poor in Early Modern England. – Chicago, University of Chicago Press, 2006. – P. 288.

¹² Beier A. L., Ocobock P. Cast Out: Vagrancy and Homelessness in Global and Historical Perspective. – Athens: Ohio University Press, 2008. – P. 396.

¹³ Stephenson S. Отвъд съпротивата: размисли върху руската улична младеж // Critique and Humanism. – 2014. – № 43. – P. 159–171. URL: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=286533>

связи с предполагаемым предательством со стороны их семей и общества [15].

Большое внимание в зарубежных исследованиях посвящено виктимологическому аспекту бродяжничества. К. Bender, S. Brown, S. J. Thompson, K. M. Ferguson, L. Langenderfer среди большой ($N = 601$) выборки бездомной молодежи проводит взаимосвязи между множественными формами жестокого обращения в детстве и повышенными показателями уличной виктимизации, приводящими к ПТСР, употреблению наркотиков, депрессиям, закрепляя бродяжничество как основную форму девиации [12]. Эти данные коррелируют с исследованиями 2014 г., выявляющими взаимосвязь между классами виктимизации, различающимися по типу и частоте виктимизации, и психиатрическим профилем подростков, имеющих опыт бродяжничества [13]. В другом исследовании К. Bender с соавторами делают выводы, что полученные перед побегом из дома или во время эпизода бродяжничества травмы и посттравматическое стрессовое расстройство негативно влияют на способность молодежи функционировать адаптивно и переходить с улицы [14]. Особое внимание уделяется вопросам сексуального насилия над подростками как частой причине возникновения посттравматического стрессового расстройства и закрепления в виктимологическом статусе [21; 23]. Высокие показатели поливиктимизации, по мнению многих авторов, требуют специальных терапевтических вмешательств [17; 19; 27]. Данная мысль присутствует в работах других авторов. Так, обсуждая вопросы организации психологической помощи бездомным подросткам, К. Tyler и

М. R. Beal обозначают необходимость дифференциации воздействия в зависимости от ведущей конструкции виктимизации [25].

Основные теоретические положения работы. Под термином «бродяжничество» принято понимать «систематическое перемещение лица в течение длительного времени из одной местности в другую, либо в пределах одной местности (например, города) без постоянного места жительства с существованием на нетрудовые доходы» [8]. Бродяжничество как проявление патохарактерологических и иных видов личностных расстройств выражается в периодически возникающей потребности в резкой смене социального окружения, в неспособности к полноценной интеграции в группах и к установлению партнёрских отношений, в отсутствии мотивации достижения, в отчётливо выраженной предрасположенности к асоциальной активности и т. п. [3; 15; 17]. По исследованиям авторов, данный синдром может встречаться в возрасте от 7 до 17 лет, однако наиболее часто – в препубертатном возрасте и преимущественно у мальчиков¹⁴.

Опуская подробное описание этапов формирования бродяжничества, весьма подробно описанного в работах Э. К. Комарова¹⁵, О. Ю. Юркова¹⁶ и других авторов, отметим лишь, что третий этап в отечественной психологии принято связывать с аномалией характера дромоманией, характеризующейся непреодолимой тягой к уходу из дома [1; 2]. Из выделенных трех этапов формирования бродяжничества истинно патологическим является третий этап, когда уходы и бродяжнич-

¹⁴ Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. – М.: ПЕРСЭ, 2007. – 464 с.

¹⁵ Комаров К. Э. «Трудные» дети: Инструкция по взаимодействию. Методическое пособие для сотрудников органов внутренних дел. – М.: Генезис, 2009. – 224 с.

¹⁶ Юрков О. Ю. Побег подростка из дома как личностный кризис // Человек в трудной жизненной ситуации: материалы научно-практической конференции / под ред. Е. А. Петровой. – М.: Изд-во РГСУ, 2004. – С. 254–255.

чество становятся непреодолимыми. К. Э. Комаров подчеркивает, что при возникновении третьего этапа склонность к бродяжничеству сохраняется и в зрелом возрасте.

По исследованиям многих авторов, описанных еще в работах В. В. Ковалева¹⁷, проявления третьего этапа формирования данного синдрома различны и обнаруживают зависимость от индивидуальных особенностей личности, факторов микросоциальной среды и нозологической принадлежности синдрома.

Рассматривая причины возникновения склонности к побегам и бродяжничеству, активно обсуждаемые в современной литературе (Н. Ю. Костюнина [6], А. В. Богданов [2], К. А. Tyler, R. M. Schmitzb [24]), необходимо отметить, что на сегодняшний момент выделяются две группы причин: объективные и субъективные. К числу объективных причин принято относить: жилищные проблемы; ухудшение социально-экономической и политической ситуации в стране; стихийные бедствия и природные катаклизмы; обнищание широких слоев населения; ухудшение экологической ситуации в ряде регионов страны; повсеместное ослабление семейных устоев, физическая или сексуальная виктимизация в семье или школе (М. Р. Арпентьева [1], А. М. Нечаева¹⁸). Несмотря на значимость объективных причин, зачастую пусковым механизмом начала бродяжничества выступают не они. Субъективные причины обусловлены психологическими особенностями детей, жизненными установками, микросоциальной ситуацией. Важную роль в качестве запускающей играет индивидуальная ситуация в школе и дома.

В качестве субъективных причин исследователями принято выделять:

- индивидуально-типологические особенности: психофизические аномалии, проявления типов акцентуации характера в подростковом возрасте, особенности эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной, когнитивной сферы, способность к рефлексии, ведущие копинг-стратегии и т. д.;
- социально-психологические особенности подростка: несформированность чувства привязанности к своему ближайшему окружению, формирование потребительско-иждивенческой позиции, несформированность самоидентичности.

Важным аспектом для понимания вопросов организации психолого-педагогической работы с подростками выступает аспект привязанности к улице, возникающей в результате опыта бродяжничества. Научившись выживать в ситуации улицы, получив дополнительную виктимизацию, при наличии обиды и недоверия к родителям, дети не спешат возвращаться в семью.

Таким образом, на основе теоретического анализа сделаны выводы о наличии психологических особенностей подростков, совершающих побеги и бродяжничество, значимых для организации психолого-педагогического сопровождения и организации обучения.

Материалы и методы исследования

Совместно с магистрантом Н. В. Рябовой мы провели исследование патохарактерологических особенностей детей, склонных к побегам и бродяжничеству, а также причин ухода из дома. В нем приняли участие 190 подростков в возрасте 14–16 лет, среди которых 93 (40 девушек и 53 юноши) – задерживались

¹⁷ Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей). – М.: Медицина, 1979. – 608 с.

¹⁸ Нечаева А. М. Детская беспризорность – опасное социальное явление // Государство и право. – 2001. № 6. – С. 57–65.

сотрудниками полиции на улицах г. Новосибирска за безнадзорность и бродяжничество и поступали в социальный приют временного пребывания для детей и подростков г. Новосибирска; а 97 (40 девушек и 57 юношей) – ученики СОШ № 106 г. Новосибирска в возрасте 14–16 лет.

Выбор психодиагностических методик обусловлен необходимостью комплексного исследования психологических особенностей и поведения склонных к бродяжничеству подростков, а именно: характерологических особенностей (опросник Г. Шмишека), мотивационной и ценностной сферы (методика изучения структуры мотивационной сферы личности В. Мильмана, методика С. Шварца для изучения жизненных ценностей в адаптации В. Карандашева), самосознания и самоотношения (методика «Цветовые метафоры» И. Соломина, методика изучения самоотношения МДС С. Пантелеева), социального и эмоционального интеллекта (тест эмоционального интеллекта Д. Люсин), стилевых характеристик поведения (опросник диагностики склонности к поиску ощущений SSSM Цукермана), особенностей семейного воспитания (опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» ADOR в адаптации Л. Вассермана).

Результаты исследования

На первом этапе эмпирического исследования изучались субъективные причины бродяжничества и особенности проживания подростком его эпизодов, позволившие выявить полоролевую специфику явления, исходя из типа бегства и первичной виктимогенной ситуации. Так, девушки больше склонны к экстрапунитивному типу бегства (стремление «заработать деньги» и «свободно проводить время»), тогда как юноши склонны к импунитивному типу («Стремление избежать

наказания за мелкое преступление» и «Стремление избежать наказания за проблемы в обучении и конфликты в школе»). Наблюдаются отличия и в систематичности побегов (у девочек выше), и в специфике проведения времени бродяжничества (степень асоциальности поведения выше у девушек).

Второй этап эмпирического исследования был посвящен изучению особенностей личности и поведения подростков, предрасположенных к бродяжничеству. Контрольной группой выступили ученики общеобразовательной школы этого же возраста из полных семей, отношения в которых самими подростками и их классными руководителями характеризовались как положительные.

Выявлен комплекс психологических особенностей личности и поведения подростков, самовольно покидающих дома и учебные заведения. Определены характерологические особенности подростков, склонных к бродяжничеству (табл. 1).

В группе юношей, склонных к побегу, наблюдается значительно больше «напряженности» показателей почти всех акцентуаций характера, особенно – возбуждающей, застревающих и тревожной акцентуаций, что свидетельствует о наличии в них существенных поведенческих проблем, глубины дезадаптации, следствием которых является обострение многих черт характера.

В группах подростков, склонных к побегам, наиболее часто встречаются регрессивный и импульсивный типы мотивационных профилей, что указывает на преобладание потребительской мотивации, доминирование мотивов жизнеобеспечения, комфорта и статуса над развивающими мотивами, является показателем искаженного развития, ориентации на удовлетворение примитивных потребностей.

Таблица 1

Характерные особенности predisposed к бродяжничеству подростков

Table 1

Characteristics of adolescents predisposed to vagrancy

Шкала		Юноши		temp, p	Девушки		temp, p
		Основная	Контрольная		Основная	Контрольная	
Тип акцентуации	Дистимический тип	8,6 ± 3,8	4,2 ± 2,1	4,81**	7,4 ± 3,1	6,8 ± 2,3	1,83
	Циклотимический тип	11,3 ± 3,1	7,4 ± 2,8	3,20**	12,6 ± 3,8	8,4 ± 3,0	3,43**
	Возбудимый тип	16,3 ± 3,6	5,4 ± 2,7	9,04**	7,3 ± 4,2	4,4 ± 3,7	2,90*
	Застревающий	17,2 ± 4,7	12,1 ± 3,0	3,48**	16,4 ± 3,2	15,0 ± 4,0	1,99*
	Эмотивный	12,6 ± 3,5	10,8 ± 3,7	2,26*	18,9 ± 3,5	17,9 ± 2,7	1,60
	Экзальтированный	11,2 ± 2,0	7,6 ± 2,8	2,80*	17,0 ± 3,1	14,3 ± 4,9	2,45*
	Тревожно-боязливый	10,7 ± 2,6	5,0 ± 2,2	4,32**	10,0 ± 4,6	7,7 ± 2,0	2,32*
	Педантичный тип	8,3 ± 4,5	14,3 ± 4,7	8,46**	12,3 ± 3,6	16,5 ± 4,5	4,02**
	Демонстративный тип	16,3 ± 3,8	17,2 ± 4,0	1,20	19,8 ± 2,3	16,7 ± 4,1	3,92**
Методика Мильмана	Прогрессивный	11,3	52,6	3,61**	17,5	65,0	3,42**
	Регрессивный	39,6	8,8	2,45*	45,0	7,5	3,21**
	Уплощенный	18,9	7,0	2,25*	5,0	—	—
Методика Пантелева–Столина	I (самоуважение)	74,6 ± 5,1	96,5 ± 4,1	3,13**	82,0 ± 15,3	87,0 ± 11,3	1,83*
	III (ожидаемое отношение)	88,2 ± 9,0	66,4 ± 15,6	3,35**	48,0 ± 28,8	67,2 ± 29,2	2,99**
	3 (самопринятие)	73,0 ± 4,9	94,3 ± 7,0	3,40**	70,2 ± 23,6	77,2 ± 21,8	1,53
	4 (самоуправление)	74,1 ± 6,0	91,3 ± 7,4	3,56**	61,1 ± 17,9	82,3 ± 14,4	6,52**
	5 (самообвинение)	24,2 ± 7,8	10,4 ± 9,1	2,30*	50,8 ± 24,2	37,5 ± 25,5	2,68*
	6 (самоинтерес)	68,0 ± 9,9	93,6 ± 9,4	5,01**	60,1 ± 24,3	80,3 ± 24,2	3,11**
	7 (самопонимание)	75,4 ± 5,4	98,0 ± 2,6	4,02**	80,1 ± 14,3	74,8 ± 20,4	1,49
Методика SSS	ES (стремление ощущений)	16,7 ± 3,9	12,3 ± 2,6	3,41**	15,0 ± 3,4	8,2 ± 1,6	4,03**
	TAS (стремление риска)	12,2 ± 3,2	16,5 ± 3,2	2,55*	14,4 ± 3,0	9,0 ± 2,1	3,79**
	Dis (стремление развлечений)	17,8 ± 3,5	14,8 ± 2,7	1,99*	17,5 ± 2,9	11,4 ± 3,5	3,88**
	BS (нестойкость к монотонности)	17,3 ± 3,5	12,5 ± 2,5	3,28**	16,7 ± 3,3	14,5 ± 3,6	2,50*
	Gen (общий показатель)	63,5 ± 6,9	55,2 ± 5,7	2,70*	63,4 ± 6,7	43,3 ± 5,5	4,45**

Примечание. Отличия статистически значимы: * при $p \leq 0,05$; ** при $p \leq 0,001$

Изучение ценностей показало, что в обеих группах подростков, склонных к бродяжничеству, доминируют одинаковые индивидуальные приоритеты самостоятельности, стимуляции (поиска новых ощущений и впе-

чатлений) и безопасности (комфортной жизненной ситуации лично для себя). Почти все ценности такими подростками декларируются значительно в большей степени, чем реально влияют на поведение, особенно это касается ценностей достижения и власти. Причина

этого заключается в слабой осознанности такими подростками источников и поведения, неадекватности их самооценки и самоидентификации.

Выявленные особенности эмоционального интеллекта подростков, склонных к побегам, состоят в том, что они плохо понимают связи между своим поведением и его последствиями, недостаточно ориентируются в принятых нормах и правилах поведения. Также они склонны ошибаться в интерпретации слов собеседника, не понимают нюансов отношений в зависимости от их контекста. В целом плохо адаптируются к длительным и формализованным отношениям между людьми. Склонные к бродяжничеству подростки характеризуются узким репертуаром копинг-поведения. Они в основном основываются на использовании асоциальных и косвенных стратегий предотвращения и импульсивных действий. Копинг-поведение таких подростков характеризуется недостаточным уровнем осознанности и волевого контроля, стремлением избегать сложных ситуаций и жить по принципу «удовольствие», максимально удовлетворяя собственные потребности.

Они склонны воспринимать родителей более эмоционально, считают их враждебными, отмечая факт эмоционального отстранения от себя, определяют непоследовательность в воспитательных воздействиях, которые колеблются от директивности (в основном матери) к либерализму и равнодушию.

В зависимости от типологии проявления склонности к бродяжничеству и патохарактерологических особенностей детей необходима организация специфического психолого-педагогического, коррекционного сопровождения

и образовательной деятельности¹⁹. Исходя из задач, программа коррекции должна быть направлена на решение вопросов устранения психолого-социальных причин возникновения склонности к бродяжничеству, выявление факторов и специфики детерминации. В фокусе внимания коррекционных воздействий должна находиться задача восстановления активных, просоциальных форм взаимодействия подростка с членами семьи, учителями, другими значимыми взрослыми²⁰. Важным направлением работы будет коррекция и развитие личности подростка (включение в процесс планирования дальнейшей жизни, овладение привычками эффективной коммуникации, поиск и определение собственных ресурсов для построения адекватных стратегий и тактик решения сложных жизненных ситуаций и т. п.) [3; 4].

Особое место занимает организация обучения и воспитания детей, склонных к бродяжничеству и побегам из дома. Выделим психолого-педагогические условия, при которых профилактика бродяжничества может быть эффективной. Организация психолого-педагогической работы с подростками, склонными к побегам и бродяжничеству, имеет несколько составляющих: выявление подростков данной категории и организация работы с ним; непосредственное индивидуальное или групповое сопровождение подростков. Нужно отметить, что эта работа должна быть комплексной и включать деятельность разных специалистов по обеспечению психолого-педагогического и социального сопровождения таких подростков. Вопросы выявления подростков, склонных к бродяжничеству, в первую очередь за-

¹⁹ Елистратова А. К. Формы и методы работы социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних по профилактике самовольных уходов // Социальное обслуживание. – 2016. – № 10. – С. 83–89.

²⁰ Волкова Г. А. Психолого-педагогическая коррекция развития и воспитания детей-сирот. – М., 2007. – 303 с.



дача педагога, непосредственно взаимодействующего с детьми. От времени выявления зависит период начала профилактической работы и ее эффективность в конечном итоге. Важно также проводить диагностику проблем личностного и социального развития детей, попадающих в зону риска по бродяжничеству. Исходя из диагностированных индивидуальных особенностей ребёнка, его интересов, потребностей, трудностей и конфликтных ситуаций, должна организовываться профилактическая работа и сопровождение. Сначала необходимо устранить возникшие причины конфликтной ситуации, выступающие детерминантами побегов из дома, что позволит снизить запускающий бродяжничество момент. В данной ситуации, по мнению многих авторов [7; 15; 20], важна включенность родителей и педагогов. В рамках образовательного учреждения, исходя из особенностей ребёнка и уровня его знаний, необходимо выстроить учебную деятельность таким образом, чтобы ребёнок имел возможность ее освоить. Одним из самых эффективных методов стимулирования работы подростка является похвала и методы положительного подкрепления²¹. Высокую эффективность показывают и методы отрицательного подкрепления. Необходимо включать такого подростка в социально полезную деятельность, позволяющую трансформировать неадаптивную форму поведения в более социально-приемлемое русло. Необходимым условием психолого-педагогического сопровождения подростка, склонного к побегу из дома, выступает работа с родителями,

направленная на повышение родительской компетентности, с учетом выявленных психологических особенностей подростков и специфики их восприятия стратегий родительского воспитания. Непременным параметром сопровождения являются индивидуальные и групповые занятия с психологом. Работа, направленная на компенсацию существующих особенностей психической структуры личности, самооценки и ценностных ориентаций, позволит расширить поведенческий реестр и снизить остроту восприятия происходящих событий.

Заключение

Таким образом, выявлено несколько особенностей психолого-педагогического сопровождения виктимных подростков, склонных к бродяжничеству.

1. Ориентирами для психолого-педагогического сопровождения выступают выявленные феноменологические и характерологические особенности подростков, склонных к бродяжничеству.

2. Организация психолого-педагогического сопровождения должна быть комплексной, включающей коррекцию психологических особенностей подростков, восстановление просоциальных связей (в первую очередь с семьей), терапию первичной и уличной виктимизации, организацию уровневого обучения с учетом развития ребенка, коррекцию поведенческих паттернов.

3. Образовательная работа с родителями является необходимым условием психолого-педагогического сопровождения.

²¹ Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. – М.: ПЕРСЭ, 2007. – 464 с.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Арпентьева М. Р.** Люди-беспризорники: жители инфокоммуникационной культуры // Научное обозрение. Международный научно-практический журнал. – 2018. – № 1. – С. 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32475529>
2. **Богданов А. В., Хазов Е. Н.** Основные причины и условия, способствующие росту преступности среди несовершеннолетних в Российской Федерации // Вестник Московского университета МВД России. – 2015. – № 12. – С. 47–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25518354>
3. **Доля А. А.** Личностные особенности беспризорных и безнадзорных детей и подростков // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 11. – С. 191–194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17266246>
4. **Исаханова А. А.** Нравственные ценности и психологическое благополучие людей, ведущих бродячий образ жизни // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2017. – № 5. – С. 21–35. DOI: <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-5-21-35> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29334570>
5. **Кондратьев Г. В.** Побег и бродяжничество несовершеннолетних в современных социокультурных условиях // В мире научных открытий. – 2015. – № 3-1. – С. 612–626. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23270461>
6. **Костюнина Н. Ю.** Социально-педагогическая профилактика бродяжничества и беспризорности // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 34. – С. 41–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21178510>
7. **Лимонченко Р. А.** Психологическое обоснование использования метода формирующего эксперимента при сопровождении подростков группы риска в условиях образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № Т39. – С. 1621–1625. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29760542>
8. **Самсонова С. А.** К вопросу о понятии «детская беспризорность» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 12. – С. 358–363. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13074889>
9. **Шляков А. В.** Бродяжничество как социальное явление // Социологические исследования. – 2017. – № 8. – С. 124–135. DOI: <https://doi.org/10.7868/S0132162517080141>
10. **Bender K., Begun S., DePrince A., Haffjee B., Kaufmann S.** Utilizing Technology for Longitudinal Communication With Homeless Youth // Social Work in Health Care. – 2014. – Vol. 53, Issue 9. – P. 865–882. DOI: <https://doi.org/10.1080/00981389.2014.925532>
11. **Bender K., Begun S., Durbahn R., Ferguson K., Schau N.** My Own Best Friend: Homeless Youths' Hesitance to Seek Help and Strategies for Coping Independently after Distressing and Traumatic Experiences // Social Work in Public Health. – 2018. – Vol. 33, Issue 3. – P. 149–162. URL: <https://doi.org/10.1080/19371918.2018.1424062>
12. **Bender K., Brown S. M., Thompson S. J., Ferguson K. M., Langenderfer L.** Multiple Victimization Before and After Leaving Home Associated With PTSD, Depression, and Substance Use Disorder Among Homeless Youth // Child Maltreatment. – 2015. – Vol. 20 (2). – P. 115–124. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077559514562859>
13. **Bender K., Ferguson K., Thompson S., Langenderfer L.** Mental health correlates of victimization classes among homeless youth // Child Abuse and Neglect. – 2014. – Vol. 38, Issue 10. – P. 1628–1635. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.03.001>



14. **Bender K. A., Thompson S. J., Ferguson K. M., Yoder J. R., Kern L.** Trauma Among Street-Involved Youth // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. – 2014. – Vol. 22 (1). – P. 53–64. DOI: <https://doi.org/10.1177/1063426613476093>
15. **Collins P., Barker C.** Psychological Help-Seeking in Homeless Adolescents // *International Journal of Social Psychiatry*. – 2009. – Vol. 55 (4). – P. 372–384. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020764008094430>
16. **Di Iorio J., Seidmann S., Gueglio C., Rigueiral G.** Psychosocial interventions with homeless people: Care as an analytic category (Review) // *Psicoperspectivas*. – 2016. – Vol. 15, Issue 3. – P. 123–134. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue3-fulltext-838>
17. **Helgeland I. M.** What works? A 15-year follow-up study of 85 young people with serious behavioral problems // *Children and Youth Services Review*. – 2010. – Vol. 32, Issue 3. – P. 423–429. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.10.015>
18. **Hobden K., Forney C. J., Durham W. K., Toro P.** Limiting attrition in longitudinal research on homeless adolescents: what works best? // *Journal of Community Psychology*. – 2011. – Vol. 39, Issue 4. – P. 443–451. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20445>
19. **Kim Y., Bender K., Ferguson K. M., Begun S., DiNitto D. M.** Trauma and Posttraumatic Stress Disorder Among Homeless Young Adults: The Importance of Victimization Experiences in Childhood and Once Homeless // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. – 2018. – Vol. 26 (3). – P. 131–142. DOI: <https://doi.org/10.1177/1063426617710239>
20. **Nguimfack L., Scelles R.** Thérapie familiale et prise en charge des symptômes familiaux s'exprimant à l'école: à propos des cas de fugues et de vagabondage // *Thérapie Familiale*. – 2013. – Vol. 34 (4). – P. 459–472. DOI: <https://doi.org/10.3917/tf.134.0459>
21. **Rattelade S., Farrell S., Aubry T., Klodawsky F.** The Relationship Between Victimization and Mental Health Functioning in Homeless Youth and Adults // *Journal of Interpersonal Violence*. – 2014. – Vol. 29 (9). – P. 1606–1622. DOI: <https://doi.org/10.1177/0886260513511529>
22. **Stephenson S.** The Kazan Leviathan: Russian Street Gangs as Agents of Social Order // *The Sociological Review*. – 2011. – Vol. 59 (2). – P. 324–347. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2011.02007.x>
23. **Stewart A. J., Steiman M., Cauce A. M., Cochran B. N., Whitbeck L. B., Hoyt D. R.** Victimization and posttraumatic stress disorder among homeless adolescents // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. – 2004. – Vol. 43, Issue 3. – P. 325–331. DOI: <https://doi.org/10.1097/00004583-200403000-00015>
24. **Tyler K. A., Schmitzb R. M.** Child abuse, mental health and sleeping arrangements among homeless youth: Links to physical and sexual street victimization // *Children and Youth Services Review*. – 2018. – Vol. 95. – P. 327–333. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.018>
25. **Tyler K., Beal M. R.** The high-risk environment of homeless young adults: Consequences for physical and sexual victimization // *Violence and Victims*. – 2010. – Vol. 25, Issue 1. – P. 101–115. DOI: <https://doi.org/10.1891/0886-6708.25.1.101>
26. **Whitbeck L. B., Hoyt D. R., Johnson K. D., Chen X.** Victimization and posttraumatic stress disorder among runaway and homeless adolescents // *Violence and Victims*. – 2007. – Vol. 22, Issue 6. – P. 721–734. DOI: <https://doi.org/10.1891/088667007782793165>



DOI: [10.15293/2658-6762.1901.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.08)

Olga Olegovna Andronnikova,
Candidate of Psychological Sciences, Dean,
Faculty of Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1756-7682>
E-mail: andronnikova_69@mail.ru

Peculiarities of educational and psychological support for victimized adolescents inclined to vagrancy

Abstract

Introduction. *The author investigates the problem of vagrancy and running away from home among minors. The purpose of the research is to reveal the characteristic features of educational and psychological support for victimized adolescents inclined to vagrancy.*

Materials and Methods. *A review of the scientific literature and analysis of statistics on the problem of vagrancy and home runaways among minors revealed the need to study the current state of this issue. The methodology of the research is based on the scientific conception of **activity** of the individual as a subject of life. The solution of research problems is implemented through an interdisciplinary approach. The study involved 190 adolescents aged between 14 and 16 years, 93 of whom were inclined to vagrancy. Applied empirical methods allowed to conduct a comprehensive study of adolescents' psychological characteristics and behavior.*

Results. *The author studied subjective causes of vagrancy and ways how adolescents dealt with homeless and runaway episodes. The research revealed personality traits of adolescents inclined to vagrancy, characteristics of their motivation, values, self-esteem, self-attitude, and attitudes towards significant individuals, objects and situations, determined by homeless and runaway experience. The author identified unaccompanied homeless youth's characteristics of social and emotional intelligence, behavioral style, and specific response to stressful situations. The identified set of personal and behavioral characteristics of adolescents inclined to vagrancy was considered as a guideline for planning and implementing psychological preventative and remedial work with them. The author described educational conditions contributing to creating beneficial learning environments for adolescents inclined to vagrancy.*

Conclusions. *It is shown that psychological remedial work with minors inclined to runaways and vagrancy is effective if it is based on peculiarities of personality structure and deviant behaviours of adolescents.*

Keywords

Vagrancy; Adolescents; Victimization; Deviant behavior; Organization of educational activities; Psychological and pedagogical support.

REFERENCES

1. Arpentieva M. Unattended People: The infocommunication culture residents. *Scientific Review*, 2018, no. 1, pp. 1. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32475529>
2. Bogdanov A. V., Khazov E. N. The main reasons and conditions promoting rise in crime among minors in the Russian Federation. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 2015, no. 12, pp. 47–51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25518354>



3. Dolya A. A. Personal features of homeless and neglected children and adolescents. *Scientific Notes of RSSU*, 2009, no. 11, pp. 191–194. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17266246>
4. Issakhanova A. A. Moral values and psychological welfare of people leading a wave lifestyle. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2017, vol. 8 (5), pp. 21–35. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-5-21-35> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29334570>
5. Kondratyev G. V. Running away from home and vagrancy adolescents in contemporary socio-cultural conditions. *In the World of Scientific Discoveries*, 2015, no. 3-1, pp. 612–626. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23270461>
6. Kostyunina N. Y. Socio-pedagogic prevention of vagrancy and homelessness. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2013, no. 34, pp. 41–44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21178510>
7. Limonchenko R. R. Psychological rationale for the use of the method of formative experiment with the support of adolescents at risk in an educational institution. *Periodic Scientific and Methodological Journal Concept*, 2017, no. T39, pp. 1621–1625. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29760542>
8. Samsonova S. A. To the question of the concept of childish homelessness. *Tambov University Review. Series Humanities*, 2009, no. 12, pp. 358–363. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13074889>
9. Shlyakov A. V. Vagabondage as social phenomenon. *Sociological Research*, 2017, no. 8, pp. 124–135. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.7868/S0132162517080141>
10. Bender K., Begun S., DePrince A., Haffeejee B., Kaufmann S. Utilizing technology for longitudinal communication with homeless youth. *Social Work in Health Care*, 2014, vol. 53, issue 9, pp. 865–882. DOI: <https://doi.org/10.1080/00981389.2014.925532>
11. Bender K., Begun S., Durbahn R., Ferguson K., Schau N. My own best friend: Homeless youths' hesitance to seek help and strategies for coping independently after distressing and traumatic experiences. *Social Work in Public Health*, 2018, vol. 33, issue 3, pp. 149–162. DOI: <https://doi.org/10.1080/19371918.2018.1424062>
12. Bender K., Brown S. M., Thompson S. J., Ferguson K. M., Langenderfer L. Multiple victimizations before and after leaving home associated With PTSD, depression, and substance use disorder among homeless youth. *Child Maltreatment*, 2015, vol. 20 (2), pp. 115–124. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077559514562859>
13. Bender K., Ferguson K., Thompson S., Langenderfer L. Mental health correlates of victimization classes among homeless youth. *Child Abuse and Neglect*, 2014, vol. 38, issue 10, pp. 1628–1635. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.03.001>
14. Bender K. A., Thompson S. J., Ferguson K. M., Yoder J. R., Kern L. Trauma Among Street-Involved Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2014, vol. 22 (1), pp. 53–64. DOI: <https://doi.org/10.1177/1063426613476093>
15. Collins P., Barker C. Psychological Help-Seeking in Homeless Adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 2009, vol. 55 (4), pp. 372–384. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020764008094430>
16. Di Iorio J., Seidmann S., Gueglio C., Rigueiral G. Psychosocial interventions with homeless people: Care as an analytic category (Review). *Psicoperspectivas*, 2016, vol. 15, issue 3, pp. 123–134. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue3-fulltext-838>
17. Helgeland I. M. What works? A 15-year follow-up study of 85 young people with serious behavioral problems. *Children and Youth Services Review*, 2010, vol. 32, issue 3, pp. 423–429. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.10.015>



18. Hobden K., Forney C. J., Durham W. K., Toro P. Limiting attrition in longitudinal research on homeless adolescents: What works best?. *Journal of Community Psychology*, 2011, vol. 39, issue 4, pp. 443–451. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20445>
19. Kim Y., Bender K., Ferguson K. M., Begun S., DiNitto D. M. Trauma and posttraumatic stress disorder among homeless young adults: the importance of victimization experiences in childhood and once homeless. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2018, vol. 26 (3), pp. 131–142. DOI: <https://doi.org/10.1177/1063426617710239>
20. Nguimfack L., Scelles R. Family therapy and management of family symptoms at school: About running away and wandering. *Thérapie Familiale*, 2013, vol. 34 (4), pp. 459–472. (In French) DOI: <https://doi.org/10.3917/tf.134.0459>
21. Rattelade S., Farrell S., Aubry T., Klodawsky F. The relationship between victimization and mental health functioning in homeless youth and adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 2014, vol. 29 (9), pp. 1606–1622. DOI: <https://doi.org/10.1177/0886260513511529>
22. Stephenson S. The Kazan Leviathan: Russian Street Gangs as Agents of Social Order. *Sociological Review*, 2011, vol. 59 (2), pp. 324–347. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2011.02007.x>
23. Stewart A. J., Steiman M., Cauce A. M., Cochran B. N., Whitbeck L. B., Hoyt D. R. Victimization and posttraumatic stress disorder among homeless adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2004, vol. 43, issue 3, pp. 325–331. DOI: <https://doi.org/10.1097/00004583-200403000-00015>
24. Tyler K. A., Schmitzb R. M. Child abuse, mental health and sleeping arrangements among homeless youth: Links to physical and sexual street victimization. *Children and Youth Services Review*, 2018, vol. 95, pp. 327–333. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.018>
25. Tyler K., Beal M. R. The high-risk environment of homeless young adults: Consequences for physical and sexual victimization. *Violence and Victims*, 2010, vol. 25, issue 1, pp. 101–115. DOI: <https://doi.org/10.1891/0886-6708.25.1.101>
26. Whitbeck L. B., Hoyt D. R., Johnson K. D., Chen X. Victimization and posttraumatic stress disorder among runaway and homeless adolescents. *Violence and Victims*, 2007, vol. 22, issue 6, pp. 721–734. DOI: <https://doi.org/10.1891/088667007782793165>

Submitted: 05 December 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Л. В. Скорова, Ю. В. Смык

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.09)

УДК 159.923.2+316.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЯ: ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

Л. В. Скорова, Ю. В. Смык (Иркутск, Россия)

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме развития психологической медиакомпетентности. Цель статьи – определить основное содержание и структуру психологической медиакомпетентности родителя.

Методология. Методологической основой исследования стали представления отечественных психологов о роли среды в развитии ребенка, в частности культурно-исторический подход Л. С. Выготского, определяющий среду как источник психического развития ребенка. Основными методами исследования стали теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений, определение сущности и содержания изучаемых явлений.

Результаты. В статье определено понятие «психологическая медиакомпетентность родителя». Обоснована необходимость его рассмотрения как неотъемлемой части родительской компетентности с учетом объективно существующей медиатрансформации социально-культурного развивающего пространства ребенка. Выявлены компоненты основных характеристик психологической медиакомпетентности родителя: содержательные (родительское ценностно-смысловое самоопределение, совместная деятельность, психологическая грамотность), процессуальные (психологический медиаопыт, отношение к медиа, рефлексивные действия), результативные (понимание медиа, соответствие понимания родителем медиа эталону, способность к передаче опыта понимания медиа). Представлена модель психологической медиакомпетентности родителя. Предложены и обоснованы методы исследования психологической медиакомпетентности родителей, позволяющие выявлять степень выраженности основных ее характеристик: контент-анализ, семантический дифференциал, метод незаконченных ситуаций, анализ медиа.

Заключение. Авторами обобщается основное содержание психологической медиакомпетентности родителя, выделена структура данного феномена, продемонстрированы методы, с использованием которых его можно исследовать.

Ключевые слова: медиакомпетентность; психологическая медиакомпетентность; психологическая компетентность родителей; психологическая медиакомпетентность родителя; родительское самоопределение; медиаопыт; отношение к медиа; понимание медиа.

Скорова Лариса Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии образования и развития личности, Педагогический институт, Иркутский государственный университет.

E-mail: larisa.skorova@gmail.com

Смык Юлия Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности, Педагогический институт, Иркутский государственный университет.

E-mail: smyk.75@mail.ru



Постановка проблемы

Психология представляет собой интенсивно развивающуюся область научного знания, активно реагирующую на изменения социальной среды. Одной из основных тенденций как отечественной, так и зарубежной современной психологической науки, отмеченной многими психологами, является целенаправленная интеграция ведущих терминов и понятий, а также необходимость введения в методологический аппарат актуальных принципов и положений, позволяющих по-новому подойти к объяснению механизмов психологической жизни человека [6; 8]. В связи с этим работа с понятием «психологическая медиакомпетентность» и расширение области его применения относительно родительской аудитории будет новым подходом к пониманию и описанию родительской компетентности как характеристики, позволяющей родителям обладать знаниями об особенностях воздействия медиаинформации на ребенка и потенциалом готовности к решению задач сопровождения развития ребенка, обеспечивая его психологическую безопасность в условиях постоянно растущих контактов с современным медиакоммуникативным миром, определяющим модели детского мышления и поведения.

Психологическая медиакомпетентность родителей – понятие, возникающее в плоскости соприкосновения двух самостоятельных областей психологического знания: медиапсихологии (медиаобразование, медиавоспитание) и педагогической психологии (область родительно-детских взаимоотношений), что

делает необходимым анализ проблематики исследований каждой научной области.

В области медиаобразования и медиапедагогике существует достаточное количество работ и психологических исследований, направленных на обобщение отечественного и зарубежного практического опыта медиаобразования [1; 10; 12; 24; 30; 31; 37] и разработку отдельных целостных моделей в области медиаобразования [14; 35; 41]. Но, стоит отметить, что исследования в этом направлении отличаются педагогической, а не психологической направленностью, и ориентированы, по большей части, на обучающихся и педагогов. Единства и общности подходов в этой области выделить не удастся.

Психологическая составляющая медиакомпетентности личности фиксируется многими исследователями, использующими для этого различную терминологию. А. В. Федоров выделяет мотивационный, перцептивный, креативный показатели медиакомпетентности личности [17]. О. П. Куткина¹ ведущими в структуре медиакомпетентности называет личностные качества (познавательная активность, критическое и творческое мышление, рефлексия, мотивация, ценности и др.), а Р. М. Мулдашев – личностный компонент [11]. М. В. Жижина вводит понятие медиазащищенность (медиаиммунитет) как способность личности сохранять и отстаивать персональную идентичность в меняющихся медиапространствах² [2]. W. Potter полагает, что в развитии медиакомпетентности необходимо опираться на готовность личности к самообразованию³. И. М. Кышты-

¹ Куткина О. П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2006. – 22 с.

² Жижина М. В. Психологический контекст цифровых медиа: к расширению содержания базовых категорий

медиапсихологии // Век информации. – 2018. – Т. 1, № 2. – С. 221–222.

³ Potter W. J. Media Literacy. Thousand Oaks. – London: Sage Publication. – 423 p.

мова и Л. В. Скорова считают, что психологическая составляющая медиакомпетентности предполагает «владение умениями осуществлять психологический анализ медиапродуктов... с целью определения особенностей их психологического воздействия на потребителя медиаинформации» [7, с. 82]. Таким образом, большинство авторов акцентируют внимание на психологической составляющей медиакомпетентности, но используют для этого широкий спектр определений и терминов, отражающих сложное личностное содержание этого понятия.

Проблема психологического осмысления и введения в терминологический аппарат психологической науки понятия «психологическая медиакомпетентность», определение его места в ряду семантически близких понятий «медиакультура», «медиакомпетентность», «психологическая культура», «психологическая компетентность» была поставлена И. М. Кыштымовой и Л. В. Скоровой [7]. Авторами аргументирован тезис о междисциплинарном статусе категории психологической медиакомпетентности, обосновано ее значение для психологии образования и развития личности. Предложив многоуровневую модель психологической медиакомпетентности, авторы отразили сложный характер внутрисистемных и межсистемных связей этого феномена. В предлагаемой ими структуре психологическая медиакомпетентность, как мезоуровневое образование, отличается сложным трехкомпонентным составом, включающим психологическую, семиотическую и эстетическую подструктуры. Каждая из подструктур, в свою очередь, наполнена многосложным содержанием. Психологическая подструктура – когнитивным, ценностно-смысловым, рефлексивным, креативным, деятельностным; семиотическая – семантическим, синтаксическим,

прагматическим; эстетическая – литературным, музыкальным, изобразительным и киноискусством.

Схожие показатели психологической медиакомпетентности представлены в работах О. Mavropulo, Е. Muryukina [29], выделяющих содержательные (знание истории, теории и терминологии медиа) показатели медиакомпетентности; характеристики контакта (частота взаимодействия с различными типами носителей медиаинформации, возможность выбора предпочитаемых жанров, тем медиа); мотивацию (мотивы взаимодействия с медиа: эмоциональные, моральные, эстетические и др.); оценку (уровень восприятия медиа и способность анализировать медиатексты); креативность (уровень творчества при работе с медиа).

В своих исследованиях психологической медиакомпетентности родителей мы будем опираться на работы И. М. Кыштымовой и Л. В. Скоровой [7; 26]. Авторы отмечают, что психологическая медиакомпетентность является метауровневым образованием для личностной медиакомпетентности и медиакомпетентности профессиональных и социальных групп, в которые включен человек. Поскольку родитель включен в систему образовательных отношений, психологическая медиакомпетентность будет рассмотрена нами не только через уточнение содержания понятия, но и посредством определения методов ее изучения и развития, что позволит психологам сферы образования использовать исследовательский алгоритм в работе с родителями.

С учетом объективно существующей медиатрансформации социально-культурной среды психологическая медиакомпетентность должна рассматриваться неотъемлемой частью педагогической родительской компетентности. Это особенно актуально в связи с



тем, что медиаинформация может быть по-разному принята и расшифрована, может иметь изменяющееся значение, зависящее от жанра контента и способа передачи⁴. Психологическая медиакомпетентность должна помочь родителям сформировать у детей высокий уровень управления, понимания и оценки медийного мира, повышая, тем самым, личностную и социальную успешность ребенка в трансформирующемся культурном пространстве.

В отечественной психологической науке в изучении родительских позиций (системы родительских установок, определяющих стратегию и тактику родительского поведения⁵) сложилось несколько различных подходов. Представление о родителе как значимом другом. «Значимый другой» – это та личность, одобрения которой индивид добивается и чьи указания принимает. Такие личности оказывают наибольшее влияние на установки индивидов и на формирование их собственного «Я». Фигура родителя поддерживает у ребенка свою значимость через аттракцию (способность привлекать и вызывать симпатию), референтность (признание окружающими за «значимым другим» права принимать ответственные решения) и власть (формальный авторитет как право родителя принимать решение потому, что он родитель)⁶. Одновременно эти направления представляют собой пути поддержания родителем взаимодействия с ребенком.

Еще один подход – представление родителей как партнеров по общению с ребенком.

В формуле партнерских отношений, выделенной Е. Д. Проскуряковой, в центре внимания находятся следующие компоненты: уважение, интерес к партнеру, наличие общей цели, диалог как форма контакта, договор о взаимодействии (понимание и соблюдение собственных прав и прав партнера, разделение ответственности)⁷. Эти составляющие могут входить в содержание родительской медиакомпетентности как стратегии организации медиаконтентного диалога с ребенком.

Концепция партнерских детско-родительских отношений близка по своему содержанию к представлениям о позиции взрослого (родителя) в западной психологии. В контексте личностно-центрированного подхода К. Роджерса все, кто профессионально и/или личностно связан с проблемами развития ребенка, обозначены определением – «фасилитатор» (от лат. *facilis* – легкий, удобный, от англ. *facilitate* – помогать, способствовать) [13]. К. Роджерс определяет фасилитатора как человека, оказывающего содействие личностному становлению индивида, помогает в поиске и создании условий самоактуализации, внутреннему развитию. Родитель-фасилитатор в организации взаимоотношений с ребенком следует трем основным правилам: принятие ребенка, понимание и оказание помощи. В контексте обсуждаемого нами вопроса родитель-фасилитатор способен заниматься организацией медийного пространства ребенка, использовать медиа как средство личностного развития ребенка, организовывать открытое взаимодействие ребенка с медиасредой. Родитель-фасилитатор обладает компетентностью

⁴ McLuhan M. The medium is the message: An Inventory of Effects. – New York: Gingko Press, 2002. – 159 p.

⁵ Овчарова Р. В. Психология родительства. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

⁶ Петровский А. В. Проблема развития личности с точки зрения социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–29.

⁷ Солнцева Н. В. Формула партнерства как основа взаимоотношений между членами семьи // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. – Вып. 3. – СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2009. – С. 64–69.



построения индирективных диалоговых обучающих отношений с ребенком, позволяя ему в организованном процессе медиавзаимодействия развить собственные личностные резервы, активизировать внутренние механизмы роста.

В вопросе рассмотрения родителя как организатора медийного пространства ребенка важен подход К. Хорни, наделяющей родителя ответственностью за удовлетворение базовой потребности ребенка в безопасности через проявление истинной любви и тепла в отношении к ребенку⁸. В данном подходе родительская позиция может быть определена через понятия поручителя или гаранта, берущего обязательства за удовлетворение потребности ребенка в любви и безопасности.

В западной психолого-педагогической литературе представлены исследования, определяющие роль родителей в формировании и изменении медиапредпочтений детей и подростков [23]. В частности, S. Livingstone и др. рассматривают родителя в качестве посредника при использовании детьми Интернета [27]. В такой позиции родитель выступает не только проводником «обработанной» медиаинформации ребенку, но и становится важной фигурой оказания эффективной помощи детям в развитии и формировании их личности. Вместе с тем отмечается, что в возрасте 18–30 лет взрослые не обладают медиаграмотностью как навыками размышления, анализа, создания, критической обработки медиаинформации, имея при этом превосходные знания в отношении использования социальных сетей и многочисленных ресурсов и приложений, доступных в Интернете, в отличие от взрослых старшей возрастной группы, обладающих более

низким уровнем компетентности в использовании социальных сетей, интернет-ресурсов, мобильных телефонов и пр. [40].

В исследованиях западных коллег также обоснована роль интернет-использования и родительского посредничества в онлайн-виктимизации [34] и возможности родителей в изменении воздействия на детей негативных последствий средств массовой информации [25]. L. M. Padilla-Walker, L. A. Robertson et al. установили, что совместный просмотр телевидения, фильмов, совместные видеоигры формируют высокий уровень внутрисемейных связей и отношений и, наоборот, увлечение детей социальными сетями коррелирует с низким уровнем семейных связей [34; 38]. Объем просмотра телевизора отрицательно связан с лексикой 3–4-летнего ребенка, но правильно организованная домашняя среда и изменение отношений между матерью и ребенком способствуют снижению этой связи [21]. При этом в некоторых исследованиях подчеркивается, что взрослые в контактах с ребенком, в силу сложности современной среды, перестают быть субъектом взаимодействия в семейных отношениях и становятся объектом, лишь катализирующим определенные процессы [27]. I. Beyens, S. Eggermont, A. Nathanson пришли к выводу о том, что отношение матерей, находящихся в спокойном (не напряженном) состоянии, к телевидению предполагает последующее обсуждение с детьми увиденного [19].

В исследованиях P. Nikken, S. J. Oprea обнаружено, что базовые медиазнания родителей ниже в неполных семьях, семьях с низким доходом и низким уровнем образования. Легкость активного сотрудничества родителей положительно связывается с базовым уровнем

⁸ Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 608 с.

владения родителями медиа, простотой введения ими технических ограничений с помощью передового опыта в медиа. Родители с низким уровнем образования менее склонны к принятию новых медиатехнологий [33].

На основании результатов системного обзора научной литературы, представленной в международной базе WoS, G. Montero, I. Aguaded, J. B. Ferres отмечают, что большинство исследований сосредоточены на изучении медиакомпетентности взрослых в использовании социальных сетей. Авторы выявили недостаточность в последнем десятилетии исследований медиакомпетентности в области образования и считают, что образовательные организации должны развивать медиакомпетентность не только для использования социальных сетей, но и в целом для формирования общечеловеческих ценностей. Работа образовательных организаций в этом направлении должна строиться на четком понимании механизмов медиапроцессов [31].

Отдельными исследователями отмечается низкий уровень медиа- и информационной компетентности взрослых, подчеркивается необходимость улучшения медиаграмотности и медиаобразования как в рамках формального (школьные учебные программы), так и в рамках неформального образования, ориентированного на население в целом и учителей в частности [33; 39].

Таким образом, имеется множественная аргументация как негативной, так и позитивной роли медиаконтента в развитии ребенка. Отечественные и зарубежные психологи в своих формулировках родительской позиции ориентированы на использование разных понятий, воссоздающих множественные родительские образы и характер их поведенческих реакций во взаимоотношениях с детьми. Обобщая многообразие подходов, можно ак-

центировать внимание на важной посреднической позиции родителя во всех взаимодействиях ребенка с окружающим миром. Родитель опосредует контакты ребенка с окружающим миром, обеспечивая доступность, развивающий характер и безопасность социального пространства для ребенка.

Несмотря на большое количество работ в области родительской компетентности и существующих представлений о психологическом содержании этого феномена, его трансформация в сторону медийного пространства в современных исследованиях как зарубежных, так и отечественных психологов представлена слабо. При этом авторами подчеркивается важность информационно-медийной среды как существенно изменившей социальную ситуацию развития современного ребенка и ее значительное влияние на ребенка.

Именно поэтому целью нашего исследования является определение основного содержания и выявление структуры психологической медиакомпетентности родителя.

Методология исследования

Методологической основой исследования стали представления отечественных психологов о роли среды в развитии ребенка. В частности, культурно-исторический подход Л. С. Выготского, определяющий среду как источник психического развития ребенка. Социальная среда содержит в готовом виде все формы поведения, способности и качества личности, которые должны возникнуть у ребенка в ходе развития. Содержание социальной среды раскрывается в ребенке не само по себе, а в результате его приобщения к этой

среде через посредника, проводника, модератора⁹. В контексте нашего исследования таким посредником, проводником, модератором выступает родитель, способный преобразовать, организовать социальную среду ребенка, говоря языком Л. С. Выготского, «окультурить» информационное пространство ребенка, помочь ребенку выработать индивидуальные механизмы интерпретации информации, ее оценки и систематизации.

Выявив специфику родительской роли и позиции в современном социуме, становится возможным перейти к обсуждению понятия психологической компетентности родителей, с точки зрения ее медийного содержания, как неотъемлемой компоненты современного коммуникативного пространства, включающего все виды средств коммуникации: печатные (книга, газета, журнал, буклет и пр.), электронные (телефон, радио, кино, телевидение), цифровые (социальные сети, сайты, платформы, мобильные приложения); вербальные (все медиа, построенные на устном или письменном тексте) и невербальные (медиа, использующие визуальные образы, акустические системы); визуальные (текстовые и изобразительные) и аудиальные; конвергентные и мультимедийные [3]. В нашей работе под медиа будем понимать множественные средства коммуникации, используемые человеком с целью самореализации, а медиaprостранство будем рассматривать как зону, которая окружает человека, в которую входит и сам субъект, находящийся в центре, создающий, формирующий и преобразующий ее.

Структурный состав психологической медиакомпетентности личности опосредуется

социальной ролью и социальной позицией человека как важными характеристиками его межличностных отношений. Определяя направленность поведения человека, социальные роль и позиция будут вносить изменения в сложную систему компонентов психологической медиакомпетентности, ранжируя их с учетом функциональных задач.

Учитывая задачи и специфику родительской позиции в современном медиакультурном пространстве, мы полагаем, что в становлении родительской психологической медиакомпетентности большую роль играют субъектные ценности, проявляемые родителями в субъект-объектном и субъект-субъектном взаимодействиях личностных отношений, процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслов творчества, процессы понимания, постижения и опыта. В этой связи работы по этим направлениям В. Н. Мясищева¹⁰, Д. А. Леонтьева¹¹ и В. В. Знакова [4] послужили для нас важной методологической базой при разработке модели психологической медиакомпетентности родителей.

Основными методами исследования стали теоретические методы, направленные на создание теоретических обобщений, определение сущности изучаемых явлений. Содержание понятия «психологическая медиакомпетентность родителей» определялось в процессе абстрагирования, что позволило выделить его существенные характеристики; место данного понятия в структуре научного знания выявлялось на основе дедуктивных суждений, что позволило связать психологическую медиакомпетентность с медиакомпетентностью, психологической культурой и родительской позицией; анализ позволил выстроить

⁹ Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

¹⁰ Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.: Инст-т практ. психол.; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.

¹¹ Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

структуру понятия; путем сравнения были определены наиболее эффективные методы исследования психологической медиакомпетентности у родителей. Метод моделирования – прогностический метод – использовался с целью глубокого проникновения в сущность психологической медиакомпетентности родителей, что позволило установить ее логическую завершенность.

Модель психологической медиакомпетентности родителей. Психологическая медиакомпетентность родителей представлена, во-первых, компонентным составом, сгруппированным по трем основным составляющим, во-вторых, методами изучения, позволяющими выявлять степень выраженности основных характеристик, в-третьих, методами и этапами развития (рис. 1).

Среди компонентов психологической медиакомпетентности родителей следует выделить: а) содержательные характеристики, определяющие ее развитие; б) процессуальные характеристики, развивающиеся во времени и медиапространстве и в) результативные характеристики, отражающие развивающий эффект созданной медиасреды.

В основу представления о компонентном составе содержательных характеристик психологической медиакомпетентности родителей положено понятие «родительское ценностно-смысловое самоопределение» как компонент жизненного самоопределения. Оно представляет собой активное конструирование взрослым своего родительства, предполагающего принятие решения в определении своей позиции в отношении ребенка, взаимодействия с ним; включает совокупность жизненных смыслов и индивидуальных ценностей. Результатом ценностно-смыслового самоопределения является осознание себя как родителя.

Становление родительского ценностно-смыслового самоопределения происходит только в процессе совместной деятельности с ребенком, активного взаимодействия с ним.

Следующим компонентом содержательной характеристики психологической медиакомпетентности родителей выступает психологическая грамотность, понимаемая как совокупность знаний о психофизиологических особенностях развития ребенка, особенностях общения, включая родительские навыки самопознания и самовыражения, обеспечивающих родителю возможность эффективного взаимодействия с ребенком. В совокупности, ценностно-смысловое родительское самоопределение, совместная деятельность с ребенком и психологическая грамотность выступают той базой, которая позволяет родителям ориентироваться в медиапространстве. Опыт ориентировки в медиапространстве может являться тем компонентом, который связывает содержательные и процессуальные характеристики психологической медиакомпетентности родителей. «Опыт анализа медиа» складывается из нескольких звеньев. Во-первых, начального родительского опыта анализа медиа (родитель переносит в отношения с ребенком отношения своих родителей, в том числе по выбору и предпочтению знакомых и интересных ему самому медиа). Во-вторых, накопление личного опыта включения ребенка в мир медиа (обсуждение, объяснение, преобразование контента совместно с ребенком). В-третьих, собственного опыта вовлечения в медиапространство, набор способов действий и поведения в нем.

Отнесение медиаопыта к процессуальной характеристике психологической компетентности родителя обусловлено его изменяющимся содержанием в зависимости от возраста реципиента, количества детей, социального опыта и опыта анализа медиа.

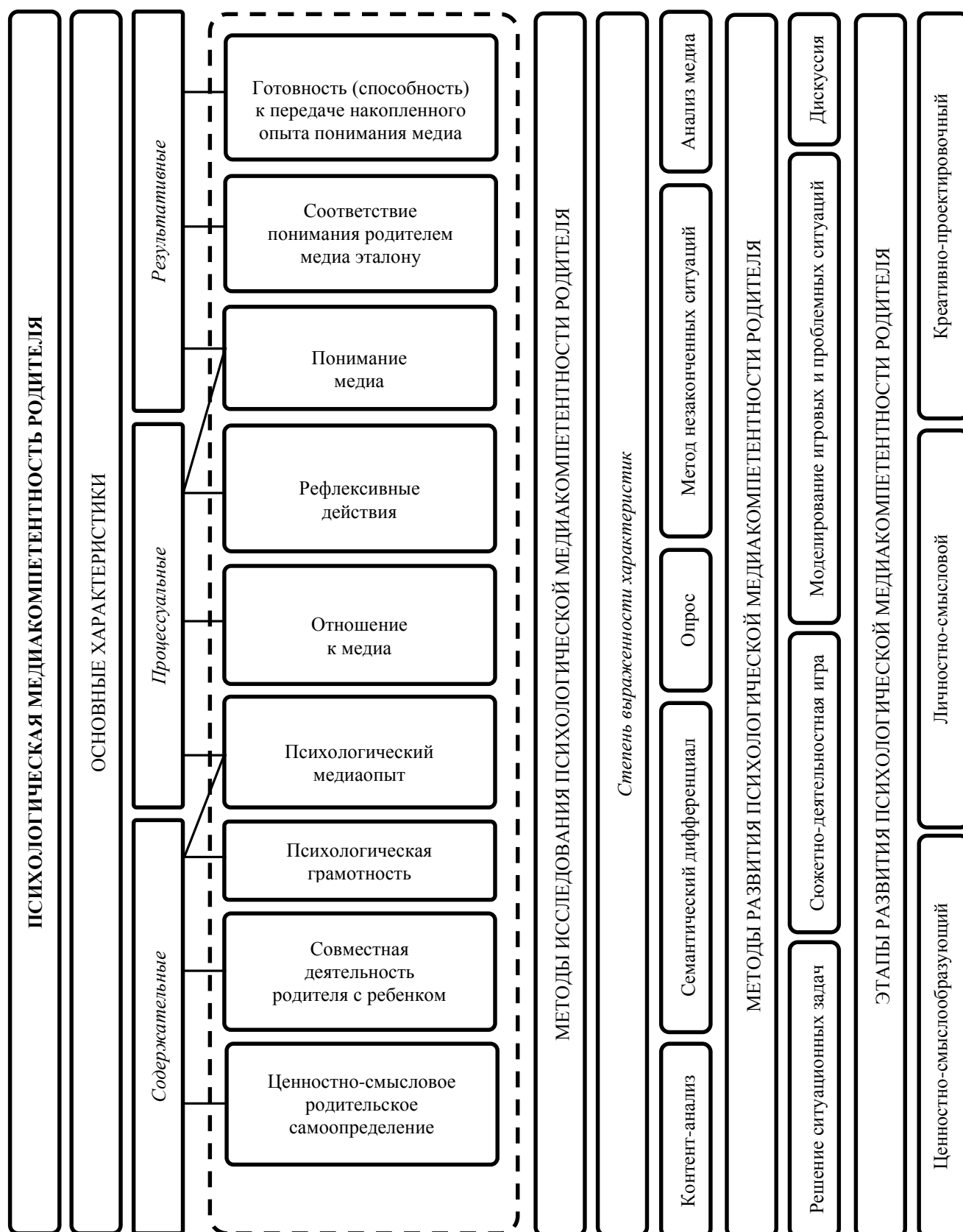


Рис. 1. Модель психологической медиакомпетентности родителей

Fig. 1. Model of psychological media competence of parents



Это подчеркивается эмоциональной наполненностью медиаопыта: один и тот же контент вызывает разные эмоции, переживания, действия. Значимость опыта при интерпретации событий и феноменов подчеркивает В. В. Знаков. Он отмечает, что нельзя понять события на основе исключительно рационального знания, и рассматривает опыт как сложный сплав знаний, переживаний, ценностей и смыслов [4]. Медиаопыт может быть рассмотрен как разновидность ментального опыта, описанного М. А. Холодной и понимаемого как система наличных психических образований и инициируемых ими психических состояний, лежащих в основе познавательного отношения человека к миру и обусловливающих конкретные свойства его интеллектуальной деятельности¹². Основываясь на строении ментального опыта можно предложить следующую характеристику медиаопыта родителя. Основу медиаопыта составляет умение оперативно перерабатывать и преобразовывать контент с учетом степени его воздействия (нейтрального, негативного или позитивного) на эмоциональное состояние, действия и поведение. Затем включаются механизмы управления процессами переработки и преобразования информации: родитель осуществляет контроль за поступлением информации из различных медиа и способами ее переработки, контроль своего эмоционального состояния, действий и поведения, регуляцию деятельности по переработке и преобразованию деятельности. И на основании этого родитель формирует субъективные критерии выбора тех или иных видов медиа и/или контента, на основании которых осуществляется поиск, способы переработки и преобразования контента.

Таким образом, медиаопыт представляет собой субъективный опыт восприятия, переработки, оценивания медиа, исходя из индивидуально-личностных характеристик родителей, и становится основой формирования отношения родителей к медиа – следующим процессуальным компонентом психологической медиакомпетентности родителей.

Исходя из современных представлений, под отношениями понимается процесс создания образа мира и себя в мире [9], обеспечивающий развитие субъектности и самости человека¹³. В связи с этим под отношением родителя к медиа нами понимается процесс создания родителем субъективного медиапространства, обеспечивающего собственное родительское развитие через взаимодействия с семьей (анализ, оценки, преобразования медиа, действия с ними (принятие, игнорирование, отвержение), обсуждения с ребенком, определения своей позиции в выборе медиа и др.), а также одновременно работающий и на развитие ребенка.

Отношение включает рефлекссию¹⁴, поэтому следующим компонентом процессуальной характеристики психологической медиакомпетентности родителей были выделены рефлексивные действия как умения родителей подвергать оценке и осмыслению медиаопыт и отношения.

На основе знаний, умений, эмоций, полученных в множественных контактах родителей с медиа, строится понимание. Отметим, что понимание медиа есть компонент психологической медиакомпетентности родителей, разграничивающий процессуальные и результативные составляющие. Понимание – это переход к результату.

¹² Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

¹³ Сайко Э. В. Отношение как базовое основание субъектности и развития активности субъекта деятельности // Мир психологии. – 2011. – № 4 (68). – С. 3–13.

¹⁴ Там же.

В объяснении концепта «понимания медиа» мы исходили из представлений С. Л. Рубинштейна о том, что понимание как процесс, как психическая мыслительная деятельность представляет собой «дифференцировку, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализациях связей (синтез), образующих этот контекст»¹⁵. Понимание медиа означает уяснение:

- тематики контента медиа (культурная, научная, социальная, политическая и др.);
- смысла контента (его целевое назначение);
- формата контента (текстовый, аудио, видео, конвергентный, мультимедийный), события, факта, явления, представленных в нем;
- характера деятельности, с помощью которого используется медиа (игровой, читательский, бытовой, развлекательный, профессиональный и др.);
- степени воздействия самого контента;
- алгоритма работы с различными видами медиа.

Понимание медиа предполагает оценку медиаконтента, умение анализировать, обосновывать, аргументировать смысл и оценку контента, умение обсуждать контент, выстраивать диалог. Перечисленными особенностями будет определяться результат понимания – интерпретация контента.

Результативные характеристики психологической медиакомпетентности родителей могут быть представлены двумя группами: субъективными и объективными. К субъективным относятся: готовность (способность) к передаче накопленного опыта анализа медиа, удовлетворенность процессом анализа медиа,

позитивные эмоциональные переживания, творческое преобразование медиа.

Объективные характеристики позволяют установить полноту понимания и соответствие понимания родителем медиа эталону. Полнота понимания представляет собой не пересказ, не выражение отношения к контенту, а наличие цели, осмысление собственной позиции, в том числе творческое (творческое преобразование контента), выдвижение оригинальных идей, обсуждение с членами семьи, раскрытие культурного смысла в диалоге с автором контента, отделение своей позиции от позиции автора контента и позиций других людей, выражение собственной мысли с опорой на культурный контекст (соотнесение контента с достижениями культуры). Эталон представляет собой исходный образец анализа медиа экспертами в этой области для установления степени соответствия анализа медиа, выполненного родителем.

При этом стоит отметить, что совпадение субъективных и объективных характеристик результирующей составляющей психологической медиакомпетентности родителей не всегда достижимо. Часто можно замечать, что субъективные характеристики способны доминировать и преобразовывать объективно сформированные смыслы медиа контента. Этот психологический нюанс связан с возможностью влияния личности на социум и преобразованием последнего.

Выделенные в структуре психологической медиакомпетентности компоненты тесно связаны друг с другом, но их границы достаточно условны и обусловлены необходимостью организации исследования и поиском методов их развития у родителей.

¹⁵ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – С. 118.



Анализ существующих методов исследования, а также анализ научных публикаций, содержащих описание инструментария, направленного на изучение медиа- и психологической/родительской компетентности, свидетельствует об отсутствии специальных методов изучения психологической медиакомпетентности. Так, N. González-Fernández и A. Ramírez-García разработан онлайн-вопросник медиакомпетентности в аудиовизуальной коммуникации, позволяющий выявлять знания, навыки, отношения и диспозиции, связанные с технологиями, процессами восприятия и взаимодействия с медиа [37; 40]. I. Aguaded-Gomez, R. Tirado-Morueta, A. Hernando-Gomez используют вопросник на оценку медиакомпетентности, состоящий из индикаторов, которые, в соответствии с их характеристиками, оцениваются с помощью субъективных или объективных вопросов и вариантов множественного выбора (порядкового или номинального) [18]. Все опросники создавались специально в соответствие с целью конкретного исследования и поэтому являются узко специфичными. S. Dias, J. Pimentel для измерения воспринимаемой родительской компетентности использовали шкалу чувства родительской компетентности (PSOC), которая создана для оценки двух составляющих: удовлетворенности отцовством – степень разочарования, беспокойства и мотивации родительской ролью, эффективности воспитания детей – способности решать проблемы при осуществлении родительской роли, интерес к воспитанию детей и приверженность родительской роли [22]. Чаще всего при исследовании медиакомпетентности, медиаграмотности, медиаответственности используются опросные методы – анкетирование, интервью [5; 15; 18; 20; 28;

38]. Отмечается потенциал метода контент-анализа в исследовании медиакомпетентности [30], обусловленный тем, что почти любой компонент медиатекста может служить счетной единицей как словесной (слово, фраза, имена политиков и т. д.), так и визуальной (повторяющиеся изображения, аудио- и видеоклипы)¹⁶.

При выборе необходимых методов мы исходили, во-первых, из специфики группы – родители (взрослые), поскольку не все методы могут быть эффективными в диагностике взрослых, во-вторых, из специфики предмета исследования – психологической медиакомпетентности, в-третьих, информативности, содержательности методов, позволяющих осуществлять глубокий качественный анализ.

Представленные в рассматриваемой модели методы исследования психологической медиакомпетентности родителей направлены на выявление степени выраженности и проявления описанных выше характеристик и предполагают их содержательный качественный анализ. Обозначим основные методы исследования.

1. Контент-анализ. Контент-анализ медиатекстов является важнейшим компонентом развития критического мышления и медиазнаний. Одним из компонентов психологической медиакомпетентности является понимание. Контент-анализ предусматривает строгую формализацию процессов осмысления материала, представляя собой метод выявления и оценки характеристик информации, содержащихся в тексте и речевых сообщениях. В качестве категорий анализа может выступать отношение к другим людям, самому себе, средству коммуникации, содержанию информации и др. Основными единицами анализа служат

¹⁶ Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная

английская медиаречь: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 264 с.



слова, словосочетания и суждения, принадлежащие к той или иной категории и позволяющие судить о ее значении в тексте.

2. Семантический дифференциал используется для выявления состояния, отношения родителя после предъявления (просмотра) того или иного вида медиа. Важным представляется использование денотативных шкал, ориентированных на признаки медиа.

3. Метод незаконченных ситуаций позволяет выявить скрытое для родителя психологическое содержание проблемы отношения, его взаимодействия с ребенком в медиапространстве и обнаружить особенности поведения и реакции родителя: попустительство, переключение ребенка на другую деятельность, установление запрета на взаимодействие с медиатекстом, тотальный контроль за действиями ребенка в медиапространстве, категоричное осуждение, доброжелательная или просветительская беседа по поводу медиатекста, подбор безопасных медиапродуктов, удовлетворяющих интересам и стремлениям ребенка. Типичные проблемные ситуации обусловлены предпочтениями детей/подростков (просмотр мультфильмов/художественных фильмов, использование социальных сетей, знакомство с материалами видеоблогов, самостоятельное ведение блога или своей странички в сети с размещением различной информации, поиск учебной/новостной информации в Интернете, прослушивание музыки и т. п.).

4. Анализ медиа как метод исследования психологической медиакомпетентности родителей позволяет получить информацию о практическом опыте родителя (опыте медиатора в медиапространстве) понимания воздействия медиа на поведение, поступки и эмоциональные реакции ребенка: соответствие медиа возрасту (особенностям восприятия), наличие/отсутствие деструктивного влияния,

соответствие ценностям и принципам семьи, факторы влияния на эмоциональное состояние (музыка, цвет, быстрая смена кадров, голос/интонация, внешний вид персонажей), соотношение смысла и формы представления, основной посыл медиа, темы для разговора с ребенком после просмотра/прочтения медиа.

Выявление степени выраженности характеристик психологической медиакомпетентности родителей позволяет определить методы ее развития, способствующие, во-первых, созданию психологически комфортной среды для родителей, обеспечивая свободный, творческий подход к анализу и решению ситуаций, во-вторых, работе над пониманием медиа и приобретению практического опыта по решению реальных проблем, связанных с поведением и эмоциональным реагированием детей при взаимодействиях с различными видами медиа. К таким методам могут быть отнесены: решение ситуационных задач, игровое моделирование проблемных ситуаций в медиапространстве, сюжетно-деятельностная игра, дискуссия и др.

Проявление характеристик психологической медиакомпетентности может осуществляться на нескольких уровнях, определяющих этапы ее развития у родителей: ценностно-смыслообразующий (низкий уровень) – личностно-смысловой (средний уровень) – креативно-проектировочный (высокий уровень).

Заметим, что представленный в модели психологической медиакомпетентности родителя развивающий блок должен являться предметом самостоятельного исследования и отдельного обсуждения, поскольку требует обращения к узкопрофессиональным компетенциям педагога-психолога, рассмотрение которых выходит за рамки данной статьи.

Заключение

Таким образом, в статье выявлены содержание и структура психологической медиакомпетентности родителя, представленная содержательными, процессуальными и результативными характеристиками, имеющими, в свою очередь, сложный компонентный состав. Показаны методы, с использованием которых ее можно исследовать, определены методы и этапы развития психологической медиакомпетентности у родителей. Значимость определения и развития психологической

медиакомпетентности родителей обусловлена расширением медиакommunikативного пространства, увеличением роли медиа в развитии и образовании личности. Предложенная модель психологической медиакомпетентности родителей может быть реализована в практической работе педагогов-психологов при организации целенаправленной деятельности по развитию у взрослых психологической медиакомпетентности; само понятие «психологическая медиакомпетентность родителей» включено в понятийный аппарат психологической науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Веряев А. А., Можарова А. Э.** Изменение роли медиаобразования в современных социокультурных условиях // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4. – С. 227–230. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13050378>
2. **Жижина М. В.** Медиапсихология: теория и практика медиаповедения: моногр. – М.: Вузovская книга, 2016. – 376 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28215964>
3. **Жилавская И. В.** Классификация медиа. Проблемы, понятия, критерии // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2016. – № 4. — С. 169–175. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27520041>
4. **Знаков В. В.** Понимание, постижение и экзистенциальный опыт // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 15–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18867764>
5. **Кантор А. Р.** Медиаответственность родителей и учителей как фактор формирования системы медиабезопасности подрастающего поколения // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 21. – С. 266–269. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20290470>
6. **Клочко В. Е., Галажинский Э. В., Краснорядцева О. М., Лукьянов О. В.** Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 56. – С. 9–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/17267080/56/2>
7. **Кыштымова И. М., Сорова Л. В.** Психологическая медиакомпетентность: метауровневая модель // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2018. – Т. 23. – С. 77–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32714546>
8. **Мазиллов В. А.** Психология: взгляд в будущее // Психологический журнал. – 2017. – № 5. – С. 97–102. DOI: <http://dx.doi.org/10.7868/S0205959217050087>
9. **Марцинковская Т. Д.** Категория отношения в современной психологии // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С. 31–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17904974>
10. **Малгаров И. И., Барахсанова Е. А.** Медиаобразование в школе: практический опыт // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № Т30. – С. 54–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26468744>
11. **Мулдашев Р. М.** Сущность личностного компонента медиакомпетентности студентов педагогических специальностей // Известия Волгоградского педагогического университета. – 2015. – № 2. – С. 71–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23409420>



12. **Полушкина Г. Ф.** Возможности использования технологий медиаобразования для развития универсальных учебных действий подростков // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2018. – № 2. – С. 14–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32482550>
13. **Роджерс К.** Клиентцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии – 2001. – № 2. – С. 48–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15499903>
14. **Скорова Л. В.** Развитие психологической культуры взрослых // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 4. – С. 36–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18271078>
15. **Смык Ю. В.** Инкультурация как механизм само моделирования ребенком психологически безопасной социальной среды // Мир науки. – 2017. – № 4. – С. 32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30279926>
16. **Суворова О. В., Пец О. И.** Специфика структуры психологической компетентности родителей младших школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 6. – С. 241–243. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23006093>
17. **Федоров А. В.** Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // Инновации в образовании. – 2007. – № 10. – С. 75–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9589372>
18. **Aguaded-Gomez I., Tirado-Morueta R., Hernando-Gomez A.** Media competence in adult citizens in Andalusia, Spain // Information Communication and Society. – 2015. – Vol. 18 (6) – P. 659–679. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2014.985244>
19. **Beyens I., Eggermont S., Nathanson A.** Understanding the Relationship Between Mothers' Attitudes Toward Television and Children's Television Exposure: A Longitudinal Study of Reciprocal Patterns and the Moderating Role of Maternal Stress // Media psychology. – 2016. – Vol. 19 (4). – P. 638–665. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15213269.2016.1142383>
20. **Bickham D. S.** Plugged in: How Media Attract and Affect Youth // Journal of children and media. – 2017. – Vol. 11, Issue 3. – P. 372–375 DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2017.1341116>
21. **Blankson A. N., O'Brien M., Leerkes E. M., Calkins S. D., Marcovitch S.** Do Hours Spent Viewing Television at Ages 3 and 4 Predict Vocabulary and Executive Functioning at Age 5? // Merrill-Palmer Quarterly. – 2015. – Vol. 61, Issue 2. – Article 3. URL: <https://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol61/iss2/3>
22. **Dias S., Pimentel J.** Competencia parental: auto-percecao e mudanca // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2016. – Vol. 16, Issue S1. – P. 308–312. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12152>
23. **Fikkers K. M., Piotrowski J. T., Valkenburg P. M.** Assessing the Reliability and Validity of Television and Game Violence Exposure Measures // Communication Research. – 2017. – Vol. 44, Issue 1. – P. 117–143. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0093650215573863>
24. **Fedorov A., Levitskaya A.** Media Education and Media Criticism in the Educational Process in Russia // European Journal of Contemporary Education. – 2017. – Vol. 6 (1). – P. 39–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2017.1.39>
25. **Gentile D. A., Nathanson A. I., Rasmussen E. E., Reimer R. A., Walsh D. A.** Do You See What I See? Parent and Child Reports of Parental Monitoring of Media // Family Relations. – 2012. – Vol. 61, Issue 3. – P. 470–487. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00709.x>
26. **Kyshtymova I. M., Skorova L. V., Medvedeva T. A.** Development of Psychological Media Competence // Media Education (Mediaobrazovanie). – 2018. – Vol. 58 (4). – P. 95–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/me.2018.4.95>
27. **Livingstone S., Haddon L.** Kids Online: Opportunities and Risks for Children // Policy Press Scholarship Online. – 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1332/policypress/9781847424396.001.0001>
28. **Loh B.** Book Review: F. MacDonald (ed.) (2016). Childhood and Tween Girl Culture: Family, Media and Locality // Young. – 2018. – Vol. 26 (5). – P. 542–544. DOI: <https://doi.org/10.1177/1103308817738614>



29. **Mavropulo O., Muryukina E.** Psychological characteristics indicators of media competence // Медиаобразование. – 2018. – № 1 – С. 95–100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32581392>
30. **Melnik G., Pantserov K., Sveshnikova N.** Content analysis of media texts covering crises on practical seminars on political psychology as a necessary condition of the upgrade of the students' communicative culture (on the example of chemical attack in Ghouta in 2013) // Media Education (Mediaobrazovanie). – 2018 – Vol. 58 (3). – P. 108–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/me.2018.3.108>
31. **Montero G., Aguaded I., Ferres J.** Competencia mediática organizacional: Una revisión sistemática de literatura científica en Web of Science // Dixit. – 2017. – Vol. 27. – P. 74–87. DOI: <http://dx.doi.org/10.22235/d.v0i27.1497>
32. **Navarro R., Serna C., Martínez V., Ruiz-Oliva R.** The Role of Internet Use and Parental Mediation on Cyberbullying Victimization among Spanish Children from Rural Public Schools // European Journal of Psychology of Education. – 2013. – Vol. 28, Issue 3. – P. 725–745. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
33. **Nikken P., Oprea S. J.** Guiding Young Children's Digital Media Use: SES-Differences in Mediation Concerns and Competence // Journal of Child and Family Studies. – 2018. – Vol. 27 (6). – P. 1844–1857. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-018-1018-3>
34. **Padilla-Walker L. M., Coyne S. M., Fraser A. M.** Getting a High-Speed Family Connection: Associations Between Family Media Use and Family Connection // Family Relations. – 2012. – Vol. 61, Issue 3. – P. 426–440. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00710.x>
35. **Pigozne T., Pigoznis A.** Improvement of media competence within wooperative learning process in a vocational education Istitution // Society, integration, education. – 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/Sie2015vol2.424>
36. **Rai S., Waskel B., Sakalle S., Dixit S., Mahore R.** Effects of cartoon programs on behavioural, habitual and communicative changes in children // International Journal of Community Medicine and Public Health. – 2016. – Vol. 3 (6) – P. 1375–1378. DOI: <http://dx.doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20161456>
37. **Garcia A. R., Fernandez N. G.** Media Competence of Teachers and Students of Compulsory Education in Spain // Comunicar. – 2016 – Vol. XXIV, № 49. – P. 49–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-05>
38. **Robertson L. A., McAnally H. M., Hancox R. J.** Childhood and Adolescent Television Viewing and Antisocial Behavior in Early Adulthood // Pediatrics. – 2013. – Vol. 131, Issue 3. – P. 439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2012-1582>
39. **Rojo F., de Goni J. I. M. D., Urbina A.** Grado de competencia mediática en alumnado adolescente de Esmeraldas (Ecuador) // Píxel-Bit. Revista de medios y educacion. – 2018. – № 52. – P. 151–165. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.11>
40. **Roman-Garcia S., Almansa-Martinez A., Cruz-Diaz M.** Adults and Elders and their use of ICTs. Media Competence of Digital Immigrants // Comunicar. – 2016. – Vol. XXIV, № 49. – P. 101–109. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-10>
41. **Tarasenko L., Rosin M., Svechkarev V., Avanesyan K.** Cognitive Analysis in the Context of Media Education: An Oriented Graph Modeling Approach // Media Education (Mediaobrazovanie). – 2018. – № 4. – P. 130–137. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/me.2018.4.130> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36491600>



DOI: [10.15293/2658-6762.1901.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.09)

Larisa Vladimirovna Skorova,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head,
Department of Psychology of Education and Personality Development,
Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>

E-mail: larisa.skorova@gmail.com

Yulia Viktorovna Smyk,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology of Education and Personality Development,
Pedagogical Institute,
Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6567-5151>

E-mail: smyk.75@mail.ru

Psychological media competence of a parent: The main content and structure

Abstract

Introduction. The article is devoted to the problem of developing psychological media competence. The purpose of the research is to clarify the main content and structure of parents' psychological media competence.

Materials and Methods. The research methodology is based on the ideas of Russian psychologists about the role of the environment in the development of a child, in particular, on L.S. Vygotsky's cultural- historical approach, which determines the environment as a source of children's mental development. The main methods of this research are theoretical methods aimed at theoretical generalizations, identifying the nature and content of the phenomena under study.

Results. The article defines the concept of "psychological media competence of a parent". The authors clarify its role within the parental competence, taking into account the media-transformation of children's social and cultural developmental environments. The study reveals the following components within the main characteristics of parental psychological media competence: informative characteristics (parental value-semantic self-determination, collaborative activities, and psychological literacy), procedural characteristics (psychological media experience, attitude to the media, reflexive actions), productive characteristics (understanding the media, compliance of this understanding with media standards, and the ability to transmit the experience of understanding the media). The model of psychological media competence of a parent is presented. The authors propose and clarify the following methods of studying parents' psychological media competence: content analysis, semantic differential technique, method of unfinished situations, and media analysis.

Conclusions. The authors summarize the main content of parents' psychological media competence, highlight the structure of this phenomenon, and demonstrate methods of its studying.

Keywords

Media competence; Psychological media competence; Psychological competence of parents; Psychological media competence of a parent; Parent self-determination; Media experience; Attitude to media; Understanding of media.



REFERENCES

1. Veryaev A. A., Mogarova A. E. The change of media education role in modern social and cultural conditions. *World of Science, Culture and Education*, 2009, no. 4, pp. 227–230. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13050378>
2. Zhizhina M. V. *Media psychology: theory and practice of media science*: monograph. Moscow: University book Publ., 2016. 376 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28215964>
3. Zhilavskaya I. V. Classification of media. Issues, definitions and criteria. *Reporter of Tatishev Volzhsky University*, 2016, vol. 2 (4), pp. 169–175. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27520041>
4. Znakov V. V. Comprehension, perception and existential experience. *Voprosy Psichologii*, 2011, no. 6, pp. 15–24. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18867764>
5. Kantor A. R. Parents and teachers media responsibility as a factor of forming media safety of the rising generation. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2013, no. 21, pp. 266–269. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20290470>
6. Klochko V. E., Galajinsky E. V., Krasnoryadtseva O. M., Lukyanov O. V. System anthropological psychology: Framework of categories. *Siberian Journal of Psychology*, 2015, no. 56, pp. 9–20. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17223/17267080/56/2>
7. Kyshtymova I. M., Skorova L. V. Psychological media competence: A meta-level model. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series "Psychology"*, 2018, vol. 23, pp. 77–87. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32714546>
8. Mazilov V. A. Psychology: A view to the future. *Psychological Journal*, 2017, vol. 38, pp. 97–102. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.7868/S0205959217050087>
9. Martsinkovskaya T. D. An attitude category in the modern psychology. *World of Psychology*, 2011, no. 4, pp. 31–38. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17904974>
10. Malgarov I. I., Barakhsanova E. A. Media education at school: Practical experience. *Periodic Scientific and Methodological Journal Concept*, 2016, no. T30, pp. 54–57. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26468744>
11. Muldashev R. M. Essence of personal component of the mediacompetence of students specializing in pedagogic disciplines. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2015, no. 2, pp. 71–76. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23409420>
12. Polushkina G. F. Possibilities of using media education technologies for the development of universal educational activities of adolescents. *Periodic Scientific and Methodological Journal Concept*, 2018, no. 2, pp. 14–27. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32482550>
13. Rogers C. R. Client-centered / person-centered approach to therapy. *Voprosy Psichologii*, 2001, no. 2, pp. 48–58. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15499903>
14. Skorova L. V. Development of psychological culture of adults. *Psychopedagogics in Law Enforcement*, 2012, no. 4, pp. 36–38. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18271078>
15. Smyk I. V. Inculturation as a mechanism of self-modeling of a psychologically safe social environment by a child. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2017, vol. 5 (4), pp. 32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30279926>
16. Suvorova O. V., Pets O. I. Specific structure of psychological competence of the parents of younger students. *World of Science, Culture and Education*, 2014, no. 6, pp. 241–243. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23006093>
17. Fedorov A. V. Media competence of a person: From terminology to indicators. *Innovations in Education*, 2007, vol. 10, pp. 75–108. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9589372>



18. Aguaded-Gomez I., Tirado-Morueta R., Hernando-Gomez A. Media competence in adult citizens in Andalusia, Spain. *Information Communication and Society*, 2015, vol. 18 (6), pp. 659–679. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2014.985244>
19. Beyens I., Eggermont S., Nathanson A. Understanding the relationship between mothers' attitudes toward television and children's television exposure: A longitudinal study of reciprocal patterns and the moderating role of maternal stress. *Media Psychology*, 2016, vol. 19 (4), pp. 638–665. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15213269.2016.1142383>
20. Bickham D. S. Plugged in: How media attract and affect youth. *Journal of Children and Media*, 2017, vol. 11, issue 3, pp. 372–375. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2017.1341116>
21. Blankson A. N., O'Brien M., Leerkes E. M., Calkins S. D., Marcovitch S. Do hours spent viewing television at ages 3 and 4 predict vocabulary and executive functioning at age 5?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2015, vol. 61, issue 2, article 3. URL: <https://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol61/iss2/3>
22. Dias S., Pimentel J. Parental competence: Self-perception and change. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2016, vol. 16, issue S1, pp. 308–312. (In Portuguese) DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12152>
23. Fikkers K. M., Piotrowski J. T., Valkenburg P. M. Assessing the reliability and validity of television and game violence exposure measures. *Communication Research*, 2017, vol. 44, issue 1, pp. 117–143. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0093650215573863>
24. Fedorov A., Levitskaya A. Media education and media criticism in the educational process in Russia. *European Journal of Contemporary Education*, 2017, vol. 6 (1), pp. 39–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2017.1.39>
25. Gentile D. A., Nathanson A. I., Rasmussen E. E., Reimer R. A., Walsh D. A. Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media. *Family Relations*, 2012, vol. 61, issue 3, pp. 470–487. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00709.x>
26. Kyshtymova I. M., Skorova L. V., Medvedeva T. A. Development of psychological media competence. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 2018, vol. 58 (4), pp. 95–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/me.2018.4.95>
27. Livingstone S., Haddon L. Kids Online: Opportunities and Risks for Children. *Policy Press Scholarship Online*, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1332/policypress/9781847424396.001.0001>
28. Loh B. Book Review: F. MacDonald (ed.) (2016). Childhood and tween girl culture: family, media and locality. *Young*, 2018, vol. 26 (5), pp. 542–544. DOI: <https://doi.org/10.1177/1103308817738614>
29. Mavropulo O., Muryukina E. Psychological characteristics indicators of media competence. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 2018, no. 1, pp. 95–100. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32581392>
30. Melnik G., Pantserev K., Sveshnikova N. Content analysis of media texts covering crises on practical seminars on political psychology as a necessary condition of the upgrade of the students' communicative culture (on the example of chemical attack in Ghouta in 2013). *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 2018, vol. 58 (3), pp. 108–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/me.2018.3.108>
31. Montero G., Aguaded I., Ferres J. Organizational media competence: A systematic review of scientific literature in Web of Science. *Dixit*, 2017, vol. 27, pp. 74–87. (In Spanish) DOI: <http://dx.doi.org/10.22235/d.v0i27.1497>
32. Navarro R., Serna C., Martínez V., Ruiz-Oliva R. The role of internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European*



- Journal of Psychology of Education*, 2013, vol. 28, issue 3, pp. 725–745. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
33. Nikken P., Oprea S. J. Guiding young children's digital media use: SES-differences in mediation concerns and competence. *Journal of Child and Family Studies*, 2018, vol. 27 (6), pp. 1844–1857. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-018-1018-3>
34. Padilla-Walker L. M., Coyne S. M., Fraser A. M. Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection. *Family Relations*, 2012, vol. 61, issue 3, pp. 426–440. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00710.x>
35. Pigozne T., Pigoznis A. Improvement of media competence within cooperative learning process in a vocational education institution. *Society, Integration, Education*, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/Sie2015vol2.424>
36. Rai S., Waskel B., Sakalle S., Dixit S., Mahore R. Effects of cartoon programs on behavioural, habitual and communicative changes in children. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 2016, vol. 3 (6), pp. 1375–1378. DOI: <http://dx.doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20161456>
37. Garcia A. R., Fernandez N. G. Media Competence of Teachers and Students of Compulsory Education in Spain. *Comunicar*, 2016, vol. XXIV, no. 49, pp. 49–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-05>
38. Robertson L. A., McAnally H. M., Hancox R. J. Childhood and Adolescent Television Viewing and Antisocial Behavior in Early Adulthood. *Pediatrics*, 2013, vol. 131, issue 3, pp. 439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2012-1582>
39. Rojo F., Goni J. I. M. D., Urbina A. Media Competence of Adolescent Students from Esmeraldas (Ecuador). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educacion*, 2018, no. 52, pp. 151–165. (In Spanish) DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.11>
40. Roman-Garcia S., Almansa-Martinez A., Cruz-Diaz M. Adults and Elders and their use of ICTs. Media Competence of Digital Immigrants. *Comunicar*, 2016, vol. XXIV, no. 49, pp. 101–109. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-10>
41. Tarasenko L., Rosin M., Svechkarev V., Avanesyan K. Cognitive Analysis in the Context of Media Education: An Oriented Graph Modeling Approach. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 2018, no. 4, pp. 130–137. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/me.2018.4.130> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36491600>

Submitted: 11 September 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Г. С. Корытова, А. И. Корытова, Ю. А. Еремина

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.10)

УДК 159.922+159.922.7/8

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА РАННЕГО МАТЕРИНСКОГО КОПИНГА С ПОЗИЦИИ РАЗНОУРОВНЕВОГО ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Г. С. Корытова, А. И. Корытова, Ю. А. Еремина (Томск, Россия)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема систематизированных представлений об особенностях копинг-поведения матери, воспитывающей ребенка раннего возраста. Цель статьи – определение факторной структуры раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка.

Методология. Методологической основой изучения копинг-поведения матерей стало сочетание позиций интегративного, а также современного отечественного субъектного подходов к изучению копинг-поведения. В ходе исследования были задействованы эмпирические методы, в том числе психологическое тестирование, диагностическая беседа. Обработка полученных данных осуществлялась посредством процедур математико-статистического анализа – описательной статистики, факторного анализа (метод главных компонент с нормализованным кватерни-макс-вращением).

Результаты. Обосновано, что материнство на ранних его этапах предъявляет особые требования к ресурсам совладающего со стрессом поведения (копинга) женщин. Приводится обоснование структурной принадлежности материнского выгорания системе раннего материнского копинга. Полученные посредством процедуры факторизации результаты статистически достоверно продемонстрировали наличие системы объясняющих устойчивых факторов, отражающих в зависимости от уровня психосоциального развития ребенка структуру раннего материнского копинга. Авторами сформировано эмпирически обоснованное представление о типах копинг-поведения матерей, занятых воспитанием детей раннего возраста.

Заключение. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что матери, воспитывающие детей раннего возраста с разным уровнем психосоциального развития, имеют различную структурно-содержательную организацию раннего материнского копинга.

Ключевые слова: совладание; копинг-поведение; ранний материнский копинг; родительское выгорание, материнское выгорание; ребенок раннего возраста; уровень психосоциального развития.

Корытова Галина Степановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития личности, Томский государственный педагогический университет.

E-mail: gkorytova@yandex.ru

Корытова Алена Игоревна – аспирант кафедры психологии развития личности, Томский государственный педагогический университет.

E-mail: alyona-korytowa@yandex.ru

Еремина Юлия Анатольевна – медицинский психолог, областное государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Областная детская больница» г. Томска.

E-mail: yuaeremina@mail.ru



Постановка проблемы

Материнство является одной из самых сложных и эмоционально насыщенных социальных функций, выполняемых современной женщиной. Особенную актуальность данное положение приобретает в настоящее время, когда тенденция к нарастанию индивидуализма в структуре личностного репертуара становится дополнительным стрессом для современной женщины, в жизнедеятельности которой высоко вероятно могут конкурировать две поведенческие директивы. Одна из них направлена на выполнение традиционной материнской роли, другая – новая, связанная с трансформацией и усложнением социальной структуры общества и статусных позиций женщины в нем [1]. Кроме того, стоит констатировать, что смена социально-экономических и идеологических ориентиров в российском обществе в последние десятилетия заметно размыла представления о том, каким образом необходимо правильно воспитывать ребенка в семье и выстраивать с ним детско-родительские отношения¹. Прежние стратегии семейного воспитания нередко оказываются неуместными в современных условиях, а новым зачастую нет возможности своевременно научиться [2]. Особенно остро обозначенная проблема выступает в отношении матерей, занятых воспитанием детей раннего возраста (1–3 года), подвергающихся неизбежному риску переживания не только высокого уровня эмоционального стресса, тревожных состояний или симптомов депрессии, но также специфическому синдрому родительского выгорания [3; 4]. Эмоциональный стресс, испытываемый многими женщинами в обозначенный временной период материнства, характеризуется

определенной степенью ограничения ее личной жизнедеятельности, вытекающей из необходимости постоянной адаптации к требованиям ребенка, монотонностью и однообразием бесконечных повседневных домашних дел и проблем, связанных с уходом за малышом, а также колоссальной и непрерывной ответственностью за его психологическое самочувствие и физическое здоровье [5].

Известно, что способность реагировать на потребности ребенка требует значительных психических и физических ресурсов матери, и если их оказывается недостаточно, то возникает риск развития психологического выгорания (от англ. *burnout* – «выгорание») [6; 7]. I. Roskam, M. Raes, M. Mikolajczak рассмотрели специфику родительского выгорания по сравнению с профессиональным выгоранием. Полученные эмпирические результаты подтвердили известную трехмерность структуры синдрома выгорания родителей, включающей компоненты эмоционального истощения, родительской неэффективности и эмоционального дистанцирования [8]. M. Mikolajczak и соавторы достаточно развернуто описали многочисленные проявления родительского выгорания. В частности, они отмечают: «Во-первых, истощение, связанное с исполнением родительской роли, требует постоянной включенности в отношения с ребенком (нельзя уйти в отпуск или взять больничный лист). Второе проявление выражается в эмоциональном дистанцировании от своих детей: эмоционально истощенные родители делают минимум и не более из возможного для сыновей и дочерей; взаимодействия ограничены функциональными либо инструментальными аспектами оценки эмоциональных предпочтений. В-третьих, родители осознают, что они не в

¹ Семья: стресс, копинг, адаптация: проблемы психологии совладающего поведения: монография / Сост.

Т. Л. Крюкова. – Кострома: Костромской государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2003. – 170 с.

состоянии спокойно и эффективно справляться с детскими проблемами» [9; с. 134]. Полученные в эмпирическом исследовании статистически достоверные корреляционные коэффициенты, отражающие от низкой до умеренной силы связь между выгоранием родителей и профессиональным выгоранием, стрессом и депрессией родителей, свидетельствуют о том, что выгорание родителей – это нечто иное, чем просто родительский стресс или депрессивное состояние. Выгорание находится в пределах континуума между стрессом и депрессией, представляя собой уникальный и контекстно-специфический синдром [10]. Среди главных последствий родительского, прежде всего материнского, выгорания называются апатия, безучастность к семейным делам, идеи побега и суицидальные мысли, конфликты с со-родителем, наличие пренебрежительного и даже насильственного поведения по отношению к своему ребенку раннего возраста [11]. Вероятно, важным будет сказать, что сегодня уже достаточно убедительно доказан тот факт, что синдром родительского выгорания не связан с социально-экономическим статусом, поэтому может представлять угрозу для благополучия детей даже в самых образованных и материально благополучных семьях [12]. Однако подобно тому, как постстрессовое напряжение не всегда приводит к профессиональному выгоранию, родительский стресс также не всегда делает очевидным выгорание родителей [13; 14]. Определяющим моментом в данном контексте, согласно транзакционной модели стресса, выступает использование стратегий преодоления стресса (копинг-стратегий) при столкновении с ним. Следовательно, поведенческие стратегии ма-

тери можно рассматривать как промежуточное звено между совладанием с материнским стрессом и материнским выгоранием [15]. Здесь необходимо заметить, что в более ранних работах Г. С. Корицкой проводилась эмпирическая верификация синдрома эмоционального выгорания как одного из неосознаваемых механизмов психологической защиты, являющегося элементом системы защитно-совладающего поведения индивида [14–16]. В этой связи актуализируется интерес к изучению материнского выгорания в принципиально новом аспекте социального поведения – копинга (от англ. *to cope* – «совладать»), определяющегося как особое и целенаправленное, совладающее со стрессом поведение, которое обеспечивает продуктивность, здоровье и благополучие человека и позволяет справиться с трудными жизненными событиями и обстоятельствами способами, адекватными личностным особенностям индивида и психологически напряженной ситуации² [17].

Существующие довольно многочисленные отечественные исследования семейного копинга в большей степени обращены к родителям и детям дошкольного и младшего школьного возраста, а также подросткам и юношам (Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, Е. В. Куфтык) и фактически не затрагивают раннее детство, что свидетельствует о недостаточной изученности копинг-поведения в семьях, воспитывающих детей обозначенной возрастной категории [2]. Вместе с тем с точки зрения закладывания фундаментальных личностных образований период раннего детства признается уникальным для всего последующего развития человека, при этом личность матери традиционно рассматривается как главный фактор, опосредующий социогенные

² Zimmer-Gembeck M. J., Skinner E. A. 10 The development of coping: implications for psychopathology and resilience // *Developmental Psychopathology*. – N.Y.: John

Wiley and Sons, 2016. – Volume Four. Risk, Resilience, and Intervention – P. 1–61. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410>

влияния на организацию прежде всего базового адаптивного потенциала личности ребенка в детстве³. Такое положение побуждает обратить исследовательское внимание на осознанные усилия матери ребенка раннего возраста, направленные на преодоление житейских проблемных ситуаций, инициирующихся в обозначенный возрастной период развития детей, на их эффективность с позиции вклада в психосоциальное развитие ребенка. Для обозначения данного явления в научный обиход было введено новое понятие «ранний материнский копинг» (РМК). Ранний материнский копинг определяется как разновидность материнского поведения, формирующегося и актуализирующегося в период воспитания ребенка раннего возраста (1–3 года), как системная совокупность осознаваемых матерью механизмов совладания с повседневными реальными проблемными или воспринимаемыми таковыми ситуациями, возникающими неизбежно в процессе непосредственного взаимодействия с ребенком, ухода за ним и воспитания [18; 19].

Целью статьи стало представление результатов исследования факторной структуры раннего материнского копинга с позиции разноразовного психосоциального развития ребенка.

Методология исследования

Методологической основой изучения копинг-поведения матерей явилось сочетание позиций интегративного, а также современного отечественного субъектного подходов к изучению копинг-поведения. Изучение прояв-

лений раннего материнского копинга осуществлялось посредством диагностической батареи взаимодополняющих личностных опросников: 1) «Индикатор копинг-стратегий» – адаптированный Н. А. Сирота вариант опросника *The Coping Strategy Indication* Дж. Амирихана [20]; 2) «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» – адаптированный Т. Л. Крюковой вариант опросника *Coping Inventory for Stressful Situations* Н. Эндлера и Дж. Паркера [21]; 3) «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» – адаптированный Н. Е. Водопьяновой вариант опросника *Strategic Approach to Coping Scale* С. Хобфолла [22]; 4) «Опросник способов совладания» – адаптированный Т. Л. Крюковой вариант опросника *Ways of Coping Questionnaire* Р. Лазаруса [21]; 5) «Преодоление трудных жизненных ситуаций» – адаптированный Н. Е. Водопьяновой вариант опросника *Stress Verarbeitungs Fragebogen* В. Янке и Г. Эрдманна [22]. Выбор данного методического комплекса продиктован интересом к объединению подходов к исследованию копинг-поведения матерей, а именно: оцениванию одновременно обеих (и ситуативной, и стилевой) переменных, что позволяет получить интегрирующее представление об особенностях раннего материнского копинга⁴. В частности, концептуально выбранные методики приближены к диспозиционному (Дж. Амирихан, Н. Эндлер, Дж. Паркер, С. Хобфолл) и ситуационному (Р. Лазарус, С. Фолкман) научным подходам в исследовании проявлений совладания со стрессом⁵ [20–22]. Вспомогательным методом исследования, дополняющим интерпретацию полученных

³ Семья: стресс, копинг, адаптация: проблемы психологии совладающего поведения: монография / Сост. Т. Л. Крюкова. – Кострома: Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, 2003. – 170 с.

⁴ Стресс, выгорание, совладание в современном контексте: коллект. моногр. / отв. ред. Журавлев А. Л.,

Сергиенко Е. А. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 512 с.

⁵ Стресс, выгорание, совладание в современном контексте: коллект. моногр. / отв. ред. Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 512 с.

данных, выступила стандартизованная психодиагностическая беседа с матерями.

Организация исследования. Эмпирическое исследование осуществлялось на территории Томской области с 2013 по 2018 г. и было организовано на базе ОГБУЗ «Областная детская больница». Общий объем выборочной совокупности составил 260 человек. В качестве испытуемых выступили матери (средний возраст женщин – $26,0 \pm 4,2$ лет), имеющие единственного ребенка-первенца. Выборочная совокупность удовлетворяла требованиям репрезентативности и была составлена таким образом, чтобы матери не имели значимых различий по основным социально-демографическим параметрам. Внутренняя структура выборки устанавливалась на основании оценки латентных дифференцирующих критериев, а именно, по показателям актуального уровня психосоциального развития детей. В первую подгруппу вошли матери детей, актуальный возраст психосоциального развития которых соответствует календарному (средний уровень). Вторую подгруппу составили матери детей с опережающим сверстников психосоциальным развитием (высокий уровень); третью – матери детей, имеющих уровень психосоциального развития ниже среднего; и, наконец, четвертую подгруппу образовали матери детей с низким уровнем психосоциального развития.

Результаты исследования, обсуждение

Проявление раннего материнского копирования изучалось посредством анализа характера поведения и частоты использования 45 способов совладания у испытуемых. Было выдвинуто предположение, что несмотря на свою разнородность и изменчивость стратегии

и стили копинг-поведения матерей, отнесенных к четырем разным исследовательским подгруппам, могут быть описаны относительно небольшим числом информативных параметров, отражающих сложные внутренние закономерности, путем объединения тесно коррелирующих между собой копинг-стратегий и копинг-стилей в отдельный объясняющий фактор [18]. С этой целью была осуществлена математико-статистическая процедура факторного анализа полученных диагностических данных (*Factor Analysis*) и построены факторные структурные модели раннего материнского копирования (по вышеобозначенным 45 параметрам). Выявлено, что только два объясняющих фактора, получивших обозначения «Социальная активность» и «Эмотивность», имеют общую основу в факторных моделях раннего материнского копирования во всех четырех подгруппах испытуемых. Доминирующую весовую нагрузку в устойчивом факторе «Социальная активность» получила шкала «Поиск социальной поддержки». Полученный результат согласуется с имеющимися исследованиями гендерных особенностей совладающего поведения и, в частности, семейного копирования⁶ [2; 11]. Фактор «Эмотивность» также достаточно устойчив, свидетельствуя о материнских склонностях к задействию эмоционально-ориентированного копирования при совладании со стрессовыми и экзистенциальными ситуациями [23; 24]. Остальные, выделенные эмпирическим путем, компоненты факторной структуры раннего материнского копирования стали специфичными для каждой из четырех исследовательских подгрупп матерей.

Рассмотрение факторной структуры раннего материнского копирования начнем с двух под-

⁶ Семья: стресс, копинг, адаптация: проблемы психологии совладающего поведения: монография / Сост.

Т. Л. Крюкова. – Кострома: Костромской государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2003. – 170 с.

групп матерей: подгруппы матерей, дети которых имеют средний уровень психосоциального развития и подгруппы матерей, дети которых обнаружили низкий уровень психосоциального развития.

Согласно результатам проведения математико-статистической процедуры нормализованного квартимакс-вращения и в соответствии с образованной факторной моделью раннего материнского копинга, можно считать, что поведение матерей, воспитывающих детей раннего возраста со средним уровнем психосоциального развития, обуславливается десятью объясняющими факторами (личностными конструктами). Первый из них («Саморегуляция») объясняет наибольшую часть суммарной дисперсии (20,20 %), что дает основание рассматривать сочетание копинг-стратегий и их факторных нагрузок – «Самоконтроль» (0,80), «Позитивная самомотивация» (0,80), «Снижение значения стрессовой ситуации» (0,74), «Самоодобрение» (0,67), «Самооправдание» (0,65), «Самоутверждение» (0,61) – как ключевую подсистему взаимосвязанных качеств, определяющую другие показатели, функционирующие в структуре копинг-поведения испытуемых, и воздвигает его в ранг факторов, оказывающих превалирующее влияние на поведение матерей, воспитывающих детей раннего возраста. Аналитический обзор перечня вошедших в объясняющий фактор копинг-стратегий позволяет заключить, что личностная направленность на контролирование собственных реакций и своего поведения отражает стремление матери совместить удовлетворение потребностей ребенка и упорядочить по степени значимости свои собственные потребности: те, удовлетворение которых в данный момент можно отсрочить, и те, которым внимание необходимо уделить немедленно.

Достаточно весомым явился и объясняющий фактор «Ассертивность», охвативший

9,60 % дисперсии. Опираясь на максимальные факторные нагрузки переменных, вошедших в данный компонент – «Осторожные действия» (0,66) и «Ассертивные действия» (0,63), – можно зафиксировать внимательное и тщательное обдумывание матерью всех возможных вариантов решения проблем, с тенденцией к лоббированию интересов ребенка при сохранении уважения к потребностям окружающих. Устойчивый фактор «Социальная активность» стал третьим по значимости (7,50 %) и вобрал в единую структуру девять из девяти рассматриваемых копинг-стратегий, сфокусированных на обращении к социальной поддержке при совладании. Образовавшие его переменные имеют высокие факторные нагрузки в диапазоне от 0,50 до 0,80 и привлекают внимание к многогранности социального интереса у матерей этой подгруппы: от поиска сочувствия и понимания у родных и друзей до достижения социально-ролевой компетентности, обретения новых коммуникационных навыков, обучения способам преодоления стресса и разрешения сложных и проблемных ситуаций, связанных с заботой о ребенке. Следующий объясняющий фактор, названный «Ревульсия» (6,20 %), являет собой комплекс копинг-стратегий, указывающих на стремление матерей различными способами увеличить пространственную и временную дистанцию с источником стресса в ситуациях, решение которых требует отсроченного действия. В ходе имевших место в рамках эмпирического исследования стандартизованных психодиагностических бесед испытуемые порой сообщали, что стараются отвлечься от жизненных проблем, не связанных с ребенком, ощущая себя как бы в другом, собственном уединенном с ребенком мире. Относительно широкий набор переменных охватывает факторный конструкт «Эмотивность» (5,70 %):

«Бегство от стрессовой ситуации» (0,74), «Жалость» (0,73), «Беспомощность» (0,72), «Эмоционально-ориентированный копинг» (0,69), «Самообвинение» (0,56) и «Агрессия» (0,54). Их совместный ансамбль обличает обратную сторону (периодические погружения в свои переживания, нервное напряжение, раздражение и агрессию) особой эмоциональной чувствительности матери малыша, благодаря которой она восприимчива к детским сигналам, способна понимать их значение как никто другой [24]. Определенное значение имеют физические и психоэмоциональные перегрузки, существенная психофизиологическая перестройка деятельности организма женщины вследствие беременности, родов, грудного вскармливания [5].

Обращает внимание на себя фактор «Актуальная ответственность» (4,00 %), представленный практически одной шкалой «Принятие ответственности» (0,62). Ответственность, как показал анализ психодиагностических бесед с испытуемыми, связана у многих из них с определенной тревогой, беспокойством за судьбу ребенка, его здоровье, развитие и благополучие в целом. Еще один из элементов факторной модели раннего материнского копинга, получивший название «Решительность» (3,80 %), образовали переменные, в ряду которых оказались: «Контроль над ситуацией» (0,81), «Проблемно-ориентированный копинг» (0,57), «Самоутверждение» (0,54), «Разрешение проблем» (0,50), «Планирование решения проблемы» (0,50). Все перечисленные копинг-механизмы отражают склонность матерей анализировать, планировать и решать повседневные сложности, возникающие в процессе ухода и воспитания маленького ре-

бенка. За счет ответственных самостоятельных действий и решительных поступков матери самоутверждаются в своей родительской роли. Такой результат полностью согласуется с исследованиями семейного копинга⁷ [2].

«Приоритетность» – фактор, охватывающий 3,40 % дисперсии, обнаружил тенденцию к снижению активности в отношении имеющихся у женщин других дел и проблем, не связанных с материнством. Один из последних по весовой значимости факторов – «Эгоистическая направленность» (2,80 %) – объединил в единую структуру шкалы «Антисоциальные действия» (0,81), «Манипулятивные действия» (0,67) и «Агрессия» (0,65). В ходе психодиагностических бесед матери иногда сообщали, что в реальной (или воспринимаемой таковой) ситуации угрозы благополучию ребенка они могут выйти за социально допустимые рамки и ограничения, не считаясь с обстоятельствами, интересами и чувствами других людей, зачастую побуждая и принуждая их к удовлетворению своих потребностей. Очевидно, что отчасти данный объясняющий фактор носит филогенетический оттенок, поскольку, как известно, природа материнства изначально ориентирована на защиту своего потомства [24]. Последний в обозначенном перечне фактор «Компенсация» представлен практически одной шкалой «Прием пищи, лекарств, использование химических средств» (0,58). В частности, некоторые матери во время психодиагностических бесед озвучивали периодически возникающую у них тягу к перееданию, а также высказывали стремление отвлечься от проблем и желание расслабиться с помощью приема успокоительных средств. Фактор получил наименьший процент объяс-

⁷ Семья: стресс, копинг, адаптация: проблемы психологии совладающего поведения: монография / Сост.

Т. Л. Крюкова. – Кострома: Костромской государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2003. – 170 с.

ненной дисперсии (2,40 %), что свидетельствует о том, что подобное поведение не очень свойственно матерям данной подгруппы.

В выделенной десятифакторной структурной модели копинг-поведения матерей, воспитывающих детей с низким уровнем психосоциального развития (90,10 % дисперсии), наиболее весомым (23,30) оказался фактор, обозначенный как «Попытка самостоятельности». Он представляет собой совокупность поведенческих стратегий из фактора «Саморегуляция» (первая подгруппа) и показателей, в ряду которых «Проблемно-ориентированный копинг» (0,79), «Отвлечение» (0,67), «Конфронтация» (0,51), «Избегание проблем» (0,50), «Замещение» (0,50), «Вступление в социальный контакт» с противоположным знаком (–0,64). Такое сочетание копинг-стратегий свидетельствует о сознательном стремлении матерей к активной деятельности по изменению ситуации и «застревании» (остановке) на этапе анализа проблемы, что препятствует переходу к реальным действиям по изменению проблемной ситуации. Анализируя содержательную наполненность второго по значимости фактора (16,10 %) – «Активное избегание» – в поведенческом репертуаре копинга матерей можно утверждать, что при задействовании социальных связей наблюдается тенденция к снижению использования стратегии «Решение проблемы». Иными словами, в данном случае социальное взаимодействие матери с ее окружением не предполагает разрешения возникшей проблемы. В еще одном, привлекающем к себе внимание, факторе «Зацикливание на проблеме» (13,90 %) показатель «Принятие ответственности» (0,82) тождественен по весу показателю «Самообвинение» (0,82), что находит отражение в переживании матерью чувства вины по отношению к ребенку, неоправданной самокритике и хро-

нической неудовлетворенности собой, серьезно препятствуя разрешению проблемной ситуации. Процентный показатель объясненной дисперсии составляет 9,20 %. В нем представлены имеющие относительно большие веса с противоположными знаками шкала «Ассертивные действия» (0,77) и стратегии, входящие в фактор «Эмотивность», выделенный в первой исследовательской подгруппе. Действия по разрешению трудностей у данной категории матерей зачастую сопровождаются интенсивным эмоциональным напряжением, ощущением тревоги, угрозы, что в итоге не приводит к кардинальному разрешению, а всего лишь может способствовать частичному совладанию с проблемной ситуацией. Однако содержание следующего по значимости фактора (5,80 %), определенного как «Рефрейминг», может свидетельствовать в пользу того, что испытуемые анализируемой подгруппы все же способны к переоценке возникшей ситуации. Несмотря на то что возможно этот факт в большинстве случаев не приводит к разрешению проблемы, их гармоничный баланс заверяет в том, что при возрастании самоконтроля и переоценке возникшей проблемной ситуации у матерей снижается импульсивность действий.

Еще один элемент факторной модели системы раннего материнского копинга – «Эскапизм» (5,70 %) – обнаруживает стремление к избеганию решения семейных проблем за счет отвлечения от реальности происходящего посредством просмотра телепередач, «запойного» чтения книг, приема успокоительных средств, алкогольсодержащих напитков, передания и др. Фактор «Агрессивность» (5,10 %) дает основания полагать, что понижение значений показателя «Осторожные действия» (–0,79) приводит к повышению значений стратегий «Антисоциальные действия»

(0,74) и «Агрессия» (0,83). Три последних в представленном перечне объясняющих фактора являются специфичными для данной подгруппы матерей. Заметим, аналогичных компонентов в других исследовательских материнских подгруппах не обнаружено. Каждый из них представлен практически одной шкалой, имеет созвучное с ней название и обладает соответствующими данной копинг-стратегии характеристиками. Так, восьмой фактор, объясняющий 4,40 % дисперсии, – «Избегание» – представлен шкалой «Избегание проблем» (0,74). Максимальный вклад в девятый фактор «Манипулятивность» (3,50 %) внесла копинг-стратегия «Манипулятивные действия» (0,81), которая согласно ее традиционному толкованию характеризуется преднамеренными и скрытыми стимуляциями другого человека к переживанию отдельных состояний, принятию решений и выполнению действий, необходимых для достижения инициатором своих собственных целей. Последний объясняющий фактор (3,10 %), вошедший в факторную структуру раннего материнского копинга получил наименование «Бегство», созвучное с названием представляющей и определяющей его смысловую нагрузку копинг-стратегии, – «Бегство – Избегание» (0,81).

Выявленное распределение факторных нагрузок обращает на себя внимание еще и тем, что в факторной модели раннего материнского копинга, шкалы из разных диагностических методик, основной характеристикой которых является направленность на избегание решения проблемы, не взаимосвязаны друг с другом. Они образуют довольно большое количество самостоятельных факторов: «Активное избегание», «Эмоциональное пролонгирование», «Эскапизм», «Избегание реальности», «Избегание», «Бегство», что свидетельствует в сторону весьма бедного совладающего репертуара испытуемых. Процесс факторизации

обнаружил особенности распределения копинг-стратегий у испытуемых, отнесенных к третьей исследовательской подгруппе (матери детей, имеющих уровень психосоциального развития ниже среднего): анализируемые стратегии поведения тесно коррелируют между собой, усиливая действие друг друга, объединяясь только в одном специфичном факторе, обозначенном «Комплекс избегания». Наряду с этим, в факторных моделях раннего материнского копинга первой и второй исследовательских подгрупп матерей, воспитывающих детей соответственно со средним и высоким уровнем психосоциального развития, проявляются только две из пяти копинг-стратегий, ориентированных на избегание. При этом они не коррелируют между собой и взаимосвязаны с другими поведенческими стратегиями совладания в рамках разных объясняющих факторов таким образом, что теряют свою однозначную характеристику, тем самым показывая, что в целом для матерей обозначенных групп не свойственно совладание со стрессом по типу избегания.

Заключение

Структурная организация обнаруженных в эмпирическом исследовании устойчивых объясняющих факторов копинг-поведения матери ребенка раннего возраста со средним (нормативным) уровнем психосоциального развития включает личностные конструкты, центральными характеристиками которых выступают: саморегуляция, асертивность, социальная активность, ревульсия, эмоциональность, ответственность, решительность, приоритетность, эгоистическая направленность и компенсация. Рассмотрение их внутреннего содержания дает возможность выработать эмпирически обоснованное представление о типичной структуре копинг-поведения матери ребенка, воспитывающей ребенка

раннего возраста. В большинстве своем оно социально активно, адаптивно и ориентировано на предвосхищение и предупреждение вероятного отрицательного воздействия повседневных проблем и стрессогенных ситуаций на самочувствие малыша и его матери.

Содержательный анализ копинг-стратегий, являющихся составной частью совладающего поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с низким уровнем психосоциального развития, продемонстрировал, что в данном случае ранний материнский копинг по большей части пассивен и асоциален, с довольно бедным репертуаром механизмов анализируемого поведения. Характерно, что

ответственность за здоровье и благополучие ребенка вызывает широкий спектр эмоционально-фокусированных мыслей с отчетливым компонентом неоправданной самокритики и самобичевания, погружающих мать ребенка в свои собственные переживания, мешающие быть сопричастной к эмоциональным волнениям и потребностям ребенка.

Таким образом, можно заключить, что матери, воспитывающие детей раннего возраста с разным уровнем психосоциального развития, имеют различную структурно-содержательную организацию раннего материнского копинга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Васягина Н. Н.** Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России: монография. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. – 309 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19406526>
2. **Куфтяк Е. В.** Психология семьи: регуляция и защита: монография. – Кострома: Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, 2011. – 384 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20115823>
3. **Feurer C., Hammen C. L., Gibb B. E.** Chronic and Episodic Stress in Children of Depressed Mothers // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. – 2016. – Vol. 45, Issue 3. – P. 270–278. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.963859>
4. **Базалева Л. А., Смирнова А. А.** Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей // *European Social Science Journal*. – 2014. – № 2-1. – С. 378–384. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21343828>
5. **Базалева Л. А.** Содержательная характеристика материнских нагрузок в отношениях с детьми // *Человек. Искусство. Вселенная*. – 2017. – № 1. – С. 228–234. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30755541>
6. **Lebert-Charron A., Dorard G., Boujur E., Wendland J.** Maternal burnout syndrome: contextual and psychological associated factors // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9. – P. 885. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00885>
7. **Водопьянова Н. Е.** Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика: монография. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2011. – 159 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20113509>
8. **Roskam I., Raes M.-E., Mikolajczak M.** Exhausted parents: development and preliminary validation of the parental burnout inventory // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. – P. 163. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00163>
9. **Mikolajczak M., Brianda M., Avalosse H., Roskam I.** Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence // *Child abuse and neglect*. – 2018. – Vol. 80. – P. 134–145. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025>



10. **Mikolajczak M., Raes M.-E., Avalosse H., Roskam I.** Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, parent-related, parenting and family functioning correlates of parental burnout // *Journal of Child and Family Studies*. – 2018. – Vol. 27 (2). – P. 602–614. DOI <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0892-4>
11. **Mouton B., Roskam I.** Confident mothers, easier Children: a quasi-experimental manipulation of mothers' self-efficacy // *Journal of Child and Family Studies*. – 2015. – Vol. 24 (8). – P. 2485–2495. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0051-0>
12. **Nayak S., Shetty P. K.** A study on challenges faced by mothers and the coping strategies adopted by them during the postpartum period // *Journal of South Asian Feder Obst Gynae*. – 2017. – Vol. 9 (4). – P. 348–355. DOI: <https://doi.org/10.5005/jp-journals-10006-1527>
13. **Compas B. E., Jaser S. S., Dunbar J. P., Watson K. H., Bettis A. H., Gruhn M. A., Williams E. K.** Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: points of convergence and divergence // *Australian Journal of Psychology*. – 2014. – Vol. 66 (2). – P. 71–81. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajpy.12043>
14. **Корытова Г. С.** Профессиональная деформация личности в педагогической деятельности // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2014. – № 1. – С. 13–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21138885>
15. **Корытова Г. С.** Эмоциональное выгорание в профессиональной педагогической деятельности: защитно-совладающий аспект // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2013. – № 5. – С. 175–181. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19072493>
16. **Корытова Г. С.** Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности // *Фундаментальные исследования*. – 2005. – № 4. – С. 29–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10440722>
17. **Корытова Г. С., Еремина Ю. А.** Защитно-совладающее поведение: ретроспективная реконструкция понятия // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2015. – № 3. – С. 42–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23199548>
18. **Еремина Ю. А.** Ранний материнский копинг и его взаимосвязь с психосоциальным развитием ребенка в возрасте от одного года до трех лет // *Научно-педагогическое обозрение*. – 2017. – № 2. – С. 37–47. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-2-37-47>
19. **Корытова Г. С., Еремина Ю. А.** Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития // *Сибирский психологический журнал*. – 2017. – № 65. – С. 22–39. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/65/2>
20. **Amirkhan J. H.** A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indication // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1990. – Vol. 59 (5). – P. 1066–1074. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066>
21. **Крюкова Т. Л.** Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы: монография. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 61 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20108405>
22. **Водопьянова Н. Е.** Психодиагностика стресса: монография. – М.: Питер, 2009. – 329 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20099382>
23. **Маленова А. Ю., Боровикова А. В.** Влияние эмоциональных состояний на удовлетворенность браком и копинг-поведение супругов в период раннего родительства // *Вестник Омского университета. Серия: Психология* – 2008. – № 2. – С. 32–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21545767>
24. **Мухамедрахимов Р. Ж.** Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2001. – 288 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29057144>



DOI: [10.15293/2658-6762.1901.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.10)

Galina Stepanovna Korytova,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head,
Department of Psychology of Personality Development,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0196-8817>
E-mail: gkorytova@yandex.ru

Alyona Igorevna Korytova,

Postgraduate,
Department of Psychology of Personality Development,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8905-7369>
E-mail: alyona-korytova@yandex.ru

Yulia Anatolyevna Eremina,

Medical Psychologist,
Regional Children's Hospital, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1636-8323>
E-mail: yuaeremina@mail.ru

Factor structure of early maternal coping in terms of different levels of child psychosocial development

Abstract

Introduction. The authors consider the scientific problem of systematic concepts about peculiarities of coping behavior of mothers bringing up toddlers. The aim of the article is to determine the factor structure of early mother coping in terms of different levels of child's psychosocial development.

Materials and Methods. The methodological basis of studying mothers' coping behaviors consisted in ideas of integrative and subjective approaches. The study involved empirical methods including psychological tests and initial interviews. The obtained data were processed through such mathematical statistical analysis procedures as descriptive statistics and factor analysis (principal component analysis with normalized quartimax rotation).

Results. The supposition that early motherhood makes special demands on resources of women stress coping behavior is justified. The authors clarify structural belonging of maternal burnout to maternal coping. The results obtained by factorization procedures demonstrated statistically significant presence of a system of stable factors reflecting the structure of mother coping behavior depending on child psychosocial level of development. The authors have formed an empirically based concept of coping behaviors types of mothers involved in the upbringing of young children.

Conclusions. The authors conclude that mothers, bringing up toddlers with different levels of psychosocial development, have different structural organization of early maternal coping.

Keywords

Coping; Coping behaviour; Early maternal coping; Parental burnout; Maternal burnout; Toddler; Level of psychosocial development.



REFERENCES

1. Vasyagina N. N. *The subjective formation of mother in the present social and cultural space of Russia*. Monograph. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2013, 309 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19406526>
2. Kuftyak E. V. *The psychology of family: regulating and protection*. Monograph. Kostroma, N. A. Nekrasov Kostroma State University Publ., 2011, 384 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20115823>
3. Feurer C., Hammen C. L., Gibb B. E. Chronic and episodic stress in children of depressed mothers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2016, vol. 45, issue 3, pp. 270–278. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.963859>
4. Bazaleva L. A., Smirnova A. A. The personality factors of emotional maternal burnout. *European Social Science Journal*, 2014, no. 2-1, pp. 378–384. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21343828>
5. Bazaleva L. A. Content characteristics maternal loads in relations with children. *Person. Art. The Universe*, 2017, no. 1, pp. 228–234. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30755541>
6. Lebert-Charron A., Dorard G., Boujur E., Wendland J. Maternal burnout syndrome: Contextual and psychological associated factors. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 9, pp. 885. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00885>
7. Vodopyanova N. E. *The prevention and interventions of burnout syndrome: methodology, theory and practice*. Monograph. St-Petersburg, St-Petersburg State University Publ., 2011, 159 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20113509>
8. Roskam I., Raes M.-E., Mikolajczak M. Exhausted parents: development and preliminary validation of the parental burnout inventory. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, pp. 163. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00163>
9. Mikolajczak M., Brianda M., Avalosse H., Roskam I. Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child abuse and neglect*, 2018, vol. 80, pp. 134–145. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025>
10. Mikolajczak M., Raes M.-E., Avalosse H., Roskam I. Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, parent-related, parenting and family functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies*, 2018, vol. 27 (2), pp. 602–614. DOI <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0892-4>
11. Mouton B., Roskam I. Confident mothers, easier Children: a quasi-experimental manipulation of mothers' self-efficacy. *Journal of Child and Family Studies*, 2015, vol. 24 (8), pp. 2485–2495. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0051-0>
12. Nayak S., Shetty P. K. A study on challenges faced by mothers and the coping strategies adopted by them during the postpartum period. *Journal of South Asian Feder Obst Gynae*, 2017, vol. 9 (4), pp. 348–355. DOI: <https://doi.org/10.5005/jp-journals-10006-1527>
13. Compas B. E., Jaser S. S., Dunbar J. P., Watson K. H., Bettis A. H., Gruhn M. A., Williams E. K. Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: Points of convergence and divergence. *Australian Journal of Psychology*, 2014, vol. 66 (2), pp. 71–81. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajpy.12043>
14. Korytova G. S. Professional Deformation of the Personality in Pedagogical Activity. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2014, no. 1, pp. 13–20. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21138885>



15. Korytova G. S. Emotional burnout in the professional pedagogic activity: The defensive and coping aspect. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, no. 5, pp. 175–181. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19072493>
16. Korytova G. S. Emotional burning out as manifestation of protective behavior in professional activity. *Fundamental Research*, 2005, no. 4, pp. 29–32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10440722>
17. Korytova G. S., Eremina J. A. Defensive-coping behaviour: Retrospective reconstruction of concept. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, no. 3, pp. 42–48. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23199548>
18. Eremina I. A. The Early Maternal Coping and Its Connection with Psychosocial Development of a Child Aged from One to Three Years. *Pedagogical Review*, 2017, no. 2, pp. 37–47. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-2-37-47>
19. Korytova G. S., Eremina Y. A. Factor structure of coping behavior of mothers raising toddlers with normative level of psychosocial development. *Siberian Journal of Psychology*, 2017, no. 65, pp. 22–39. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/65/2>
20. Amirkhan J. H. A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59 (5), pp. 1066–1074. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066>
21. Kryukova T. L. *Methods of studying of coping behavior: three coping scales*. Monograph. Kostroma, Nekrasov Kostroma State University Publ., 2010, 61 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20108405>
22. Vodopyanova N. E. *Psychodiagnostics of stress*. Monograph. Moscow, Piter Publ., 2009, 329 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20099382>
23. Malenova A. Yu., Borovikova A. V. The influence of emotional states on marital satisfaction and parents coping behavior during the period of early parenthood. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 2008, no. 2, pp. 32–43. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21545767>
24. Mukhamedrakhimov R. Z. *The mother and the child: psychological interaction*. Monograph. St.-Petersburg, St-Petersburg State University Publ., 2001, 288 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29057144>

Submitted: 12 December 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.sciforedu.ru

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ

PHILOSOPHY AND HISTORY



© В. И. Горбунов, О. К. Евдокимова, Дж. Римонди, В. В. Андреев

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.11](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.11)

УДК 37.022

ФОРМИРОВАНИЕ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗОВ*

В. И. Горбунов, О. К. Евдокимова (Чебоксары, Россия),
Дж. Римонди (Парма, Италия) В. В. Андреев (Чебоксары, Россия)

Проблема и цель. В статье исследована проблема модернизации и развития инженерного образования в условиях глобальных вызовов современности. Цель исследования – выявление специфики формирования трансдисциплинарных знаний у студентов технических направлений подготовки вузов.

Методология. Основу исследования составили синергетический и системный подходы к исследованию и анализу инженерного образования в вузах. Экспериментальное обоснование заключалось в обработке и анализе результатов экзаменационной сессии с применением элементов кластерного анализа.

Результаты. Авторы исследования выявили главные особенности формирования трансдисциплинарных знаний у студентов технических направлений подготовки вузов. Установлено, что на технических факультетах вузов в этом процессе формирования новых знаний дисциплина «Русский язык и культура речи» способна стать интегрирующей дисциплиной учебного плана, обеспечивающей формирование трансдисциплинарных навыков у студентов. В исследовании также обобщён опыт внедрения трансдисциплинарного подхода в систему подготовки высококвалифицированных специалистов в других университетах мира. Авторы исследования

*Исследование поддержано международной программой научных грантов Института перспективных исследований Московского педагогического государственного университета.

Горбунов Владимир Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры автоматизации и управления в технических системах, Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова.

E-mail: vigor21@mail.ru

Евдокимова Ольга Константиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова.

E-mail: evdokimova.ok@mail.ru

Римонди Джорджия – доктор философии (славистика), Московский педагогический государственный университет (место работы по проекту), доцент кафедры славистики, Пармский государственный университет (основное место работы), Италия.

E-mail: giorgia.rimondi@gmail.com

Андреев Всеволод Владимирович – кандидат физико-математических наук, Московский педагогический государственный университет (место работы по проекту), доцент кафедры теплоэнергетических установок, Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (основное место работы).

E-mail: andreev_vsevolod@mail.ru



обосновали, что дисциплина «Русский язык и культура речи» является одним из наиболее радикальных средств активизации образного мышления, обязательного для развития творческой мысли будущего инженера. Отмечается, что трансдисциплинарный подход на основе рационального соотношения известного и неизвестного создаёт достаточную мотивацию, способную вызывать и поддерживать у студентов интерес к содержанию проблем в процессе обучения и приобретения новых знаний.

Заключение. Авторами делается вывод о специфике формирования трансдисциплинарных знаний у студентов технических направлений подготовки вузов.

Ключевые слова: трансдисциплинарность; междисциплинарность; русский язык; культура речи; инженерное образование; профессиональная деятельность; учебный план; образовательная программа.

Постановка проблемы

При реализации образовательных программ по техническим направлениям подготовки в вузах нередко гуманитарное знание недооценивается [1–3], любая неравномерность может иметь самые неожиданные последствия. Одно из них – технократизм отечественной высшей технической школы, который, в частности, находит выражение в крайне низкой оценке роли гуманитарных дисциплин в формировании компетенций специалиста технического профиля. Не учитывается, что преобладание утилитарного знания неизбежно приводит к ослаблению образного мышления и связанного с ним творческого потенциала личности. Как следствие – снижение познавательной активности студентов и равнодушие к результатам своей учёбы, что в итоге отражается на качестве подготовки выпускника вуза. Безусловно, это не единственная причина, но она имеет базовый характер, а значит, ничего невозможно принципиально изменить в мотивации студентов к учёбе, если не изменить соотношение утилитарного и гуманитарного знания в процессе обучения.

При подготовке высококвалифицированных специалистов, соответствующих современному уровню развития технологий и

способных обеспечить дальнейший их прогресс, недостаточно междисциплинарного подхода [4]. Междисциплинарность подразумевает простое заимствование техник, методик и алгоритмов из смежных дисциплин учебного плана. В отличие от этого трансдисциплинарный подход в обучении и научных исследованиях подразумевает отсутствие строгих границ между отдельными учебными дисциплинами или научными отраслями¹ [5]. Современный этап развития науки и технологий предъявляет к качеству подготовки специалистов по техническим направлениям подготовки высокие требования. Так, от специалиста во многих случаях требуется не просто высокий уровень знаний по отдельным дисциплинам учебного плана, а способность более глубокого осмысления законов природы и общества по сравнению с тем, что достигается только на основе дисциплинарного или междисциплинарного подходов в процессе обучения.

Обычно технологическая инновация и художественное творчество рассматриваются как очень далёкие друг от друга виды деятельности и, более того, разработки технологических инноваций, как правило, относят к «техническому» мышлению, считая при этом, что оно не связано с творческим художественным

¹ Bernstein J. H. Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues // Journal of Research Practice. –

2015. – Vol. 11, Issue 1. – Article R1. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412>

мышлением [6]. М. Coeckelbergh пришёл к выводу, что на деле инновационное «ремесло» не только связано с эпистемией как теоретическое знание, но также обладает формой творчества. Технологическая инновация является не только результатом человеческого проектирования и замысла, но также включает в себя перформативный процесс с участием людей и окружающей среды, в котором происходит «диалог» между формой и материей, с одной стороны, и между творцом и окружающей средой, с другой. Если понимать технологические инновации как творческий и перформативный процесс, то их объединение с творческой деятельностью не должно рассматриваться как несущественный или излишний проект. Подобная концептуализация имеет важный социально-преобразующий потенциал и причастна к этике технологий и ответственным инновациям.

Кроме того, основной проблемой эпохи цифровой информации является то, как использовать большие объёмы онлайн-информации и коллективный интеллект различных групп населения и профессионалов для создания новых знаний, решения сложных проблем и стимулирования инноваций [7].

Стратегии и цели внедрения трансдисциплинарного подхода в области инженерного высшего образования проанализированы рядом авторов [8]. В исследовании показано, что многие трансдисциплинарные инициативы в инженерном образовании хорошо подходят для решения актуальных проблем приобретения новых знаний обучаемыми, а также развития и расширения движущих факторов обучения. Они к тому же вписываются в схему ши-

рокого сотрудничества «преподаватель – студент» и глубокой интеграции между учебными дисциплинами, понимаемую как жесткая трансдисциплинарность [9]. Как известно, трансдисциплинарный подход в обучении реализуется в различных аспектах [10–12]. Кроме того, отмечено, что при обучении на основе трансдисциплинарного подхода преподавателю приходится строить более длинные цепочки связей с практикой, но польза в том, что студенты при этом становятся более подготовленными в своей узкой специализации [13].

В то же время вузы сталкиваются с особыми трудностями в подготовке выпускников к жизни и работе в трансдисциплинарной и транскультурной среде, поэтому особенно важно, чтобы образовательные программы вузов включали дисциплины, направленные на формирование компетенций в области культурной грамотности. В работе G. García Ochoa, S. McDonald и N. Monk предложены две стратегии обучения студентов культурной грамотности: «Дестабилизация» и «Отражение» [14]. Авторами исследования культурная грамотность в высшем образовании определена как *modus operandi* (образ действия).

На основе исследования противоречия между обезличенными технологиями массового образования, индивидуальными способностями и профессионализмом делается вывод, что в инженерном образовании возрастает роль социально-гуманитарных дисциплин². Критическое и рефлексивное мышление, необходимое для конвергенции знаний, востребованных сегодня на рынке труда, формируется именно дисциплинами социально-гуманитарного профиля.

² Suslova T. I., Ozerkin D. V., Raitina M. Y. Problems of Education in the Context of Technoscience: Tradition and Innovation // Filchenko A., Anikina Z. (eds) *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations*.

LKTI 2017. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. – Vol. 677. – Cham: Springer, 2018. – P. 75–80. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-67843-6_10

Таким образом, меж- и трансдисциплинарность представляют собой важную методологическую основу для разработки комплексных программ обучения, учитывающих интернационализацию высшего образования [15]. S.-M. Khoo, J. Naapakoski, M. Hellstén и J. Malone пришли к выводу, что меж- и трансдисциплинарность необходимо рассматривать и концептуализировать как метатеоретический подход, смещающий акцент с редукционизма и дисциплинарного подхода в пользу исследовательских и аналитических стратегий. Для задействования разнообразных возможностей, предоставляемых меж- и трансдисциплинарными подходами для решения проблем, связанных с интернационализацией высшего образования, предложено применить социальную картографию для «наведения мостов» между различными дисциплинарными и теоретическими подходами и контекстами [15]. Причиной является то, что меж- и трансдисциплинарность представляют собой проблемно-ориентированный и открытый методологический подход, выдвигающий на первый план плюрализм мнений и дискуссии, а также ориентирующий рамки исследований на всеохватность, гибкость, непредсказуемость и сложность. Активный процесс обработки знания способствует развитию трансверсальных навыков (перекрёстных компетенций): синтез, способность к решению проблем, адаптация к различным контекстам, гибкость, развитие целостного мировоззрения [16]. При этом важен концептуальный анализ понятий дисциплинарности, междисциплинарности и трансдисциплинарности [17]. В связи с внедрением трансдисциплинарного подхода понятия «хороший учитель» и «хорошее обучение» подвергаются серьёзному переосмыслению [18].

Также исследован трансдисциплинарный подход в качестве базы для интегрированного изучения многочисленных дисциплин учебного плана при подготовке специалистов в области прав человека и предложена учебно-методическая стратегия «Эмпатия – Рефлексия – Диалог» [19]. Эта стратегия может быть трансформирована для применения при реализации учебных планов других направлений подготовки специалистов с высшим образованием и аспирантов/докторантов.

Быстрое изменение технологий, а также социальных и культурных сфер стимулирует высшие учебные заведения разрабатывать и внедрять новые образовательные программы. Например, в Токийском университете разработана глобальная программа лидеров по социальному дизайну и управлению [20]. В исследовании определены различные типы интеграции знаний, которыми должны владеть «глобальные лидеры социального проектирования». Ядро устойчивого социального дизайна состоит в том, чтобы:

- 1) правильно концептуализировать и управлять «гибкими взаимосвязанными системами человек – окружающая среда»;
- 2) интегрировать или связывать различные системы, эпистемике, интересы, культуры и системы знаний.

Социальный дизайн задуман как совокупность возможных правил, механизмов и предпочтений, регулирующих взаимодействие людей с материальной, биофизической, технологической и социокультурной эпистемологической средой. Выпускники, освоившие образовательную программу глобального лидерства по социальному дизайну и управлению, должны быть компетентны в социальных, инженерных и естественных науках.

Представляет интерес исследование в области педагогики устойчивого развития [22], основанной на методологии адаптивного

образования [21]. В предлагаемом подходе знания находятся в одном ряду с опытом, доводами, интуицией, советами, экспериментированием и диалогом в индивидуальных и коллективных усилиях по решению проблем вызовов устойчивого развития. Пятью характеристиками адаптивного образования являются: отсутствие посредников, обучение в реальном мире, обучение вне кампуса, трансдисциплинарность и нетрадиционные вознаграждения.

В классическом инженерном образовании для студентов взаимосвязь между устойчивым развитием общества и инновациями часто не очевидна [23; 24]. Так, используя эмпирический подход, основанный на качественном анализе нецифровых данных, полученных интервьюированием студентов инженерных школ высшего образования во Франции, исследователями проанализированы движущие факторы интеграции инноваций и устойчивого развития в учебные программы [23]. Показано, что преподавание устойчивого развития может стать структурной движущей силой инноваций только в случае его интегрирования с трансдисциплинарным подходом.

Проанализирован и обобщён опыт взаимного сотрудничества с 2008 г. пяти университетов Японии в создании и реализации уникальной образовательной программы в области науки устойчивого развития [25]. В частности, разработан курс под названием «Границы науки об устойчивости», ориентированный на то, чтобы научить студентов активно работать с людьми разных профессий.

Рассмотрена методика для развития меж- и трансдисциплинарных компетенций у преподавателей, участвующих в реализации образовательных программ в области устойчивого развития [26].

Таким образом, проблема заключается в том, что в силу объективных процессов в условиях глобализации в современном динамично развивающемся мире с быстрыми темпами создания и развития новых технологий, главным вызовом становится модернизация системы высшего инженерного образования с целью подготовки высококвалифицированных специалистов – творцов будущего. Цель статьи – выявление специфики формирования трансдисциплинарных знаний у студентов технических направлений подготовки вузов.

Методология исследования

Методология обусловлена целью исследования проблемы актуализации и применения трансдисциплинарных межпредметных связей при подготовке высококвалифицированных инженеров в вузах. Исходная гипотеза авторов исследования состоит в том, что дисциплина «Русский язык и культура речи» на технических факультетах вузов способна стать интегрирующей дисциплиной учебного плана, обеспечивающей формирование трансдисциплинарных навыков у студентов.

В качестве исходных данных для количественного исследования взаимосвязи между уровнем освоения студентами дисциплин основной образовательной программы и успешностью обучения по дисциплине «Русский язык и культура речи» взяты итоги экзаменационной сессии в том семестре, в котором изучалась данная дисциплина. Элементы кластерного анализа использованы при обобщении результатов анализа исходных данных. Системный подход, позволяющий рассмотреть в виде единого комплекса взаимосвязанных и взаимодействующих элементов всю систему подготовки на техническом направлении, применён для анализа потенциала дисциплины «Русский язык и культура речи», направлен-

ной на развитие у студентов навыков трансдисциплинарности, образного мышления и формирование компетенций, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность выпускников в будущем. Принципы синергетического подхода, согласно которым сложные открытые системы рассматриваются в качестве самоорганизующихся, использованы для исследования возникновения и эволюции благоприятных тенденций, обеспечиваемых преподаванием русского языка и способствующих как профессиональной самореализации, так и карьере выпускников технических вузов.

Результаты исследования

Студенты-первокурсники факультета информатики и вычислительной техники ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» преподавателем были ранжированы в соответствии с результатами освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» в осеннем семестре 2017/2018 учебного года по трём уровням: высокий, средний и низкий. Из 148 студентов (6 учебных групп) высокий уровень знаний продемонстрировали 38 студентов (25,68 %), средний – 101 (68,24 %), низкий – 9 (6,08 %). В таблицах 1 и 2 результаты экзаменационной сессии представлены без учёта переэкзаменовок. Если средний балл ниже 3,5, то он округлялся до «удовлетворительно», а при среднем балле, превышающем 4,5, – до «отлично».

Из студентов, ранжированных в группу с высоким уровнем знаний, четверо получили по одной оценке «неудовлетворительно» по итогам сессии (табл. 1), а один не сдавал экзамены. Это почти каждый восьмой из отнесённых к уровню «высокий». В то же время лишь

1 из 9 студентов, отнесённых к уровню «низкий», сдал сессию в срок со средним баллом «удовлетворительно». Из студентов, отнесённых к уровню «средний», одну и более оценку «неудовлетворительно» получили 28, т. е. почти каждый третий.

Сессию сдали в срок 86,84 % студентов среди отнесённых к уровню «высокий» и 72,27 % – «средний». Доля сдавших сессию со средними баллами «хорошо» и «отлично» среди отнесённых к уровню «высокий» равна 78,95 %, «средний» – 53,46 %. В то же время из сдавших сессию со средним баллом «хорошо», стипендию получают 29 (табл. 2), из которых 7 были ранжированы в группу с высоким уровнем знаний (18,42 % от 38 студентов в данной группе) и 22 – со средним уровнем знаний (21,78 % от 101 студента в данной группе). Всего стипендию получают 34,21 % (13 студентов) из отнесённых к уровню «высокий» и 30,69 % (31 студент), принадлежащих к уровню «средний».

Среди отнесённых к уровню «высокий» доля студентов, сдавших сессию в срок, выше на 14,57 % по сравнению со «средними». При этом доля имеющих средний балл «хорошо» и «отлично» в группе «высокий» превышает на 25,49 % аналогичную долю в группе «средний». В то же время доля студентов, получающих стипендию, среди отнесённых к уровню «высокий» всего лишь на 3,52 % выше, чем среди «средних». Следовательно, определённый уровень владения литературным языком становится одним из решающих факторов в критической ситуации, когда над студентом нависает угроза получения оценки «неудовлетворительно». Однако, по-видимому, получение стипендии для большинства студентов-первокурсников не является мотивирующим и мобилизующим фактором на экзаменах.



Таблица 1

Взаимосвязь между освоением дисциплины «Русский язык и культура речи» и успешностью сдачи сессии среди студентов, получивших хотя бы одну оценку «неудовлетворительно»

Table 1

The interrelationship between learning outcomes of the «Russian language and culture of speech» and the successfulness of passing the examination session by students who have received at least one «unsatisfactory» grade

Уровень ранжирования	Получившие одну оценку «неудовлетворительно»		Получившие две оценки «неудовлетворительно»		Не сдавшие ни один экзамен	
	Кол-во	Доля, %	Кол-во	Доля, %	Кол-во	Доля, %
Высокий	4	2,70 (10,53)	—	—	1	0,68 (2,63)
Средний	20	13,51 (19,80)	3	2,03 (2,97)	5	3,38 (4,95)
Низкий	1	0,68 (11,11)	1	0,68 (11,11)	6	4,05 (66,67)
Итого	25	16,89	4	2,70	12	8,11

Примечание. В скобках доля указана относительно числа студентов, ранжированных в соответствующую группу

Note. In brackets the share is indicated relatively of the students number, ranked to the corresponding group

Таблица 2

Взаимосвязь между освоением дисциплины «Русский язык и культура речи» и успешностью сдачи сессии среди студентов, получивших хотя бы одну оценку «неудовлетворительно»

Table 2

The interrelationship between learning outcomes of the «Russian language and culture of speech» and the successfulness of passing the examination session by students who haven't received «unsatisfactory» grade

Уровень ранжирования	Имеющие по итогам сессии средний балл «удовлетворительно»		Имеющие по итогам сессии средний балл «хорошо»		Имеющие по итогам сессии средний балл «отлично»	
	Кол-во	Доля, %	Кол-во (из них получают стипендию)	Доля, % /	Кол-во (из них получают стипендию)	Доля, % /
Высокий	3	2,03 (7,89)	24 (7)	16,22 (63,16)	6 (6)	4,05 (15,79)
Средний	19	12,84 (18,81)	45 (22)	30,41 (44,55)	9 (9)	6,08 (8,91)
Низкий	1	0,68 (11,11)	—	—	—	—
Итого	23	15,54	69 (29)	46,62	15 (15)	10,14

Примечание. В скобках доля указана относительно числа студентов, ранжированных в соответствующую группу

Note. In brackets the share is indicated relatively of the students number, ranked to the corresponding group



В целом наблюдается положительная корреляция между уровнем освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» и других дисциплин учебного плана. Фундаментальным аспектом преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» является растущая значимость взаимодействия учебного процесса с внешним миром. Классическая модель обучения как «анклава», простого хранилища знаний, уходит в прошлое. Сейчас имеет место переход к открытой образовательной модели, предполагающей установление трансдисциплинарных связей между изучаемыми дисциплинами. С одной стороны, «внешние» знания стали неотъемлемой частью учебного процесса (например, выступления экспертов и ученых, проектирование профессиональных модулей и т. п.). С другой стороны, вузы всё больше стремятся «выйти» за границы своей самодостаточности (стремятся расширить взаимодействие с окружающим миром). Растущая взаимосвязь с внешним миром способствует неявному акцентированию внимания на разнице между знаниями, которые можно получить внутри и вне вуза. Окружающий мир становится все более меж- и трансдисциплинарным, поэтому, если раньше дискуссии о междисциплинарности, как правило, фокусировались на преобладающей внутренней необходимости установления диалога между разными дисциплинами в целях повышения эффективности учебного процесса, то нынешнее возрождение интереса к этой теме объясняется тем, что многие преподаватели сталкиваются с необходимостью включить в образовательный процесс внешние знания. Последнее является вызовом традиционным критериям разделения между дисциплинами.

Параллельное изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» и неязыковых предметов учебного плана является дополни-

тельным средством для достижения образовательных целей и имеет положительные стороны как для общего развития личностных навыков (язык используется для решения конкретных коммуникативных задач), так и лучшего освоения неязыковых предметов (формирование социокультурных компетенций). Такие навыки, как анализ, синтез, умение разрабатывать творческие проекты, умение создавать связи между различными предметами, умение строить модели, наблюдение, интерпретация определяют новый уровень обучения, основанный на трансдисциплинарности. При этом, например, навык интерпретации может достигаться как анализом литературного текста, так и в процессе изучения математических операций. Кроме того, всякий литературный текст представляет собой комплексное языковое и культурное явление, характеризующееся высокой сложностью его внутренней структуры (в частности, определённая «размытость» понятий и многозначность отношений между ними; вариативность восприятия и выводов; так называемая избыточность текста и т. д.). На занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» структуру литературных текстов весьма целесообразно анализировать совместно с примерами объектов и систем со сложной внутренней структурой, относящихся к профессиональному и общепрофессиональному циклам дисциплин учебного плана. Это должно способствовать лучшему пониманию многими студентами не только единства и целостности всего окружающего мира, но и освоению на более высоком качественном уровне профессиональных навыков. Следует отметить, что, во-первых, художественная литература – одно из наиболее радикальных средств активизации образного мышления, обязательного для развития творческой мысли будущего инженера. Во-

вторых, художественная литература – это источник и нередко образец поведенческих моделей в обществе, что имеет безусловное воспитательное значение и, что не менее важно, способствует социализации личности. В-третьих, язык художественной литературы – эталон литературного языка, а без обращения к эталонным образцам невозможно сформировать навыки грамотной устной и письменной речи. И, наконец, последнее: русская классическая литература всегда была и остаётся средством нравственного воспитания личности, источником морально-этических ценностей и находит отражение в таком качестве будущего специалиста, как его интеллигентность.

Еще один важный аспект, на который следует обратить внимание, состоит в утверждении о том, что язык – не теоретическая система, а личностный ресурс. Это и находит отражение в современной перспективе оптимизации процесса обучения с точки зрения трансдисциплинарного подхода, фокусирующего на социолингвистическое и прагматичное использование языка в разных коммуникативных и дисциплинарных контекстах. Трансдисциплинарные связи между дисциплинами гуманитарного и технического циклов работают на результат – формирование специалиста-профессионала, владеющего креативным подходом к решению разного рода проблем. Всё это направлено на успешность обучения не только по гуманитарным, но и прежде всего по профессиональным дисциплинам учебного плана.

Заключение

В заключение обобщим главные особенности формирования трансдисциплинарных знаний у студентов технических направлений подготовки вузов. Дисциплина «Русский язык

и культура речи» в системе подготовки инженеров должна рассматриваться в качестве интегрирующей дисциплины учебного плана, обеспечивающей формирование трансдисциплинарных навыков у студентов.

Трансдисциплинарный подход на основе рационального соотношения известного и неизвестного создаёт достаточную мотивацию, способную вызывать и поддерживать у студентов интерес к содержанию проблем в процессе обучения и приобретения новых знаний. Доброжелательный диалог преподавателя со студентами при анализе всех гипотез, высказанных студентами, позволяет выделить значимую информацию, получаемую при разрешении проблемной ситуации. В связи с этим важно выделить следующие основные моменты.

1. В соответствии с социально-конструктивистской концепцией обучения результаты проведённого анализа подтверждают актуальность активной обработки знания преподавателем и обучаемым не только с точки зрения достижения целей изучения определенного учебного предмета, но и с точки зрения контекста и коммуникативности между различными предметами.

2. Из результатов исследования следует возрастающая актуальность роли сотрудничества (кооперации) и внутри- и межгрупповой конфронтации в процессе обучения.

Эти предпосылки, служащие эпистемологической базой для преподавания предмета «Русский язык и культура речи» на технических факультетах, предполагают существенный сдвиг в образовательной парадигме, заключающийся в отказе от процедурного и формального представления об образовательном процессе. Необходим более основательный подход к пониманию процесса приобретения знания именно как к культурному про-



цессу, в котором особое значение приобретают ситуативный и контекстуальный аспекты обучения.

Развитие у обучающихся навыков самостоятельного анализа многогранной информации, формирование способности увязывать формальные и неформальные действия, избегать неопределенности и участвовать в совместной деятельности являются важными навыками выпускника вуза. Для их формирования важны трансдисциплинарные знания. Наиболее значительным вкладом, который достигается преподаванием предмета на основе трансдисциплинарного подхода, является внутренняя способность данного предмета создавать новые формы мышления посредством

обобщения знаний в соответствии с процессом взаимообогащения (Cross fertilization), который широко распространен в научной области. Однако внедрение такого подхода требует глубокого пересмотра понимания функций образовательного процесса во всех аспектах. С этой точки зрения, в центр процесса обучения не ставится индивидуальное содержание отдельной дисциплины. Главным становится развитие перекрёстных навыков, через которые можно определить метаконтекстуальный план (план межпредметных компетенций), являющийся общим для различных дисциплин учебного плана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Горбунов В. И., Евдокимова О. К., Ляпаева Л. В.** Интеллигентность студентов регионального технического вуза: постановка вопроса, средства оценивания, пробные результаты // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 1. – С. 82–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25792028>
2. **Евдокимова О. К., Горбунов В. И., Васильева Л. Н.** К проблеме подготовки научно-технической интеллигенции в вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 3–2. – С. 173–180. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32274620>
3. **Горбунов В. И., Евдокимова О. К., Минеев А. И.** Непрерывное гуманитарное образование в системе подготовки бакалавров технических направлений // Studia Humanitatis. – 2017. – № 1. – С. 7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28960148>
4. **Андреев В. В.** О некоторых аспектах подготовки бакалавров и магистров в области инфокоммуникационных технологий и систем связи // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. – 2014. – № 1. – С. 37–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24833221>
5. **Андреев В. В., Гибадулин Р. Я., Проданов Г., Жданов Р. И.** Институт перспективных исследований – новая форма подготовки педагогических кадров высшей квалификации в России // Интеграция образования. – 2017. – № 4. – С. 623–636. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.623-636>
6. **Coeckelbergh M.** The art, poetics, and grammar of technological innovation as practice, process, and performance // AI and Society. – 2018. – Vol. 33 (4). – P. 501–510. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0714-7>
7. **Lebow D. G.** A Social Machine for transdisciplinary research // Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline. – 2018. – Vol. 21. – P. 201–217. DOI: <https://doi.org/10.28945/4025>



8. **Tejedor G., Segalàs J., Rosas-Casals M.** Transdisciplinarity in higher education for sustainability: How discourses are approached in engineering education // *Journal of Cleaner Production*. – 2018. – Vol. 175. – P. 29–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.085>
9. **Balsiger J.** Transdisciplinarity in the class room? Simulating the co-production of sustainability knowledge // *Futures*. – 2015. – Vol. 65. – P. 185–194. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.08.005>
10. **Moore M., Martinson M. L., Nurius P. S., Kemp S. P.** Transdisciplinarity in Research: Perspectives of Early Career Faculty // *Research on Social Work Practice*. – 2018. – Vol. 28 (3). – P. 254–264. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049731517708033>
11. **Kudo S., Mursaleen H., Ness B., Nagao M.** Exercise on transdisciplinarity: Lessons from a field-based course on rural sustainability in an aging society // *Sustainability*. – 2018. – Vol. 10, Issue 4. – P. 1155. DOI: <https://doi.org/10.3390/su10041155>
12. **Barrera J., Saura-Mas S., Blanco A.** Transperformative education: Toward a new educational paradigm based on transdisciplinarity and artistic performativity // *World Futures*. – 2018. Latest Articles. DOI: <https://doi.org/10.1080/02604027.2018.1463761>
13. **Pohl C., Krütli P., Stauffacher M.** Teaching transdisciplinarity appropriately for students' education level // *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*. – 2018. – Vol. 27 (2). – P. 250–252. DOI: <https://doi.org/10.14512/gaia.27.2.14>
14. **García Ochoa G., McDonald S., Monk N.** Embedding Cultural Literacy in Higher Education: a new approach // *Intercultural Education*. – 2016. – Vol. 27 (6). – P. 546–559. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1241551>
15. **Khoo S.-M., Haapakoski J., Hellstén M., Malone J.** Moving from interdisciplinary research to transdisciplinary educational ethics: Bridging epistemological differences in researching higher education internationalization(s) // *European Educational Research Journal*. – 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904118781223>
16. **Markle R., Brenneman M., Jackson T., Burrus J., Robbins S.** Synthesizing frameworks of higher education student learning outcomes // *ETS Research Report Series*. – 2013. – Vol. 2013, Issue 2. – P. i–37. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2013.tb02329.x>
17. **Mittelstrass J.** The Order of Knowledge: From Disciplinarity to Transdisciplinarity and Back // *European Review*. – 2018. – Vol. 26, Supplement S2. – P. S68–S75. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1062798718000273>
18. **De Costa P. I., Norton B.** Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher // *The Modern Language Journal*. – 2017. – Vol. 101, Issue S1. – P. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12368>
19. **Jarvis J.** Restorying for transdisciplinarity: A proposed teaching-learning strategy in a context of Human Rights Education // *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*. – 2018. – Vol. 14 (2). – P. a483. DOI: <https://doi.org/10.4102/td.v14i2.483>
20. **Scholz R. W., Yarime M., Shiroyama H.** Global leadership for social design: Theoretical and educational perspectives // *Sustainability Science*. – 2018. – Vol. 13 (2). – P. 447–464. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-017-0454-0>
21. **VanWynsberghe R., Herman A. C.** Education for social change and pragmatist theory: five features of educative environments designed for social change // *International Journal of Lifelong Education*. – 2015. – Vol. 34 (3). – P. 268–283. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.988189>
22. **Earl A., VanWynsberghe R., Walter P., Straka T.** Adaptive education applied to higher education for sustainability // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. – 2018. – Vol. 19 (6). – P. 1111–1130. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2017-0131>



23. **Fourati-Jamoussi F., Dubois M. J. F., Agnès M., Leroux V., Sauvé L.** Sustainable development as a driver for educational innovation in engineering school: the case of UniLaSalle // *European Journal of Engineering Education*. – 2018. Latest Articles. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1501348>
24. **Khoo S.-M.** Sustainable knowledge transformation in and through higher education: A case for transdisciplinary leadership // *International Journal of Development Education and Global Learning*. – 2017. – Vol. 8 (3). – P. 5–24. DOI: <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.3.02>
25. **Tamura M., Onuki M., Sekiyama M., Hara K., Uwasu M., Tsuji N., Ishimura G., Tanaka N., Mori A., Mino T.** Developing joint educational programs in sustainability science across different universities: a case study from Japan // *Sustainability Science*. – 2018. – Vol. 13, Issue 3. – P. 849–860. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-017-0503-8>
26. **Di Giulio A., Defila R.** Enabling university educators to equip students with inter- and transdisciplinary competencies // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. – 2017. – Vol. 18 (5). – P. 630–647. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0030>



Vladimir Ivanovich Gorbunov,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Automatic and Control in Technical Systems,
Chuvash State University, Cheboksary, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3775-6034>

E-mail: vigor21@mail.ru

Olga Konstantinovna Evdokimova,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Russian Language and Literature,
Chuvash State University, Cheboksary, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0932-1989>

E-mail: evdokimova.ok@mail.ru

Giorgia Rimondi,

Ph.D. (Slavic Studies),

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation
(Work Place on the Project);

Contract Faculty Member,

Department of Foreign Language and Literature, (Permanent Job)
Parma State University, Parma, Italy.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2310-6866>

E-mail: giorgia.rimondi@gmail.com

Vsevolod Vladimirovich Andreev,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation,
(Work Place on the Project);

Associate Professor,

Department of Heat Power Equipment, (Permanent Job)
Chuvash State University, Cheboksary, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6969-9468>

E-mail: andreev_vsevolod@mail.ru

Acquiring transdisciplinary knowledge by engineering students of Russian universities

Abstract

Introduction. The paper investigates the problem of modernization and development of engineering education within the contemporary context of global challenges. The aim of the research is to identify the particularities of acquiring transdisciplinary knowledge by students pursuing a degree in the field of engineering.

Materials and Methods. The researchers took synergetic and systemic approaches to the study and conducted an analysis of university-level engineering education. The experimental substantiation involved processing and analyzing students' examination results using the elements of cluster analysis.

Results. The authors have identified the main features of acquiring transdisciplinary knowledge by students pursuing a degree in the field of engineering. It has been revealed that the discipline 'The Russian language and Standards of Speech' can be considered as an integrating discipline in the



curriculum ensuring acquiring transdisciplinary skills by engineering students. Moreover, the study has summarized international experience of applying transdisciplinary approach to training highly qualified specialists. The authors have proved that the discipline 'The Russian language and standards of speech' is one of the most effective means of promoting figurative thinking, which is significant for developing creative thinking of prospective engineers. Transdisciplinary approach, based on the rational relationship between the known and the unknown, creates sufficient motivation which can arouse and maintain students' interest in the essence of problems in the process of learning and acquiring new knowledge.

Conclusions. The authors conclude about the specificity of acquiring transdisciplinary knowledge by university students pursuing a degree in the field of engineering.

Keywords

Transdisciplinarity; Interdisciplinary; Russian language; Standards of speech; Engineering education; Professional activity; Curriculum; Educational program.

Acknowledgements

The study was financial support of Russian Institute for Advanced Study of the Moscow Pedagogical State University.

REFERENCES

1. Gorbunov V. I., Evdokimova O. K., Lyapaeva L. V. Intelligence of regional technical institute students: posing the problem, means of evaluation, trial results. *Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 1, pp. 82–90. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25792028>
2. Evdokimova O. K., Gorbunov V. I., Vasilyeva L. N. On the problem of training scientific-technical intelligentsia at the university. *Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2017, no. 3–2, pp. 173–180. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32274620>
3. Gorbunov V. I., Evdokimova O. K., Mineev A. I. Lifelong learning of humanitarian in the training system for bachelors in higher technical education. *Studia Humanitatis*, 2017, no. 1, pp. 7. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28960148>
4. Andreev V. V. On some aspects of bachelors and masters training in the field of information technologies and communication systems. *Methodological Issues of Teaching of Information and Communication Technologies in the Higher Education*, 2014, vol. 3 (1), pp. 37–38. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24833221>
5. Andreev V. V., Gibadulin R. Ya., Prodanov G., Zhdanov R. I. Russian institute for advanced study as a new form of training of highly trained teaching staff. *Integration of Education*, 2017, vol. 21 (4), pp. 623–636. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.623-636>
6. Coeckelbergh M. The art, poetics, and grammar of technological innovation as practice, process, and performance. *AI and Society*, 2018, vol. 33 (4), pp. 501–510. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0714-7>
7. Lebow D. G. A Social Machine for transdisciplinary research. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 2018, vol. 21, pp. 201–217. DOI: <https://doi.org/10.28945/4025>
8. Tejedor G., Segalàs J., Rosas-Casals M. Transdisciplinarity in higher education for sustainability: How discourses are approached in engineering education. *Journal of Cleaner Production*, 2018, vol. 175, pp. 29–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.085>



9. Balsiger J. Transdisciplinarity in the class room? Simulating the co-production of sustainability knowledge. *Futures*, 2015, vol. 65, pp. 185–194. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.08.005>
10. Moore M., Martinson M. L., Nurius P. S., Kemp S. P. Transdisciplinarity in research: Perspectives of early career faculty. *Research on Social Work Practice*, 2018, vol. 28 (3), pp. 254–264. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049731517708033>
11. Kudo S., Mursaleen H., Ness B., Nagao M. Exercise on transdisciplinarity: Lessons from a field-based course on rural sustainability in an aging society. *Sustainability*, 2018, vol. 10, issue 4, pp. 1155. DOI: <https://doi.org/10.3390/su10041155>
12. Barrera J., Saura-Mas S., Blanco A. Transperformative education: Toward a new educational paradigm based on transdisciplinarity and artistic performativity. *World Futures*, 2018. Latest Articles. DOI: <https://doi.org/10.1080/02604027.2018.1463761>
13. Pohl C., Krüttli P., Stauffacher M. Teaching transdisciplinarity appropriately for students' education level. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 2018, vol. 27 (2), pp. 250–252. DOI: <https://doi.org/10.14512/gaia.27.2.14>
14. García Ochoa G., McDonald S., Monk N. Embedding Cultural Literacy in Higher Education: a new approach. *Intercultural Education*, 2016, vol. 27 (6), pp. 546–559. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1241551>
15. Khoo S.-M., Haapakoski J., Hellstén M., Malone J. Moving from interdisciplinary research to transdisciplinary educational ethics: Bridging epistemological differences in researching higher education internationalization(s). *European Educational Research Journal*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904118781223>
16. Markle R., Brenneman M., Jackson T., Burrus J., Robbins S. Synthesizing frameworks of higher education student learning outcomes. *ETS Research Report Series*, 2013, vol. 2013, issue 2, pp. i–37. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2013.tb02329.x>
17. Mittelstrass J. The order of knowledge: From disciplinarity to transdisciplinarity and back. *European Review*, 2018, vol. 26, supplement S2, pp. S68–S75. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1062798718000273>
18. De Costa P. I., Norton B. Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *Modern Language Journal*, 2017, vol. 101, issue S1, pp. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12368>
19. Jarvis J. Restorying for transdisciplinarity: A proposed teaching-learning strategy in a context of human rights education. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 2018, vol. 14 (2), pp. a483. DOI: <https://doi.org/10.4102/td.v14i2.483>
20. Scholz R. W., Yarime M., Shiroyama H. Global leadership for social design: Theoretical and educational perspectives. *Sustainability Science*, 2018, vol. 13 (2), pp. 447–464. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-017-0454-0>
21. VanWynsberghe R., Herman A. C. Education for social change and pragmatist theory: five features of educative environments designed for social change. *International Journal of Lifelong Education*, 2015, vol. 34 (3), pp. 268–283. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.988189>
22. Earl A., VanWynsberghe R., Walter P., Straka T. Adaptive education applied to higher education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2018, vol. 19 (6), pp. 1111–1130. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2017-0131>
23. Fourati-Jamoussi F., Dubois M. J. F., Agnès M., Leroux V., Sauvé L. Sustainable development as a driver for educational innovation in engineering school: the case of UniLaSalle. *European*



- Journal of Engineering Education*, 2018. Latest Articles. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1501348>
24. Khoo S.-M. Sustainable knowledge transformation in and through higher education: A case for transdisciplinary leadership. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2017, vol. 8 (3), pp. 5–24. DOI: <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.3.02>
25. Tamura M., Onuki M., Sekiyama M., Hara K., Uwasu M., Tsuji N., Ishimura G., Tanaka N., Mori A., Mino T. Developing joint educational programs in sustainability science across different universities: a case study from Japan. *Sustainability Science*, 2018, vol. 13, issue 3, pp. 849–860. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-017-0503-8>
26. Di Giulio A., Defila R. Enabling university educators to equip students with inter- and transdisciplinary competencies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2017, vol. 18 (5), pp. 630–647. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0030>

Submitted: 12 October 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Н. Н. Краснова

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.12)

УДК 101+316 +371

ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ЭВОЛЮЦИИ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

Н. Н. Краснова (Горно-Алтайск, Россия)

Проблема и цель. Автором исследуется проблема формирования правового образования в современных условиях социокультурного развития общества. Цель статьи: определить особенности российского правового образования в контексте социокультурной эволюции прав человека.

Методология. Применены методы теоретического анализа социально-педагогической и социально-правовой литературы, сравнительно-правовой метод, метод экстраполяции научных результатов в сферу правового образования. Методологическую основу исследования составили принцип развития, системный подход.

Результаты. Автором исследовано правовое образование разных стран, в том числе российское в контексте социокультурной эволюции прав человека. Выявлено, что правовое образование включает в себе и универсальные международные принципы прав человека, и социокультурную специфику их проявления в конкретной стране. Автором обоснована необходимость российского социокультурного подхода к пониманию прав человека, в том числе, в виде Северо-Евразийской Декларации прав человека и народов. В истории выделены четыре основные этапа эволюции проблемы прав человека: 1) человек в праве; 2) человек как субъект права; 3) права человека; 4) права человека и право-обязанное, свободо-ответственное поведение человека в обществе. В российском правовом образовании следует переходить от третьего к четвертому этапу эволюции прав человека. Автором отмечается, что в отечественном образовании необходим поиск баланса универсального, социокультурного и историко-эволюционного подходов в преподавании общеправовых дисциплин у подростков и молодежи.

Заключение. Автором обобщаются главные особенности российского правового образования в контексте социокультурной эволюции прав человека.

Ключевые слова: права человека; общее правовое образование; права человека в образовании; эволюция прав человека; этапы эволюции; универсализм прав человека; социокультурная специфика.

Постановка проблемы

В современной России актуализируется проблема общего правового образования в школе и в вузе в процессе преподавания гумани-

тарных учебных дисциплин. В школе – это особые темы по правам человека и ребенка в цикле ряда гуманитарных дисциплин (в первую очередь, обществоведения, также истории и др.).

Краснова Наталья Николаевна – аспирант кафедры права, философии и социологии, Горно-Алтайский государственный университет.

E-mail: natalya-krasnova-69@mail.ru



В ряде неюридических вузов преподается специальная дисциплина «Основы права», также студенты получают знания в процессе освоения основных циклов гуманитарных общественных наук. А. Азаров, А. Ройтер, В. Хюбнер и другие специалисты на большом аналитическом материале показывают несомненный интерес подростков и молодежи к проблеме прав человека¹. Безусловно, знание и понимание прав детей и молодежи (прав человека и ребенка) необходимо каждому человеку, на что указывает мнение подавляющего большинства опрошенных обучающихся (школьников и студентов), поскольку это, по их мнению, помогает прежде всего в общественной работе². Несомненно, эти вопросы должны знать и понимать подростки и молодые люди.

Большинство западных специалистов по правам человека (S. Gopalan, M-L. Paris [4] и др.) придерживаются универсалистского либерального подхода к ценностям правовой культуры человека, который, по их мнению, может вполне эффективно внедряться в правовое обучение и в западных, и в незападных странах. Важное значение в этом аспекте отводится лидерству как освоению прав человека в социальном управлении, одобряется развитие эгоцентричного, рационалистического сознания: Н. Davis [3], Rhona K.M. Smith [8], W. Zheng, D. Muir [9]. В частности, такое направление получило развитие в правовом образовании Китая, где критериями свободной личности стали кредо: стать лидером, добиться успеха (даже появилось особое направление – шансология, как умение использовать жизненные шансы), стать богатым.

Однако это движение формирования, в международных масштабах, либеральной личности политического и экономического плана, связанное с ожиданием довольно быстрой и успешной реализации глобальной концепции прав и свобод человека, оказывается не столь однозначным. События второго десятилетия XXI в. показывают значительную сложность и неопределенность в выборе подходов к пониманию прав человека в системе правовой культуры, правового сознания и правового образования личности, особенно на уровне разных цивилизаций и государств. Например, в общесоциальном аспекте часто приоритеты смещаются от требований удовлетворения политических прав и свобод к иным формам правозащиты. Часть исследователей, например, W. M. Cole [2], делает упор не столько на политических, сколько на социально-экономических правах.

Уже сегодня универсалистская концепция прав и свобод личности сталкивается с рядом трудностей. Это, например, как отмечает S. Grigonis [5], нарастание проблем, связанных с неэффективной защитой прав людей Евросоюзе среди увеличивающегося количества там мигрантов с Ближнего Востока, Севера Африки и других территорий. Это и «новый поворот» от эгоцентризма к солидаризму, отмечающийся, по мнению S. Malle, например, в России и Китае [6]. Известный индийский ученый U. Vaxi [1], во-первых, отмечает процессы деформации либеральной личности на пути к состоянию пост-человека, отстаивающего, прежде всего, личные права нарастающего потребления социальных благ; во-вторых, указывает на несомненные различия правового поведения человека, воспитанного

¹ Азаров А., Ройтер В., Хюфнер К. Права человека. Международные и российские механизмы защиты. – М.: Московская школа прав человека, 2003. – 560 с.

² Образование в области прав человека в России, включая образование в области профилактики ВИЧ/СПИДа: аналитический отчет / под ред. А. Я. Азарова. – М.: Московская школа прав человека, 2008. – С. 391–431.



в разных социокультурных традициях, в разных странах, и это должно находить отражение в национальных системах правового образования.

Излишний либерализм прав и свобод отдельной личности часто ведет к нарушениям аналогичных прав других личностей. Здесь актуализируются следующие вопросы. Начиная с 1990-х гг., в российском правовом образовании подростков и молодежи преобладает западнцентристский индивидуалистический подход, с трансляцией западных либеральных ценностей. Прежде всего, предлагаются темы, связанные с изучением прав и свобод обучающихся, с преобладанием их личных интересов в семье, образовательном учреждении и в разнообразных социальных отношениях, без аналогичного учета интересов людей, вступающих в коммуникации с индивидом.

Но уже с начала XXI в. ситуация в отношении правовых социокультурных ценностей как на уровне отдельных личностей, так и социальных общностей, стран, регионов, изменяется. Например, ряд широких социологических исследований, осуществленных по программам Московской школы прав человека, показал следующее. К началу 2000-х гг. в России картина в правовом образовании несколько изменилась. В среде обучающихся стали доминировать такие основные ориентации, как русский и советский традиционализм (от 30 до 50 % опрошенных), умеренный («просвещенно-патриотический») прагматизм (40–45 %), радикальный западнический либерализм (10–15 %) и асоциальный индивидуализм и потребительство (10–15 %)³.

События второго десятилетия XXI в. показывают значительную сложность и неопределенность в выборе подходов к пониманию

прав человека в системе правовой культуры, правового сознания и правового образования личности. По-новому начинает звучать проблема идентичности личности. Согласно З. Бауману, «идентичность» становится «призмой, через которую рассматриваются, оцениваются и изучаются многие важные черты современной жизни»⁴. По мнению Г. М. Андреевой [11], вновь актуализируются вопросы индивидуальной и социальной идентичности и идентификации, в их междисциплинарном звучании. Понимание идентичности как явного отличия, несопоставимости «себя» и «другого», переходит к более глубоким вопросам самоопределения идентичности в сложных вопросах взаимодействия менталитетов личностей «своего» и «другого». Как считает Г. М. Андреева, «неизбежно возникает потребность в *социальном сравнении* «своей» группы и «чужой» группы, хотя противопоставление такого плана может носить и более сложный характер: не просто «свой» – «чужой», а, например: «свой» – «другой» – «чужой» – «враг»...» [11, с. 1 (4)]. Проблемы личностной и социальной идентификации все более переплетаются.

В создавшихся условиях, как подчеркивают Е. А. Пушкарева и Ю. В. Пушкарев, важным оказывается анализ общего потенциала современной информации в обществе знаний, интерпретация накопленных гуманитарных знаний с позиций правовой культуры, как в теоретическом аспекте, так и в плане личностно-социального общения [7; 22–25]. С. А. Ан, Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, В. И. Паршиков, Е. В. Ушакова уверены, что в условиях глобализации при решении главных вопросов образования человечества «необходимо учитывать специфику современности, накопленный потенциал знаний» [10, с. 1367],

³ Образование в области прав человека в России, включая образование в области профилактики ВИЧ/СПИДа: аналитический отчет ... С. 13.

⁴ Бауман З. Идеализированное общество / пер. с англ. В. Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – С. 176.



что «в настоящее время *невозможно вести речь о неких практически всеобщих принципах управления сферой образования в глобализирующемся социуме*» [10, с. 1368].

О. В. Орлова [19], рассматривая самореализацию личности в гражданском обществе, подчеркивает важную роль продуктивного взаимодействия личности и социума, в соединении частного и общего интересов, в посредничестве между личностью и государственной властью, что, например, ярко проявляется в сфере общественного самоуправления. А. Л. Третьяков обращает особое внимание на то, что в нашей стране вопросы изучения гражданского общества и прав человека среди подростков и молодежи должны преподаваться комплексно, на базе зарубежного и отечественного опыта [27], что убедительно показано автором на примере педагогического опыта ряда образовательных учреждений Санкт-Петербурга.

Правовое воспитание и правовое обучение, наряду с либерально-рационалистическим подходом в образовании, должны включать и другие не менее важные стороны правосознания и правовой культуры личности. Это нравственно-правовые основы жизни людей; принципы традиционного права (например, уважительное отношение к старшим поколениям); круг обязанностей человека перед обществом; мера ответственности человека за собственные поступки и пр. Так, в углублении понимания проблем прав и свобод человека в социальной теории, практике и правовом образовании, по мнению правоведа М. А. Мусаяева, следует опираться на системный подход и на концепцию правового гуманизма. Он указывает, что «под системой правового гуманизма мы понимаем совокупность его источ-

ников, обуславливающих цели государственно-правового регулирования общественных отношений, формирующих ценностно-правовой, концептуально-правовой и доктринальный ее уровни» [18, с. 25]. Следует исходить «из понимания правового гуманизма, согласно которому право как мера свободы рассматривается в контексте реализации самости человеческого существа, где личность является субъектом общественных отношений и необходимым условием реализации свободы» [18, с. 30]⁵.

О. Н. Замятина рассматривает правовую культуру личности в более широком социокультурном контексте. Согласно этому, «социальная культура личности... является ядром воспроизводства отдельных ступеней образования, социального института образования в целом, духовной сферы общества. Одним из видов социальной культуры... является правовая культура» [14, с. 125]. Е. М. Павленко, исследуя взаимосвязь правовой культуры, культуры прав человека и правового сознания, отмечает, что деформации правового сознания влекут за собой не только утрату истинной правовой культуры, разрушают верное понимание прав человека, но могут приводить к антиобщественному, противоправному поведению личности [20]. Соответственно, правовая невоспитанность и необразованность молодых людей может приводить к тяжелым последствиям, как для самого человека, так и для окружающих, влечет за собой ряд правонарушений. В том числе, в молодежной среде могут наблюдаться случаи агрессивного, бездушного поведения обучающихся в отношении сверстников и педагогов.

⁵ Ромашов Р. А., Ветютнев Ю. Ю., Тонков Е. Н. Право – язык и масштаб свободы: монография. – СПб.: Алетейя, 2015. – 448 с.

По нашему мнению, проблема состоит не только и не столько в недостаточно квалифицированном преподавании общих правовых дисциплин для детей и молодежи. Она связана с сущностью той доктрины прав человека, которая является преобладающей в современном обществе и в образовании, с выраженным в ней эгоцентрическим и индивидуалистически-потребительским уклоном в организации правового обучения и правового поведения личности.

Цель статьи: определить особенности российского правового образования в контексте социокультурной эволюции прав человека.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составили принцип развития, системный подход. Применены методы теоретического анализа научно-философской, социально-педагогической, социально-правовой литературы, сравнительно-правовой метод, метод экстраполяции научных результатов в сферу правового образования.

Результаты исследования

Рассмотрим данную проблему более подробно в историко-эволюционном и социально-культурном аспектах. Известно, что проблема прав человека в современном мире провозглашается первостепенной, поскольку в ней, как считается, воплощаются искания лучших философских умов разных эпох, а также успехи современной мировой цивилизации в реализации заветной мечты человечества о равенстве и свободе людей в обществе,

начиная с Античности и вплоть до настоящего времени⁶. Современная доктрина прав человека закреплена на законодательной основе не только в ряде государственных документов, но с середины XX в. – как важная составляющая международного права. «В эпоху глобализации происходит изменение акцента ценностных оснований, однако в современной исследовательской литературе категория права человека понимается, прежде всего, как глубокая ценностная категория, которую необходимо определять в качестве фундаментальных в условиях изменяющихся ценностей современного общества» [22, с. 86]. Выше было отмечено большое внимание к общим вопросам и проблемным аспектам прав человека западных специалистов. Сегодня все более широко исследуются современные проблемы прав человека в отдельных государствах, в сфере международных отношений, на уровне разных цивилизационных подходов в теории и практике реализации индивидуальных и социальных прав и свобод.

Как известно, основу международного права в данной области составила «Всеобщая декларация прав человека» (1948 г.)⁷. Подчеркнем, что в тексте Декларации впервые в глобальном масштабе оказались определены те права, которыми в международном правовом поле обладают все люди. Это отмечает ряд отечественных и зарубежных специалистов, научные взгляды которых широко представлены в фундаментальной работе российских ученых «Общая теория прав человека» под руководством авторского коллектива в со-

⁶ Антология мировой философии: в 4 т. – М.: Мысль, 1969 – 1972. Т. 1–4; Международные акты о правах человека: сборник документов. – М.: Норма-Инфра-М, 1998. – 784 с.; Права человека. Энциклопедическое издание / отв. ред. С. С. Алексеев. – М.: Инфра-М, Норма, 2009. – 656 с.

⁷ Всеобщая декларация прав человека (Принята на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А (III) от 10 декабря 1948 г.). URL: <http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/10135532/> (дата обращения: 15.11.2018)



ставе Е. А. Лукашевой (руководителя коллектива), В. А. Карташкина, Н. С. Колесовой, А. М. Ларина, И. А. Ледях, Н. Г. Салищевой, М. С. Шакаряна. В труде подробно проанализированы взгляды таких ведущих отечественных правоведов по проблемам прав человека в истории и современности, как Е. В. Аграновская, Ю. С. Бадалянц, Н. В. Витрук, Л. И. Глухарева, П. П. Глущенко, О. А. Липинь и многих других ученых⁸.

Всеобщая декларация прав человека, в процессе ее принятия на 183-м пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН (Париж, 10 декабря 1948 г.), длительно и всесторонне обсуждалась. Однако еще в процессе принятия Декларации возник ряд спорных вопросов, послуживший основой того, что часть стран воздержалась от утверждения текста документа. В частности, представитель Югославии отмечал, что концепция Декларации в целом выстроена на индивидуалистической основе, игнорирует принцип коллективизма в балансе отношений человека и коллектива, человека и общества; в данной концепции права человека противопоставляются государственной власти. Представители ряда молодых африканских и латиноамериканских государств, бывших колоний, высказывались за более радикальное расширение прав человека, а западные страны, напротив, пытались сдерживать эту инициативу⁹.

В окончательной редакции Декларация была поддержана 48 странами. Однако Бело-

русская ССР, Украинская ССР, Союз ССР, Чехословакия, Польша, Югославия, ЮАР и Саудовская Аравия воздержались при голосовании¹⁰. Декларация имела статус международной рекомендации. Но на её основе были приняты важные правовые документы: «Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах», «Международный пакт о гражданских и политических правах» и др. В результате во второй половине XX в. в социально-правовой области возникла особая отрасль права, получившая название «прав человека». На основе отмеченной правовой доктрины со второй половины XX в. решалось много вопросов государственного и международного уровня. Были разработаны специальные механизмы защиты прав человека, которые нашли отражение в Международных Пактах о правах человека¹¹. С того времени уже в течение нескольких десятилетий осуществляется практика активного применения международных норм для интернационального подхода к правам человека, не только в масштабах европейского сообщества, но и во всем мире. С одной стороны, можно констатировать несомненный прогресс в обеспечении прав человека на международном и даже глобальном уровне социальных отношений со второй половины XX в. и в начале XXI в. Однако с другой стороны, до сих пор существует ряд спорных вопросов и проблем в обеспечении всеобщего согласия в отношении принятого международного правового

⁸ Общая теория прав человека: сборник науч. статей / отв. ред. Е. А. Лукашева. – М.: НОРМА, 1996. – 520 с.; Права человека в истории человечества и в современном мире: сб. науч. ст. / ред. Е. В. Аграновская, О. А. Липинь, Е. А. Лукашева. – М.: ИГП АН СССР, 1989. – 294 с.

⁹ СССР и принятие Всеобщей декларации прав человека // Институт прав человека. URL:

<http://www.hrights.ru/text/b11/Chapter5.htm> (дата обращения: 15.11.2018)

¹⁰ Там же.

¹¹ Международные акты о правах человека. Сборник документов. – М.: Издат. группа НОРМА-ИНФРА-М, 1998. – 784 с.; Международные Пакты о правах человека: сборник документов / сост. В. А. Карташкин, Е. А. Лукашева. – 2-е изд. – М.: НОРМА, 2002. – 911 с.



концепта прав и свобод человека и гражданина, по ряду практических вопросов (часть из которых, в качестве возможных негативных аспектов, озвучивалась еще на Генеральной Ассамблее ООН в 1948 году)¹². Мы полагаем, что, с одной стороны, практика реализации прав человека должна опираться на законы, соответствующие определенному социально-историческому времени. Но с другой стороны, сами закономерности правового положения человека в обществе преобразуются вместе с трансформацией общества, что актуализирует проблему изучения эволюции прав человека, их современного состояния и возможных будущих изменений данного социально-правового феномена.

Все выше отмеченное уже с конца XX – начала XXI в. стало причиной дальнейшего широкого обсуждения прав человека на государственном и международном уровнях с целью достижения нового уровня понимания проблемы. По мнению ученого-правоведа Г. К. Исаковой, права человека, провозглашенные во «Всеобщей декларации прав человека» и других международно-правовых документах, в каждой стране реализуются своеобразно, лишь в своей конкретно-исторической, социально-культурной форме, с учетом специфики политической системы, на базе существующих традиций и общественно-политических сил [16]. Исследователь указывает, что до сих пор «остаются достаточно существенными различия между Западом и Востоком в понимании прав человека... они *неуниверсальны* как реальное объективное проявление для стран, не ратифицировавших этот документ (Декларацию – прим. Н. К.)» [16, с. 1]. Не решен ряд следующих ключевых вопросов: «Как могут обеспечиваться права человека в

мире и обществе, характеризующемся многообразием культур? Как добиться признания и равного уважения культурного многообразия и целостности в условиях все большей интеграции мирового сообщества?» [16, с. 2].

В практическом плане, несоответствия в реальных подходах к правам человека в разных регионах планеты и социокультурных традициях привели к появлению ряда серьезных проблем. По мнению казахстанского ученого-правоведа Ж. Д. Бусурманова, «в конституциях практически всех стран, а также в самой Всеобщей Декларации прав человека, жизнь человека, его основные права и свободы провозглашены и утверждаются как высшие ценности. Но от этого жизнь человека не стала... эффективно защищаться. И очередной международный документ, при всей его благозвучности, вряд ли есть решение проблемы. В расколотом мире предлагалось принять *Всеобщую декларацию обязанностей* в силу того, что Всеобщая декларация прав человека не справляется с современными угрозами <...> во всем мире активно идет поиск наиболее рациональных, разумных вариантов решения острейших проблем современности в области прав человека и демократии» [13, с. 382].

Ученый отмечает, что «прогресс, очевидный в XX в., застыл в XXI в. Аналитики называют основными причинами финансовый кризис, выявивший фундаментальные слабости в политических системах Запада, послуживших базой основой отхода от демократических ценностей <...> абстрактные понятия либерального общества о правах человека, о справедливости, об универсальности, о всеобщности далеко не безобидны. Взятые за основу осуществляемой внешней политики ведущими странами мира, они способствуют

¹² СССР и принятие Всеобщей декларации прав человека // Институт прав человека. – URL:

<http://www.hrights.ru/text/b11/Chapter5.htm> (дата обращения: 15.11.2018)



внедрению и вживлению чуждых представлений о добре и зле, ценностей и идеалов в общественное сознание остального мира... постепенно оказывается соответствующее влияние на корректировку поведения “неудобных” и “неудобных” государств и народов» [13, с. 385].

Главную причину такого кризиса концепции прав и свобод человека в XXI в. ученые (Ж. Д. Бусурманов, О. Н. Замятина, Г. К. Исакова, В. А. Карташкин, Е. А. Лукашева, М. А. Мусаев), как было показано выше, видят в ее преобладающем западоцентризме. И. А. Пфаненштиль подчеркивает, что выстраиваемый в настоящее время Западом «Новый мировой порядок» не терпит возражений со стороны слабых государств, в связи с чем выбор сценариев их будущего весьма ограничен [26, с. 41]. Ученый утверждает, что вряд ли такой путь социально-правовой конфронтации следует считать перспективным. «Таким образом, альтернативные проекты глобализации должны базироваться на примате духовных ценностей, позволяющих выработать общие фундаментальные ценности, в отличие от недостижимых общечеловеческих ценностей». Ноосферный путь человечества выстраивается по иному пути – «глобализации духа» [26, с. 45]. Этому же мнению придерживаются В. И. Паршиков, Ю. В. Табакаев, Н. Н. Кузьменко, отмечая, что к своему содружеству страны и цивилизации будут идти непростым путем, именно поэтому «в современном мире ключевое значение приобретает выбор социокультурных основ, стратегий и целей национально-государственных систем

образования в условиях нарастающей глобальной нестабильности» [21, с. 1377]. При этом, безусловно, следует опираться как на лучший опыт западной цивилизации, так и других цивилизаций планеты, находя пути их согласованности и сотрудничества.

Наличие реального разнообразия подходов к правам народов и граждан разных стран привело к тому, что в разных концах земного шара, вслед за западными – Европейской и Американской Конвенциями – стали приниматься иные (региональные) общепризнанные международные правозащитные документы. Сформировалась следующая последовательность во времени:

- Европейская Конвенция о правах человека, Европейская социальная Хартия (1950 г.);
- Американская Конвенция о правах человека (1969 г.);
- Африканская Хартия о правах человека и народов (1981 г.);
- Всеобщая Исламская Декларация прав человека (1981 г.);
- Азиатско-Тихоокеанская Декларация человеческих прав индивидов и народов (1988 г.);
- Арабская хартия прав человека (2004 г.) и др.¹³.

Важно, что указанные широкие региональные Декларации прав человека опираются на разные социокультурные основы. Разработчики данных правовых документов «понимали, что именно таким образом на различных континентах и регионах мира можно показать свое своеобразие восприятия идеи об основных правах и свободах человека, а также

¹³ Международные акты о правах человека: сборник документов. – М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1998. – С. 539–586, 720–737;

Права человека. Энциклопедическое издание / отв. ред. С. С. Алексеев. – М.: Инфра-М, Норма, 2009. – 656 с.;

Сокольская Л. В. Евразийская хартия прав человека и народов. – С. 292–294. URL: http://elib.psu.by/bitstream/123456789/21349/1/Сокольская_c292-294.pdf (дата обращения: 15.11.2018)

ее реализации в своих обществах и государствах, учитывающей национальные особенности практики правоприменения, основанные на их традициях, обычаях, правилах поведения, с учетом уровня правовой культуры и правосознания, менталитета, вероисповедания и т. д.» [13, с. 383].

Но до сих пор еще отсутствует Евразийская декларация для наибольшей части евразийского мира, который ряд исследователей обозначает как Россия – Евразия (А. В. Иванов, И. В., Фотиева, М. Ю. Шишин [15], И. А. Пфаненштиль [26], Ю. В. Попков, Е. А. Тюгашев и др.)¹⁴. В философско-теоретическом аспекте, как указывалось, существует как всеобщая интегративная тенденция понимания глобальных проблем человека, социума, общего знания, так и несомненная российская социокультурная специфика понимания места и роли человека в праве [21; 23; 26]. Такая специфика неоднократно обосновывалась отечественными мыслителями в истории и современности¹⁵.

Л. В. Сокольская пишет: «В создавшихся условиях принятие Декларации для значительной части Евразийского мира является

весьма насущной потребностью, которая органично вытекает из уже реально идущего в течение нескольких десятилетий процесса формирования широких региональных социокультурных концепций, отражающих специфику места и роли человека в праве и в обществе... уже назрела необходимость обобщения и утверждения основных духовно-культурных и цивилизационных принципов в области прав человека на Евразийском континенте или хотя бы в его североцентральной части. Вместе с уже принятой Концепцией Евразийской социальной хартии (2004 г.), необходимо продумать вопросы, связанные с разработкой и принятием Евразийской хартии прав человека и народов»¹⁶.

В ракурсе темы нашей статьи укажем лишь на основные важные идеи, высказанные еще в XIX в. философом И. В. Киреевским и в XX в. ученым-правоведом Н. Н. Алексеевым, которые затем нашли продолжение в евразийской социокультурной традиции конца XX – начала XXI в. [15]¹⁷.

И. В. Киреевский четко выразил специфику социального права и прав индивидов в западной культуре в отличие от российской.

¹⁴ Евразийство: ключевые идеи, ценности, политические приоритеты / А. В. Иванов, Ю. В. Попков, Е. А. Тюгашев, М. Ю. Шишин. – Барнаул: Изд-во АГАУ, 2007. – 243 с.

¹⁵ Алексеев Н. Н. Русский народ и государство. – М.: Лань, 1999. – 640 с.; Багдасаров В. Ю. Русская правовая мысль и теория правотворчества: прошлое и современность. – Ставрополь: ТЭСЭРА, 2014. – 127 с.; Величко А. М. Философия русской государственности. – СПб.: Изд-во Юрид. института, ИФ РАН, 2001. – 336 с.; Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России / Разум на пути к истине. – М.: Правило веры, 2002. – С. 151–213; Русская философия права. Философия веры и нравственности. Антология / сост. А. П. Альбов, Д. В. Масленников, А. И. Числов и др. – СПб.: Алетей, 1997. – 398 с.

¹⁶ Сокольская Л. В. Евразийская хартия прав человека и народов. – С. 292–294. URL: http://elib.psu.by/bitstream/123456789/21349/1/Сокольская_c292-294.pdf – С. 292. (дата обращения: 15.11.2018)

¹⁷ Евразийство: ключевые идеи, ценности, политические приоритеты / А. В. Иванов, Ю. В. Попков, Е. А. Тюгашев, М. Ю. Шишин. – Барнаул: Изд-во АГАУ, 2007. – 243 с.; Краснова Н. Н., Ушакова Е. В. Евразийская концепция и культура безопасности населения стран СНГ / Евразийская интеграция: проблемы и перспективы реализации: сб. статей по мат. Всерос. науч.-практ. конф. 7.11.2015 г. – Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2016. – С. 31–41; Пашенко В. Я. Идеология евразийства. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 381 с. и др.

Он подчеркивал, что «видим мы в самых знаменитых законах римских, где стройность внешней формальности доведена до столь изумительного логического совершенства при изумительном тоже отсутствии внутренней справедливости»¹⁸. Между тем как римско-западная юриспруденция отвлеченно выводила логические заключения из каждого законного условия... право обычное, напротив того, как оно было в России, вырастая из жизни, совершенно чуждалось развития отвлеченно-логического... Там каждая насильственная перемена по логическому выводу была бы разрезом ножа в самом сердце общественного организма¹⁹. «Весь частный и общественный быт Запада основывается на понятии о индивидуальной, отдельной независимости, предполагающей индивидуальную изолированность... Каждый индивидуум – частный человек, рыцарь, князь или город – внутри своих прав есть лицо самовластное, неограниченное, само себе дающее законы»²⁰.

По мнению Н. Н. Алексеева: «У человека... есть только одно неоспоримое право – это право на внутреннее духовное развитие. Отрицание этого права уничтожает у человека качество быть человеком... Хартии свободы, как они возникли на Западе, в “Декларации прав человека и гражданина” включают в себя много случайного... Главным их недостатком является то, что они формулируют не принцип духовной свободы, а некоторые конкретные способы его достижения, абсолютизируя иногда эти способы, делая из средств цели»²¹.

Сходным образом и другие пункты демократических деклараций, как то: свобода слова, печати, мнений и т. п., провозглашают в качестве принципов специально свойственные западной культуре средства к духовному самоопределению... Ибо какую принципиальную ценность имеет, например, свобода печати, если она не служит духовной жизни человека? Не будем же мы защищать ее с той точки зрения, что она является удобным средством для политических интриг, для борьбы партий, для политической агитации и т. п.²².

По мнению ряда отмеченных современных исследователей: А. П. Альбова, А. М. Величко, Д. В. Масленникова, В. Я. Пашенко, Л. В. Сокольской, А. И. Числова и ряда других, права личности (или «прав человека», но без их глубинного соотнесения с развитием духовной сущности Человека) – это абстракция, которая далее обязательно требует конкретного содержательного наполнения. Важно отметить, что гарантироваться должны в первую очередь не вторичные права на собственность, свободу слова, печати, собраний и т. д., а на первичные права личности на труд, на образование, на сохранение индивидуального и национального достоинства, а, самое главное – на личное совершенствование²³. Ж. Д. Бусурманов, солидаризуясь с исследователями-евразийцами, подчеркивает, что права человека с позиции права евразийских народов – это сохранение собственных национальных культур, политико-правовых традиций и обычаев²⁴ [13].

¹⁸ Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России / Разум на пути к истине. – М.: Правило веры, 2002. – С. 162.

¹⁹ Там же. С. 183.

²⁰ Там же. С. 2.

²¹ Алексеев Н. Н. Русский народ и государство. – М.: Лань, 1999. – С. 599.

²² Там же. С. 317–318.

²³ Величко А. М. Философия русской государственности. – СПб.: Изд-во Юрид. института, ИФ РАН, 2001. – 336 с.; Русская философия права. Философия веры и нравственности. Антология / сост. А. П. Альбов, Д. В. Масленников, А. И. Числов и др. – СПб.: Алетейя, 1997. – 398 с.

²⁴ Бусурманов Ж. Д. Евразийская концепция прав человека: монография. – Алматы: КазГЮУ, 2006. – 481 с.



На огромных северо-евразийских пространствах преобладал общинный способ жизнедеятельности народов, неразрывно связанных со степными зонами и лесными ареалами в более северных широтах. Здесь бытие человека не мыслилось в отрыве от социальной целостности, а изгнание из рода, племени, поселения считалось одним из самых тяжелых наказаний. В таком северо-евразийском социокультурном мире ключевое почетное место отводится человеку-труженику, человеку-созидателю, охраняющему и окультуривающему среду своего природного и социального существования. Здесь, в первую очередь, должны быть обеспечены права человека-труженика, созидателя, творца, широко образованного, воспитанного, обладающего качественными профессиональными знаниями, занимающего свое достойное место – в соответствии с социальным статусом и положением личности в современном сложно организованном, дифференцированном обществе, на пути его эволюции к ноосферной (духовно-экологической) цивилизации [15].

Отмеченное выше вновь дает основания для продолжения более глубокого теоретико-философского и философско-педагогического обсуждения прав человека в современных условиях. В частности, В. А. Карташкин считает необходимым внести в контекст изучения данной проблемы на общецивилизационном уровне не только такие традиционные ценности, как права и свободы человека, но также и его ответственность за собственные деяния, придать социокультурным традициям ответственности статус социально-правовых. Тогда в данном ракурсе в права человека включаются не только право свободы, но и право ответственности [17]. Ученый пишет: «Ответственность же как традиционная ценность человечества является одной из основ личной нравственной позиции человека и выступает в

качестве внутренней мотивации его поведения и поступков... Она характеризует взаимоотношения между личностью, коллективом, обществом с точки зрения существования предъявляемых к ним нравственных требований... она выступает своего рода социальным ориентиром и направляет не только деятельность того или иного индивида, но и действия групп людей и общества» [17, с. 7].

Автором статьи (Н. Н. Красновой), с целью более глубокого понимания социокультурных основ исследуемой темы, осуществлен анализ общей социокультурной эволюции проблемы и дана ее периодизация (представленная ниже в следующей части статьи). Так, при исследовании общей эволюции социально-правовых отношений выявлены основные этапы зарождения и развития проблемы прав человека в исторически изменяющемся социуме. Первый этап: «*право (социума)*», где человек (в основной части населения) существует еще как объект правовых воздействий, а сама проблема появляется в зародыше, имеет значение лишь для правящих личностей и слоев (вплоть до Нового времени). Второй этап: «*человек в праве*», где человек проявляет себя уже как субъект социально-правовых отношений, способен в определенной мере воздействовать на общественную жизнь (вплоть до начала – середины XX в.). Третий: «*права человека*», где проблема приобретает самостоятельное значение, формируется как отрасль международного права и законодательств отдельных стран, но в то же время, становится антропоэгоцентричной.

Как видно из приведенного выше материала, данная проблема еще не разрешена до конца и требует своего дальнейшего осмысления. Безусловно, следует считать третий этап закономерным, необходимым, во многом позитивным (в борьбе людей за свои права в условиях бесправия), но не окончательным.

Это объясняется такими его ограниченностями и недостатками, как: 1) парциализм в виде разрыва жизнедеятельности человека (исходной клеточки и неотъемлемой части социума) и государства (общества) как целого; 2) односторонность, антидиалектичность подхода к социальным отношениям, с акцентом только на правах без должных обязанностей, лишь на свободах, без адекватной ответственности личности; 3) избыточный рационализм в ущерб нравственности, в результате чего нарушается баланс в жизни – личностно-социальной, личностно-природной, личностно-божественной, в отношениях человека и Мира; 4) эгоцентризм личности в ущерб другим людям и окружающему миру.

На базе изучения отечественной традиции нами предлагается возможность развития следующего, *четвертого* этапа развития данной проблемы, который мы можем обозначить как: *права и право-обязанное, свободо-ответственное (нравственно обусловленное) поведение человека в обществе*.

С одной стороны, при этом имеет место органичная связь с третьим этапом, поскольку остается опора на суверенные права человека (которые ни в коей мере нельзя элиминировать). С другой стороны, добавляется диалектика отношений человека с миром – в правовом плане (диалектика прав и обязанностей) и в общесоциальном и социально-природном плане (диалектика свободы и ответственности). На данном этапе возникает необходимость специальной разработки взаимно согласованных право-обязанных отношений гражданина и государства, с учетом социокультурных традиций стран и народов, по основным позициям жизнеобеспечения человека в обществе – его воспитания, образования, здравоохранения, культурного развития, жилищно-коммунальной сферы существования. Гражданам необходимо выполнять обязанности по реализации

планов ноосферного развития общества, во благо всего населения, а также обязанности по сохранению и восстановлению материнской природной среды существования людей.

Если теперь охватить общий путь развития знания, то можно отметить его закономерные преобразования как в общецивилизационном аспекте, так и специфическую эволюцию в руслах разных культур. В сфере правовых отношений фундаментальное значение приобретает правовая культура. Ю. В. Пушкарев и Е. А. Пушкарева пишут: «Правовая культура, интегрирующая в себе общекультурные и специфически правовые черты развития личности, с необходимостью отражает современные особенности развития общества» [23, с. 79]. В результате продолжающихся творческих процессов закономерно интегрируется потенциал общих знаний человечества и достижений в сфере философии образования, педагогики, в том числе, правовых ценностей, правовой культуры, правового сознания и правового образования.

Соответственно, в педагогической сфере также возникает необходимость продолжения теоретического осмысления проблемы социализации человека и ее прикладного решения в сфере правового образования населения – на основе главных достижений правовой культуры. Несомненно, что современный человек уже не может обойтись без «развития правового образования как условия формирования интеллекта человека, выполняющего не только познавательно-образовательную функцию, но обеспечивающего возможности его самореализации» [24, с. 80]. Прежде всего, это касается подростков и молодежи в нашей стране с учетом не только международных стандартов западного образца, но и социокультурных традиций, богатого отечественного научно-философского и педагогического наследия в сфере правового воспитания и обучения.

Еще раз укажем на работу А. Л. Третьякова, в которой обобщен, на наш взгляд, важный позитивный опыт (Петербургская модель) правового образования у нас в стране, с учетом того, что: «В настоящее время Россия стремится вернуть утраченные позиции в науке, технологии, образовательной сфере» [27, с. 129]. Отличительными чертами данной модели, по мнению А. Л. Третьякова, являются: целостность и системность этико-правового образования, которое охватывает все этапы школьного образования с 1-го по 11-й класс, обеспечивает преемственность между этапами и органическую связь между учебным процессом и внеурочной деятельностью школьников; ярко выраженная воспитательная направленность – нацеленность на формирование у учащихся нравственной, правовой и политической культуры личности, патриотизма и гражданственности; вычленение вопросов этики и права в содержании гражданского образования в качестве системообразующих, интегрирующих компоненты из других отраслей знаний (экономика, политика, культура); создание в учебном процессе «этико-правовой вертикали» в виде специальных учебных курсов с 1-го по 11-й класс; уникальные психолого-педагогические технологии, обеспечивающие в процессе преподавания единство словесных и деятельностных методов; открытость данной системы гражданского образования окружающей социальной среде и ее профилактическая направленность [27, с. 129–130].

Если на основе изложенного материала теперь обратиться к принципам общего правового образования подростков и молодежи, то можно отметить, что и они оказываются различными на разных этапах осмысления и реализации проблемы прав человека. На третьем этапе преобладает правовой эгоцентризм и ин-

дивидуализм, а на четвертом – правовой разумный альтруизм и нравственный подход к антропосоциальным отношениям. Считаем, что четвертый этап в правовом образовании в наибольшей мере соответствует отечественной традиции, принципам отечественной педагогики и философии образования. Исходя из этого, полагаем, что для российской социокультурной традиции важны следующие принципы правового образования. Это развитие таких гражданских качеств личности, как уважение главных прав и свобод человека и гражданина (на жизнь, на качественное образование, здравоохранение, культурное развитие, сохранение лучших традиционных и семейных ценностей, жилищно-коммунальное обеспечение, на здоровую окружающую природно-социальную среду). Одновременно это отход от эгоцентрических установок жесткого либерализма, переход к усвоению принципов разумного альтруизма в форме право-обязанного, свободо-ответственного поведения человека в обществе в зависимости от его социального статуса, где имеет место соответствие меры реальных прав и обязанностей гражданина, меры свободы и ответственности личности в ее социальном предназначении и бытии.

Заключение

Считаем, что современное российское общее правовое образование детей, подростков и молодежи (в дисциплине «Основы права») в настоящее время, в соответствии с указанными выше этапами социокультурной эволюции, можно отнести к третьему этапу (правá человека). Соответственно, в подобных учебных программах преобладает правовой эгоцентризм. Он, в свою очередь, порождает потребительское отношение к родителям и к обществу, желание увеличения личных свобод, с одновременным пренебрежением к правам и свободам других. Нарастают желания к



расширению собственных прав без выполнения должных обязанностей перед людьми и обществом, без учета меры ответственности за свои поступки. В совокупности это приводит к неадекватному социально-правовому поведению, вступающих в жизнь, новых поколений молодых людей, провоцирует разнообразные межличностные и социальные конфликты. Полагаем, что наиболее верный путь из создавшейся противоречивой ситуации в общем правовом образовании детей и молодежи состоит в следующем: 1) необходима верная расстановка приоритетов в усвоении

социокультурных ценностей: не эгоцентричных инокультурных, а отечественных нравственно-правовых ценностей правовой культуры; 2) при разработке учебных планов и программ следует переходить к следующему, четвертому этапу осмысления проблемы и формирования правового мировоззрения – прав человека и его право-обязанного, свободо-ответственного поведения в обществе, опираясь на позитивный опыт современного гражданско-правового воспитания подростков и молодежи [19; 27] и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Baxi U.** Human Rights in a Posthuman World: Critical Essays. – New Delhi: Oxford University Press, 2012. – XVI. – 249 p. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198061762.001.0001>
2. **Cole W. M.** Too much of a good thing? Economic growth and human rights, 1960 to 2010 // Social Science Research. – 2017. – Vol. 67. – P. 72–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.08.002>
3. **Davis H.** Human rights law. Ed Howard Davis. – Oxford: Oxford University Press, 2013. – 523 p. URL: <https://global.oup.com/academic/product/human-rights-law-directions-9780198765882?lang=en&cc=cz>
4. **Gopalan S., Paris M-L.** Small Goes Global: The Internationalisation of Legal Education in Ireland // Jamin C., van Caenegem W. (eds) The Internationalisation of Legal Education. (Ius Comparatum – Global Studies in Comparative Law). – Vol 19. – Cham: Springer, 2016. – P. 155–173. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-29125-3_9
5. **Grigonis S.** EU in the face of migrant crisis: Reasons for ineffective human rights protection // International Comparative Jurisprudence. – 2016. – Vol. 2, Issue 2. – P. 93–98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.icj.2017.01.003>
6. **Malle S.** Russia and China in the 21st century. Moving towards cooperative behavior // Journal of Eurasian Studies. – 2017. – Vol. 8 (2). – P. 136–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.euras.2017.02.003>
7. **Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A.** Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication // XLinguae. – 2018. – Vol. 11 (3). – P. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>
8. **Smith R. K. M.** Texts and Materials on International Human Rights. – New York: Routledge, 2013. – 576 p. URL: <https://www.routledge.com/Texts-and-Materials-on-International-Human-Rights-3rd-Edition/Smith/p/book/9780415621908>
9. **Zheng W., Muir D.** Embracing leadership: a multi-faceted model of leader identity development // Leadership and Organization Development Journal. – 2015. – Vol. 36 (6). – P. 630–656. DOI: <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2013-0138>



10. **Ан С. А., Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И., Ушакова Е. В.** Новые горизонты философии образования в анализе проблем управления образованием в условиях глобализирующегося мира // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – № 4. – С. 1364–1372. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32465199> DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170405>
11. **Андреева Г. М.** К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2011. – № 6. – С. 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17261097>
12. **Багдасаров В. Ю.** Русская правовая мысль и теория правотворчества: прошлое и современность: монография. – Ставрополь: Тэсэра, 2014. – 128 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23122143>
13. **Бусурманов Ж. Д.** Евразийская декларация прав человека и народов – поиск разрешения межцивилизационных противоречий XXI века // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. – 2015. – № 3. – С. 382–388. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24075978>
14. **Замятина О. Н.** Правовая культура как вид социальной культуры в системе высшего образования // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2017. – № 134. – С. 125–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32388559>
15. **Иванов А. В., Фотиева И. В., Шишин М. Ю.** Духовно-экологическая цивилизация: Устои и перспективы: монография. – Барнаул: Алтайский государственный аграрный университет, 2010. – 133 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=19670597>
16. **Искакова Г. К.** Социокультурный контекст прав человека: диалог культур «Восток–Запад» // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2008. – № 4. – С. 36–41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11686546>
17. **Карташкин В. А.** Универсализация прав человека и традиционные ценности человечества // Современное право. – 2012. – № 8. – С. 3–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17936047>
18. **Мусаев М. А.** Правовой гуманизм и его формы // Юридическая наука: история и современность. – 2016. – № 4. – С. 24–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26484682>
19. **Орлова О. В.** Политико-правовая самореализация личности в гражданском обществе // Образование и право. – 2017. – № 12. – С. 57–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32286499>
20. **Павленко Е. М.** Влияние деформаций правового сознания на формирование правовой культуры и культуры прав человека // Российское государствоведение. – 2016. – № 2. – С. 15–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26538923>
21. **Паршиков В. И., Табакаев Ю. В., Краснова Н. Н., Кузьменко К. А.** Системно-диалектический анализ отношений человека и общества в условиях переходности с позиций управления, права и образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – № 4. – С. 1373–1379. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32465200> DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170406>
22. **Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.** Образование общества знания: специфика современного развития: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 196 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960634>
23. **Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.** Права человека как ценность развития личности в обществе знания // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 80–91. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.06>



24. **Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.** Формирование правовой культуры личности в обществе знания: концептуальные основания // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 6. – С. 73–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.05>
25. **Пушкарёва Е. А.** Ценностные основания современного взаимодействия образования и науки: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 172 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960640>
26. **Пфаненштиль И. А.** Геополитические аспекты глобализации в контексте цивилизационных перспектив человечества // Профессиональное образование в современном мире. – 2016. – № 1. – С. 40–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25781489> DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20160106>
27. **Третьяков А. Л.** Гражданское общество и права человека: опыт реализации петербургской модели гражданского и этико-правового образования и воспитания детей и молодежи // Управленческое консультирование. – 2016. – № 7. – С. 128–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26630302>



DOI: [10.15293/2658-6762.1901.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.12)

Natalia Nikolaevna Krasnova,

Post-Graduate Student,

Department of law, Philosophy And Sociology,

Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7497-193X>

E-mail: natalya-krasnova-69@mail.ru

Special features of Russian legal education in terms of the evolution of human rights

Abstract

Introduction. The author studies the formation of legal education within the modern conditions of sociocultural development of society. The purpose of the article is to identify the features of Russian legal education in the context of socio-cultural evolution of human rights.

Materials and Methods. The author employed the following research methods: theoretical analysis of socio-pedagogical and socio-legal literature, comparative legal method, and the method of extrapolating scientific results to the field of legal education. The methodological basis of the study was the principle of development and a systematic approach.

Results. The author investigates legal education in different countries, including the Russian one in terms of socio-cultural evolution of human rights. The author revealed that legal education in different countries, including Russian, comprises the universal international principles of human rights and the socio-cultural specifics of their implementation in a particular country. The author substantiates the need for proposing Russian socio-cultural approach to understanding human rights, including the North Eurasian Declaration of Human and Peoples' Rights. The study identified four main stages in the evolution of human rights: 1) a person in law; 2) a person as a subject of law; 3) human rights; 4) human rights and legal obligation, freedom-responsible behavior of a person in society. In the Russian legal education one should move from the third to the fourth stage of the evolution of human rights. The author notes that it necessary to reach a balance of universal, socio-cultural and historical-evolutionary approaches in teaching general legal disciplines to adolescents and youth in Russian education.

Conclusions. In conclusion, the author summarizes the main features of Russian legal education in terms of sociocultural evolution of human rights.

Keywords

Human rights; General legal education; Human rights in education; Evolution of human rights; Stages of evolution; Universalism of human rights; Socio-cultural specificity.

REFERENCES

1. Baxi U. *Human Rights in a Posthuman World: Critical Essays*. New Delhi, Oxford University Press Publ., 2012, XVI, 249 p. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198061762.001.0001>
2. Cole W. M. Too much of a good thing? Economic growth and human rights, 1960 to 2010. *Social Science Research*, 2017, vol. 67, pp. 72–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.08.002>
3. Davis H. *Human rights law*. Ed Howard Davis. Oxford, Oxford University Press Publ., 2013, 523 p. URL: <https://global.oup.com/academic/product/human-rights-law-directions-9780198765882?lang=en&cc=cz>
4. Gopalan S., Paris M-L. Small Goes Global: The Internationalisation of Legal Education in Ireland. In: Jamin C., van Caenegem W. (eds) *The Internationalisation of Legal Education*. (Ius



- Comparatum – Global Studies in Comparative Law*), vol. 19, Cham, Springer Publ., 2016, pp. 155–173. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-29125-3_9
5. Grigonis S. EU in the face of migrant crisis: Reasons for ineffective human rights protection. *International Comparative Jurisprudence*, 2016, vol. 2, issue 2, pp. 93–98. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.icj.2017.01.003>
 6. Malle S. Russia and China in the 21st century. Moving towards cooperative behavior. *Journal of Eurasian Studies*, 2017, vol. 8 (2), pp. 136–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.euras.2017.02.003>
 7. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication. *XLinguae*, 2018, vol. 11 (3), pp. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>
 8. Smith R. K. M. *Texts and Materials on International Human Rights*. New York, Routledge Publ., 2013, 576 p. URL: <https://www.routledge.com/Texts-and-Materials-on-International-Human-Rights-3rd-Edition/Smith/p/book/9780415621908>
 9. Zheng W., Muir D. Embracing leadership: a multi-faceted model of leader identity development. *Leadership and Organization Development Journal*, 2015, vol. 36 (6), pp. 630–656. DOI: <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2013-0138>
 10. An S. A., Nalyvaiko N. V., Panarin V. I., Parshikov V. I., Ushakova E. V. New horizons of the philosophy of education in analyzing the problems of education management in a globalizing world. *Professional Education in Modern World*, 2017, no. 4, pp. 1364–1372. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32465199> DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170405>
 11. Andreeva G. M. Towards the problem of identity crisis amid the social transformations. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2011, no. 6, pp. 1. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17261097>
 12. Bagdasarov V. Yu. *Russian legal thought and the theory of law-making: the past and the present*. Stavropol, TESERA Publ., 2014, 128 p. (In Russian) <https://elibrary.ru/item.asp?id=23122143>
 13. Busurmanov J. D. Eurasian declaration of human and peoples' rights – the search for the resolution of inter-civilization contradictions of the XXI century. *Journal of Foreign Legislation and Comparative Law*, 2015, no. 3, pp. 382–388. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24075978>
 14. Zamyatina O. N. Legal culture as a kind of social culture in the system of higher education. *Polythematic Online Scientific Journal of Kuban State Agrarian University*, 2017, no. 134, pp. 125–133. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32388559>
 15. Ivanov A. V., Fotieva I. V., Shishin M. Yu. *Spiritual-Ecological Civilization: Foundations and Prospects*. Barnaul, Altai State Agricultural University Publ., 2010, 133 p. (In Russian) <https://elibrary.ru/item.asp?id=19670597>
 16. Iskakova G. Human rights social and cultural context: "East - West" cultures dialogue. *Service and Tourism: Current Challenges*, 2008, no. 4, pp. 36–41. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11686546>
 17. Kartashkin V. A. The universalization of human rights and traditional values of humanity. *Modern Law*, 2012, no. 8, pp. 3–9. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17936047>
 18. Musaev M. A. The legal humanity and its form. *Legal science: History and Modernity*, 2016, no. 4, pp. 24–37. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26484682>
 19. Orlova O. V. Political and legal personal fulfillment in civil society. *Education and Law*, 2017, no. 12, pp. 57–62. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32286499>



20. Pavlenko E. M. Influence of deformations of legal consciousness on formation of legal culture and culture of human rights. *Russian State Studies*, 2016, no. 2, pp. 15–27. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26538923>
21. Parshikov V. I., Tabakaev Iu. V., Krasnova N. N., Kuzmenko K. A. System-dialectical analysis of human and society relations in conditions of transition from management, rights and education. *Professional Education in Modern World*, 2017, vol. 7 (4), pp. 1373–1379. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32465200> DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170406>
22. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. *Education for the knowledge society: specificity of modern development*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 196 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960634>
23. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Human rights as a value of personal development in the knowledge society. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (3), pp. 80–91. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.06>
24. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Developing legal culture of a personality in the knowledge society: Conceptual foundations. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (6), pp. 73–86. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.05>
25. Pushkareva E. A. *Value foundations of interaction between modern education and science*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 172 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960640>
26. Pfanenshtil I. A. Geopolitical aspects of globalization in the context of civilized out looks of mankind. *Professional Education in Modern World*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 40–47. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25781489> DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20160106>
27. Tretyakov A. L. Civil society and human rights: Experience of realization of the St. Petersburg model of civic and ethic and legal education and upbringing of children and youth. *Administrative Consulting*, 2016, no. 7, pp. 128–136. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26630302>

Submitted: 29 November 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.sciforedu.ru

БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

BIOLOGY AND MEDICINE



© А. П. Козлова, Г. А. Корощенко, И. О. Ломовский, М. С. Головин,
Е. И. Гордеева, С. А. Недовесова, Р. И. Айзман

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.13](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.13)

УДК 591.133+591.149.2

**ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ УГЛЕВОДНОГО
ОБМЕНА ПРИ САХАРНОМ ДИАБЕТЕ КАК МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ:
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ***

А. П. Козлова, Г. А. Корощенко, И. О. Ломовский, М. С. Головин, Е. И. Гордеева,
С. А. Недовесова, Р. И. Айзман (Новосибирск, Россия)

***Проблема и цель.** В настоящее время сахарный диабет представляет серьезную медико-социальную проблему для национальной безопасности всех стран в связи с прогрессирующим ростом заболеваемости и смертности. Одной из ведущих причин развития сахарного диабета, особенно II типа, рассматривают нездоровый образ жизни, характеризующийся неправильным*

* Научная статья подготовлена при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 16-13-10200).

Козлова Анна Павловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: anna-gajdarova@yandex.ru

Корощенко Галина Анатольевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: svyatashg@mail.ru

Ломовский Игорь Олегович – кандидат химических наук, и. о. заведующего лабораторией химии твердого тела, Институт химии твердого тела и механохимии СО РАН.

E-mail: lomovsky@solid.nsc.ru

Головин Михаил Сергеевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: golovin593@mail.ru

Гордеева Елизавета Игоревна – аспирант кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: liz5772@mail.ru

Недовесова Светлана Анатольевна – аспирант кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: nedovesovaweta@mail.ru

Айзман Роман Иделевич – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: aizman.roman@yandex.ru

питанием, низкой физической активностью, психическими стрессами. В связи с этим формирование здоровьесберегающего поведения может способствовать профилактике и коррекции нарушений углеводного обмена. Одним из компонентов здорового питания может быть включение в рацион различных пищевых добавок, обладающих биологической активностью.

Целью работы стало исследование механизма действия пищевых добавок в виде корневища растения *Cirsium longa* и порошка растения *Galega orientalis* для экспериментального обоснования возможности их применения в здоровом питании и коррекции нарушений углеводного обмена при сахарном диабете.

Методология. Исследование было проведено на взрослых самцах крыс линии Wistar. Все животные были поделены на четыре группы: первая – контрольная, остальные – крысы с экспериментальной аллоксановой моделью сахарного диабета (СД). Животных первой и второй групп содержали на стандартном корме, в то время как крысам третьей и четвертой групп в корм добавляли порошок куркумы или галеги (2 % от массы корма). В динамике наблюдения определяли концентрацию глюкозы в крови (методом электрохимического ферментативного анализа). В конце эксперимента определяли концентрации гормонов (инсулина, кортикостерона) иммуноферментным методом; биохимические показатели крови (на автоматическом анализаторе); содержание гликогена в печени (с помощью ШИК-реакции по МакМанусу). Растительные препараты получали путем механохимической обработки на базе ФГБНУ «ИХТТМ» СО РАН.

Результаты. Установлено, что прием фитопрепарата *Cirsium longa* у крыс с СД, по сравнению с аналогичными животными, потреблявшими стандартный корм и корм с порошком растения *Galega orientalis*, вызывал менее выраженное повышение концентрации глюкозы в крови вследствие увеличения концентрации инсулина и более низкой концентрации кортикостерона в плазме и накопления гликогена в печени. Прием обоих фитопрепаратов способствовал также улучшению показателей жирового и белкового обмена, таких как триглицериды, креатинин и мочевины, тогда как у экспериментальных животных второй группы наблюдались более выраженные метаболические сдвиги всех видов метаболизма.

Заключение. Полученные результаты обосновывают возможность использования корневища *Cirsium longa* и, в меньшей степени, *Galega orientalis* в виде пищевых добавок для коррекции углеводного, белкового и жирового обмена при сахарном диабете и, соответственно, включения в пищевой рацион как компонента здорового питания для профилактики нарушений углеводного метаболизма.

Ключевые слова: сахарный диабет; метаболизм; пищевые добавки; куркума; галега; образ жизни; медико-социальная проблема.

Постановка проблемы

Сахарный диабет (СД) представляет серьезную медико-социальную проблему в связи с повсеместным прогрессирующим ростом заболеваемости, хроническим течением и высокой частотой инвалидизирующих осложнений [1; 4]. Всемирной организацией здравоохранения сахарный диабет определен

как «эпидемия неинфекционного заболевания» XXI века, угрожающая национальной безопасности всех стран [5]. В настоящее время в мире насчитывается более 415 млн больных сахарным диабетом и, по прогнозам,



к 2040 г. их общее число достигнет 642 млн¹ [4]. Каждые 6 сек. в мире умирает один человек от сахарного диабета и его осложнений². За последние 15–20 лет численность больных сахарным диабетом в России увеличилась вдвое. В 2016 г., по данным Федерального регистра, общее число россиян с сахарным диабетом превысило 4,348 млн человек и по прогнозу к 2030 г. может достигнуть 5,4 млн человек [6]. Все это свидетельствует, что из неинфекционных заболеваний СД представляет собой наибольшую угрозу человечеству.

В настоящее время среди ведущих причин, вызывающих нарушения углеводного обмена, выделяют нездоровый образ жизни, в частности неправильное питание, низкую двигательную активность, эмоциональные стрессы и т. д.³ [27; 33; 36; 38]. Формированию сахарного диабета II типа, как правило, предшествует состояние предиабета, для которого также характерно не только нарушение углеводного обмена и механизмов его регуляции, но и другие метаболические и гормональные сдвиги [24–25].

Это побудило разработать правила поведенческой терапии для людей, имеющих нарушения углеводного обмена, которые включают 7 основных принципов: 1) здоровое питание; 2) физическая активность; 3) мониторинг глюкозы в крови; 4) прием медикамен-

тов; 5) предупреждение стрессов; 6) уменьшение рисков; 7) правильное поведение при болезни⁴.

В настоящее время в профилактике формирования сахарного диабета и коррекции нарушений углеводного обмена большую роль отводят формированию программы здорового образа жизни и использованию в питании растительных добавок, обладающих «мягкими» углеводо-регулирующими свойствами⁵ [17; 21; 23; 28; 37; 39; 42].

Актуальность использования фитотерапевтических средств в профилактике и лечении нарушений углеводного обмена не вызывает сомнений. Так, с 1981 по 2014 г. среди всех зарегистрированных новых лекарственных средств доля средств растительного происхождения составила 33 % [31]. По проведенным оценкам, 20–25 % всех препаратов, упомянутых в мировых фармакопеях, происходят из природных источников, независимо от того, используются они в виде нативных природных соединений или с небольшими химическими модификациями. Фактически около 50 % фармацевтических препаратов производятся на основе соединений, впервые идентифицированных или выделенных из растений [32]. Перечень лекарственных растений, применяемых в народной медицине в качестве антидиабетических средств, достаточно обширен, но наиболее широко используются *Curcuma longa* L., *Galega officinalis* L., *Phaseolus*

¹ Атлас диабета IDF. 7-е изд. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.diabetesatlas.org> (дата обращения: 09.12.2018)

² Там же.

³ Petri C., Stefani L., Bini V., Mascherini G., Francini L., De Angelis M., Galanti G. Life style and nutrition habits in type 2 diabetes [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/278024473> (дата обращения: 09.12.2018)

⁴ Diabetes Goal Tracker Mobile App [Электронный ресурс]. URL: [https://www.diabeteseducator.org/patient-](https://www.diabeteseducator.org/patient-resources/diabetes-goal-tracker-app)

[resources/diabetes-goal-tracker-app](https://www.diabeteseducator.org/patient-resources/diabetes-goal-tracker-app) (дата обращения: 01.05.2016); AADE7 Self-care Behaviours [Электронный ресурс]. URL: <https://www.diabeteseducator.org/patient-resources/aae7-self-care-behaviors> (дата обращения: 01.05.2016)

⁵ Средство и способ комплексной терапии больных сахарным диабетом: патент на изобретение № 2548731; 24 марта 2013 г. / авт.: Айзман Р. И., Герасёв А. Д., Корощенко Г. А., Суботялов М. А., Сазонова О. В., Селиванова С. В., Хомичёва С. Я.

vulgaris L., *Cichorium intybus* L. и др. [2; 13; 15; 21; 41]. Появившиеся в последние годы работы о возможности применения *Curcuma longa* (куркумы) в качестве гипогликемического средства [7–8; 18; 26], а также данные литературы о его влиянии на различные функциональные и метаболические процессы [19; 35; 40; 42] свидетельствуют о перспективности использования этого растения в коррекции метаболических нарушений при сахарном диабете.

Среди лекарственных растений, рекомендованных для коррекции углеводного обмена при сахарном диабете, обращают также внимание на галегу (синоним – козлятник восточный, козлятник лекарственный). Порошок листьев галеги, водный экстракт и галегин вызывают гипогликемический эффект у крыс со стрептозотоцин-индуцированным сахарным диабетом [11]. Очищенный от алкалоидов экстракт галеги лекарственной, содержащий фитол и флавоноиды, оказывает антиоксидантное и антирадикальное действие за счет ингибирования перекисного окисления липидов у диабетических крыс [30]. Гуанидин, выделенный из экстракта галеги, увеличивает активность АМР-активированной протеинкиназы и увеличивает активность белка GLUT4 – переносчика глюкозы и обратный ее захват [16]. Экстракт галеги оказывает стимулирующее действие на PPAR γ -рецепторы, которые играют важную роль в обмене жиров и гомеостазе глюкозы [29], а также снижает массу тела экспериментальных животных [20; 22; 34].

Таким образом, анализ литературы свидетельствует, что описанные фитопрепараты, обладая выраженным метаболическим эффектом, могут быть использованы в качестве пищевой добавки для коррекции нарушений различных видов обмена при сахарном диабете и включены в рацион питания. Эксперименталь-

ное обоснование этих предположений на основе исследования механизмов их действия позволит частично решить важную медико-социальную проблему профилактики распространения и лечения сахарного диабета.

Целью работы стало исследование механизма действия пищевых добавок в виде корневища растения *Curcuma longa* и порошка растения *Galega orientalis* для экспериментального обоснования возможности их применения в здоровом питании и коррекции нарушений углеводного обмена при сахарном диабете.

Материал и методы исследования

Для достижения поставленной цели были поставлены эксперименты на взрослых самцах крыс линии Wistar. Все животные были поделены на четыре группы. Первую группу ($n = 6$) – контрольную – составляли здоровые животные. Животным второй ($n = 6$), третьей ($n = 6$) и четвертой ($n = 8$) групп вводили в межлопаточную область 10%-й раствор аллоксана из расчета 0,1 мл/100 г массы тела для получения модели сахарного диабета, в то время как животным первой группы вводили физиологический раствор из того же расчета. Животных первой и второй групп содержали на стандартном корме, тогда как в корм животных третьей и четвертой групп добавляли порошок корневища куркумы или галеги из расчета 2 % от массы корма, соответственно. Растительные препараты получали путем механохимической обработки на базе ФГБНУ «ИХТТМ» СО РАН. Все группы животных находились в стандартных условиях вивария без ограничения потребления воды и пищи.

В течение послеинъекционного периода у всех крыс на 1, 3, 5, 7 и 9 сутки для определения содержания глюкозы брали пробы крови объемом 20 мкл путем надсечки хвоста.

Концентрацию глюкозы в крови определяли методом электрохимического ферментативного анализа на автоматическом анализаторе глюкозы Super GL (Dr. Muller, Германия).

В конце эксперимента (на 9 сутки после приема куркумы и галеги) у животных под эфирным наркозом из нижней полой вены в охлажденные и обработанные гепарином пробирки забирали пробы крови объемом 5 мл для определения концентрации гормонов (инсулина и кортикостерона) иммуноферментным методом с помощью стандартных наборов на планшетном ИФА-фотометре Multiskan FC (США), а также для оценки биохимических показателей, характеризующих белковый, липидный, углеводный и минеральный баланс плазмы крови, на биохимическом анализаторе Mindrey (Китай).

Для определения содержания гликогена забирали образцы печени с последующей постановкой ШИК-реакции по МакМанусу и измерением интенсивности окрашивания на спектрофотометре Spekol (Германия) при длине волны 430 нм.

Полученные результаты обрабатывали методами математической статистики с использованием пакета Microsoft Excel 2010 и Statistica 6.0 for Windows. Анализ проводили на основе расчета средних арифметических генеральных совокупностей (M), их ошибок ($\pm m$) и средних квадратичных отклонений (σ). Для выявления значимости различий между контрольной и экспериментальной группами использовали критерий Вилкоксона–Манна–Уитни для независимых выборок, а в динамике наблюдения для каждой выборки – t -критерий Стьюдента [14].

Все эксперименты выполняли в соответствии с Международными рекомендациями по

проведению биомедицинских исследований с использованием животных, принятыми Международным советом научных обществ (CIOMS) в 1985 г., со ст. XI Хельсинской декларации Всемирной медицинской ассоциации (1964 г.) и правилами лабораторной практики в РФ (Приказ МЗ РФ № 267 от 19.06.2003).

Результаты исследования

На первом этапе исследования для верификации развития сахарного диабета и оценки гипогликемической эффективности использования фитопрепаратов было проведено измерение концентрации глюкозы в цельной крови животных после инъекции аллоксана до и в динамике перорального приема куркумы и галеги (табл. 1).

Было показано, что после инъекции аллоксана содержание глюкозы в крови животных опытных групп уже на первые сутки наблюдения было достоверно выше, чем в контроле, что свидетельствовало о развитии сахарного диабета (табл. 1). Однако в течение всего периода наблюдения уровень глюкозы в крови животных третьей группы был ниже по сравнению с аналогичными показателями крыс второй и четвертой групп, употреблявших как стандартный корм, так и галегу, хотя и превышал показатели контрольных животных. Необходимо отметить, что на фоне приема порошка корневища *Curcuma longa* у животных уровень глюкозы в крови на 7 и 9 сутки эксперимента оказался достоверно ниже аналогичных показателей животных второй группы, в то время как прием галеги восточной практически не оказывал гипогликемического эффекта на протяжении всего периода наблюдения.



Таблица 1

Концентрация глюкозы в крови крыс, ммоль/л ($M \pm m$)

Table 1

Blood Glucose Concentration in Rats, mMol/l ($M \pm m$)

№	Группа животных / Group of animals	Фон / Back-ground	Сутки / Days				
			1	3	5	7	9
1	Контроль / Control	$4,4 \pm 0,3$	$3,6 \pm 0,07$	$4,0 \pm 0,2$	$4,4 \pm 0,07$	–	–
2	СД / DM	$6,1 \pm 0,1$	$19,1 \pm 1,7^*$	$21,7 \pm 1,3^*$	$16,6 \pm 1,2^*$	$22,2 \pm 2,1$	$18,0 \pm 2,3$
3	СД + куркума / DM + Curcuma	$5,5 \pm 0,4$	$16,9 \pm 1,7^*$	$19,3 \pm 2,8^*$	$15,1 \pm 2,2^{\Delta}$	$14,5 \pm 2,0^{\Delta}$	$13,6 \pm 3,3^{\Delta}$
4	СД + галег / DM + Galega	$6,2 \pm 0,2$	$19,7 \pm 1,9^*$	$20,4 \pm 0,9^*$	$20,8 \pm 0,9^*$	$17,1 \pm 2,0$	$21,2 \pm 2,9$

Примечание (здесь и далее). СД – сахарный диабет; * – достоверные отличия от аналогичных показателей контрольной группы ($p \leq 0,05$); Δ – достоверные отличия между экспериментальными группами и второй группой ($p \leq 0,05$)

Notes: (here and following). DM – diabetes mellitus; * – significant differences from similar parameters of control group ($p \leq 0,05$); Δ – significant differences between experimental groups and the second one ($p \leq 0,05$)

Существенную роль в поддержании гомеостаза глюкозы в плазме могут играть процессы гликогенеза. Для выяснения механизмов менее значительной гипергликемии у

крыс, получавших куркуму, было проанализировано содержание гликогена в печени крыс (табл. 2).

Таблица 2

Содержание гликогена в печени крыс, мг/100 г влажного веса ($M \pm m$)

Table 2

Glycogen Content in the Liver of Rats, mg/100 g wet weight ($M \pm m$)

№	Группа животных / Group of animals	Содержание гликогена / Glycogen content
1	Контроль / Control	$888,6 \pm 45,2$
2	СД / DM	$457,6 \pm 33,9^*$
3	СД + куркума / DM + Curcuma	$748,7 \pm 56,4\Delta$
4	СД + галег / DM + Galega	$352,8 \pm 61,8^*$

На фоне аллоксанового диабета уровень гликогена в печени был достоверно ниже показателей контрольной группы (табл. 2). Вероятно, это обусловлено нарушением синтеза гликогена при СД в результате снижения активности гликогенсинтетазы и ослабления процессов окисления глюкозы вследствие дефекта в пируватдегидрогеназном комплексе [3; 12]. Однако в печени у крыс третьей

группы содержание гликогена повышалось почти до контрольного уровня и достоверно отличалось от аналогичных показателей животных второй группы. Следует отметить, что у крыс на фоне приема галег уровень гликогена также был достоверно ниже аналогичных показателей контрольной группы и не отличался от показателей животных с моделью СД, потреблявших стандартный корм. Вероятно,

одним из механизмов более низкой концентрации глюкозы в крови при приеме куркумы является перераспределение углеводов между кровью и печенью за счет изменения активности процессов гликогенеза, в то время как галега восточная не оказывала влияния на данный процесс, о чем свидетельствуют высокие

показатели глюкозы в плазме крови у животных данной группы.

Поскольку в используемой модели сахарного диабета нарушается инкреторная функция поджелудочной железы, представлялось важным оценить изменения концентрации основных глюкорегуляторных гормонов у животных (табл. 3).

Таблица 3

Концентрация гормонов в крови крыс с аллоксановым диабетом ($M \pm m$)

Таблица 3

Concentration of Hormones in Blood of Alloxan-Induced Diabetic Rats ($M \pm m$)

№	Группа животных / Group of animals	Инсулин, мЕ/мл Insulin, mE/ml	Кортикостерон, нмоль/л Corticosterone, nmol/l
1	Контроль / Control	$3,1 \pm 0,2$	$80,04 \pm 0,15$
2	СД / DM	$1,9 \pm 0,2^*$	$311,03 \pm 39,4^*$
3	СД + куркума / DM + Curcuma	$3,1 \pm 0,8\Delta$	$198,4 \pm 41,3^*\Delta$
4	СД + галега / DM + Galega	$2,2 \pm 0,5^*$	$326,5 \pm 33^*$

В результате исследования установлено, что на фоне аллоксанового диабета (вторая группа) уровень инсулина у животных был достоверно ниже аналогичных показателей контрольной группы животных, что совпадает с ранее полученными данными и подтверждает факт развития сахарного диабета. Однако на фоне приема порошка корневища куркумы (третья группа) уровень исследуемого гормона в плазме крыс повышался до контрольных значений и статистически значимо отличался от аналогичных показателей крыс второй группы (табл. 3). Галега способствовала лишь незначительному повышению концентрации инсулина по сравнению с аналогичным показателем животных, потреблявших стандартный корм.

Значительную роль в регуляции концентрации глюкозы в крови играют гормоны коры надпочечников – глюкокортикоиды [9–10]. Было отмечено достоверное повышение кортикостерона у крыс с аллоксановой моделью

диабета, находящихся на стандартном корме (вторая группа), что может свидетельствовать о наличии стресс-реакции в ответ на развитие изучаемой патологии у животных. При этом у крыс третьей группы (аллоксан + куркума) уровень кортикостерона статистически значимо был меньше аналогичных показателей животных с аллоксановым диабетом, потреблявших как стандартный корм, так и галегу.

Нарушения углеводного обмена очень часто сопровождаются изменениями липидного, белкового, минерального обменов [24–25; 27; 33; 35; 38], поэтому на следующем этапе работы представлялось важным оценить содержание некоторых интегральных биохимических показателей плазмы у крыс с аллоксановой моделью сахарного диабета до и после приема куркумы и галеги в качестве пищевых добавок (табл. 4).

Анализ полученных данных показал, что у экспериментальных животных второй группы, потреблявших стандартный корм,

происходило достоверное снижение по сравнению с контролем концентрации таких метаболитов, как липопротеиды высокой плотности, общий холестерин и общий белок, тогда как концентрация триглицеридов, креатинина, мочевины и альбуминов повышалась, что свидетельствует о нарушениях в организме не только углеводного, но и жирового, и белкового метаболизма. Следует отметить, что

прием куркумы и галеги в качестве пищевых добавок способствовал нормализации таких показателей, как триглицериды, креатинин и мочевина, приближая их к контрольным значениям, тогда как на другие метаболические показатели фитопрепараты влияния не оказывали (табл. 4).

Таблица 4

Биохимические показатели плазмы крови крыс, ммол/л ($M \pm m$)

Table 4

Biochemical Parameters of Blood Plasma in Rats, mMol/l ($M \pm m$)

№	Показатель/ Parameters	Контроль / Control	СД / DM	СД + куркума / DM + Curcuma	СД + галега / DM + Galega
1	Липопротеиды высокой плотности / High Density Lipoproteins, HDL-C	$1,08 \pm 0,04$	$0,9 \pm 0,03^*$	$1,0 \pm 0,07$	$0,9 \pm 0,11$
2	Липопротеиды низкой плотности / Low Density Lipoproteins, LDL-C	$0,6 \pm 0,05$	$0,5 \pm 0,05$	$0,4 \pm 0,04^*$	$0,4 \pm 0,03^*$
3	Общий холестерин / Total Cholesterol, TC	$2,1 \pm 0,11$	$1,6 \pm 0,07^*$	$1,5 \pm 0,03^*$	$1,4 \pm 0,09^*$
4	Триглицериды / Triglycerids, TG	$1,2 \pm 0,1$	$3,3 \pm 0,7^*$	$1,4 \pm 0,09\Delta$	$1,3 \pm 0,1\Delta$
5	Креатинин / Creatinine, Crea	$77,3 \pm 2,8$	$109,9 \pm 6,8^*$	$87,5 \pm 4,3\Delta$	$92,5 \pm 4,4^*\Delta$
6	Мочевина/ Urea	$8,1 \pm 0,4$	$18,3 \pm 1,6^*$	$9,0 \pm 0,2\Delta$	$8,2 \pm 0,8\Delta$
7	Са плазмы / Plasma Ca	$2,3 \pm 0,06$	$2,3 \pm 0,1$	$2,6 \pm 0,05$	$2,5 \pm 0,08$
8	Mg плазмы / Mg Plasma	$1,1 \pm 0,05$	$1,0 \pm 0,1$	$1,0 \pm 0,02$	$0,9 \pm 0,09$
9	Общий белок / Total Protein, TP	$69,6 \pm 1,7$	$41,0 \pm 1,0^*$	$39,2 \pm 0,7^*$	$38,6 \pm 1,5^*$
10	Альбумины / Albumins, ALB	$30,4 \pm 0,7$	$39,0 \pm 1,1^*$	$36,4 \pm 1,3^*$	$36,5 \pm 1,7^*$

Закключение

Полученные результаты свидетельствуют о положительном влиянии корневища *Curcuma longa* на гомеостатические механизмы регуляции углеводного обмена при аллоксан-индуцированном сахарном диабете, тогда как порошок растения *Galega orientalis* не показал улучшения исследуемых показателей. Важно подчеркнуть, что оба препарата способствовали нормализации при сахарном диабете содержания мочевины, креатинина и триглицеридов – основных метаболитов белкового и липидного метаболизма. Механизм

их действия на эти метаболические звенья требует дальнейшего изучения.

Результаты экспериментов дают обоснование рекомендовать порошок куркумы в качестве пищевой добавки как дополнительное средство для профилактики и коррекции гипергликемии при сахарном диабете, тогда как препарат галеги, в отличие от других ранее выполненных исследований, не показал своего гипогликемического эффекта.

Представленные литературные материалы и полученные экспериментальные данные



дают основание для проведения просветительской, профилактической и коррекционной работы по нормализации рациона питания как одного из ведущих компонентов здоровьесбе-

регающего поведения и включения в диету пищевых добавок растительного происхождения, особенно куркумы, как составной части противодиабетической терапии населения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аметов А. С.** Уровень гликированного гемоглобина как значимый маркер полноценного гликемического контроля и предиктор поздних сосудистых осложнений сахарного диабета 2 типа // Русский медицинский журнал. – 2011. – № 13. – С. 832–837. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20168668>
2. **Венгеровский А. И., Якимова Т. В., Насанова О. Н.** Влияние экстрактов лекарственных растений на функции и антиоксидантную защиту эритроцитов при экспериментальном сахарном диабете // Экспериментальная и клиническая фармакология. – 2016. – № 2. – С. 29–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25795273>
3. **Гавровская Л. К., Рыжова О. В., Сафонова А. Ф., Александрова И. Я., Сапронов Н. С.** Влияние таурина и тиоктацида на углеводный обмен и антиоксидантную систему крыс при экспериментальном диабете // Экспериментальная и клиническая фармакология. – 2008. – № 3. – С. 34–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.30906/0869-2092-2008-71-3-34-35>
4. **Дедов И. И., Калашникова М. Ф., Белоусов Д. Ю., Колбин А. С., Рафальский В. В., Чеберда А. Е., Кантемирова М. А., Закриев В. Д., Фадеев В. В.** Анализ стоимости болезни сахарного диабета 2 типа в Российской Федерации: результаты Российского многоцентрового наблюдательного фармако-эпидемиологического исследования ФОРСАЙТ-СД2 // Сахарный диабет. – 2017. – № 6. – С. 403–419. DOI: <https://doi.org/10.14341/DM9278>
5. **Дедов И. И., Шестакова М. В., Викулова О. К., Железнякова А. В., Исаков М. А.** Сахарный диабет в Российской Федерации: распространенность, заболеваемость, смертность, параметры углеводного обмена и структура сахароснижающей терапии по данным Федерального регистра сахарного диабета, статус 2017 г. // Сахарный диабет. – 2018. – № 3. – С. 144–159. DOI: <http://dx.doi.org/10.14341/DM9686>
6. **Дедов И. И., Шестакова М. В., Викулова О. К.** Эпидемиология сахарного диабета в Российской Федерации: клинико-статистический анализ по данным Федерального регистра сахарного диабета // Сахарный диабет. – 2017. – № 1. – С. 13–41. DOI: <http://dx.doi.org/10.14341/DM8664>
7. **Козлова А. П., Корощенко Г. А., Айзман Р. И.** Какие компоненты растения *Curcuma longa* оказывают гипогликемический эффект при сахарном диабете? // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 167–175. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1603.15>
8. **Корощенко Г. А., Суботялов М. А., Герасёв А. Д., Айзман Р. И.** Влияние корневища растения *Curcuma longa* на углеводный обмен крыс в эксперименте // Бюллетень сибирского отделения Российской академии медицинских наук. – 2011. – № 3. – С. 92–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17752589>
9. **Михайличенко В. Ю., Столяров С. С.** Роль инсулярных и контринсулярных гормонов в патогенезе аллоксанового сахарного диабета у крыс в эксперименте // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 485. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23940326>



10. Михайличенко В. Ю., Пилипчук А. А. Патологические особенности сердца у крыс с экспериментальным сахарным диабетом, осложненным инфарктом миокарда // Крымский журнал экспериментальной и клинической медицины. – 2017. – № 1. – С. 27–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28840222>
11. Остановова Н. А., Пряхина Н. И. Некоторые фармакологические свойства надземной части *Galega officinalis* L. и *G. orientalis* Lam // Растительные ресурсы. – 2003. – № 4. – С. 119–129. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17080783>
12. Согуйко Ю. Р., Кривко Ю. Я., Крикун Е. Н., Новиков О. О. Морфофункциональная характеристика печени крыс в норме и при сахарном диабете в эксперименте // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – С. 52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18828985>
13. Тутельян В. А., Киселева Т. Л., Кочеткова А. А., Смирнова Е. А., Киселева М. А., Саркисян В. А. Перспективные источники фитонутриентов для специализированных пищевых продуктов с модифицированным углеводным профилем: опыт традиционной медицины // Вопросы питания. – 2016. – № 4. – С. 46–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26486692>
14. Трухачева Н. В. Математическая статистика в медико-биологических исследованиях с применением пакета Statistica: монография. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2013. – 384 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19561247>
15. Чернявская И. В., Захарова А. А., Романова И. П., Кравчун Н. А. Фитотерапия в комплексном лечении сахарного диабета 2-го типа в сочетании с неалкогольной жировой болезнью печени // Новости медицины и фармации. – 2014. – № 20. – С. 18–19_m. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23147651>
16. Якимова Т. В., Ухова Т. М., Буркова В. Н., Арбузов А. Г., Можелина Т. К., Саратиков А. С. Гипогликемическое действие экстракта из *Galega officinalis* (Fabaceae), культивируемой на Алтае // Растительные ресурсы. – 2005. – № 2. – С. 134–138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9150200>
17. Aguiar E. J., Morgan P. J., Collins C. E., Plotnikoff R. C., Young M. D., Callister R. Efficacy of the Type 2 Diabetes Prevention Using LifeStyle Education Program RCT // American Journal of Preventive Medicine. – 2016. – Vol. 50 (3). – P. 353–364. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.amepre.2015.08.020>
18. Aizman R. I., Koroshchenko G. A., Gajdarova A. P., Lukanina S. N., Subotyalov M. A. The Mechanisms of PLANT Rhizome Curcuma Longa Action on Carbohydrate Metabolism in Alloxan – Induced Diabetes Mellitus Rats // American Journal of Biomedical Research. – 2015. – Vol. 3, Issue 1. – P. 1–5. DOI: <http://dx.doi.org/10.12691/ajbr-3-1-1> URL: <http://www.scipub.com/ajbr/abstract/3936>
19. Babu P. S., Srinivasan K. Hypolipidemic action of curcumin, the active principle of turmeric (*Curcuma longa*) in streptozotocin induced diabetic rats // Molecular and Cellular Biochemistry. – 1997. – Vol. 166, Issue 1-2. – P. 169–175. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1006819605211>
20. Christensen K. B., Minet A., Svenstrup H., Grevsen K., Zhang H., Schrader E., Rimbach G., Wein S., Wolfram S., Kristiansen K., Christensen L. P. Identification of plant extracts with potential antidiabetic properties: effect on human peroxisome proliferator-activated receptor (PPAR), adipocyte differentiation and insulin-stimulated glucose uptake // Phytotherapy research. – 2009. – Vol. 23, Issue 9. – P. 1316–1325. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ptr.2782>



21. Chuengsamarn S., Rattanamongkolgul S., Luechapudiporn R., Phisalaphong C., Jirawatnotai S. Curcumin extract for prevention of type 2 diabetes // *Diabetes Care*. – 2012. – Vol. 35 (11). – P. 2121–2127. DOI: <http://dx.doi.org/10.2337/dc12-0116>
22. Coxon G. D., Furman B. L., Harvey A. L., McTavish J., Mooney M. H., Arastoo M., Kennedy A. R., Tettey J. M., Waigh R. D. Benzylguanidines and other galegine analogues inducing weight loss in mice // *Journal of Medicinal Chemistry*. – 2009. – Vol. 52, Issue 11. – P. 3457–3463. DOI: <http://dx.doi.org/10.1021/jm8011933>
23. Ford C. N., Weber M. B., Staimez L. R., Anjana R. M., Lakshmi K., Mohan V., Narayan K. M. V., Harish R. Dietary changes in a diabetes prevention intervention among people with prediabetes: the Diabetes Community Lifestyle Improvement Program trial // *Acta Diabetologica*. – 2018. Online First. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s00592-018-1249-1>
24. Gârgăvu S. R., Clenciu D., Rosu M. M., Tenea-Cojan T. S., Costache A., Vladu I. M., Mota M. The Assessment of Life Style and the Visceral Adiposity Index as Cardiometabolic Risk Factors // *Arch Balk Med Union*. – 2018. – Vol. 53 (2). – P. 189–195. DOI: <http://dx.doi.org/10.31688/ABMU.2018.53.2.02>
25. Goswami K., Gandhe M. Evolution of metabolic syndrome and its biomarkers // *Diabetes and Metabolic Syndrome: Clinical Research and Reviews*. – 2018. – Vol. 12, Issue 6. – P. 1071–1074. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dsx.2018.06.027>
26. Jiménez-Osorio A. S., Monroy A., Alavez S. Curcumin and insulin resistance - Molecular targets and clinical evidences // *Biofactors*. – 2016. – Vol. 42, Issue 6. – P. 561–580. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/biof.1302>
27. Korzeniowska K., Derkowska I., Zalinska M., Remesz A., Kmiec A., Mysliwiec M. Changes in Diet and Lifestyle may Lower the Risk of Type 1 Diabetes Mellitus in Children-Environmental Factors Influencing Type 1 Diabetes Mellitus Morbidity // *Journal of Diabetes and Metabolism*. – 2016. – Vol. 7. – P. 716. DOI: <http://dx.doi.org/10.4172/2155-6156.1000716>
28. Ley S. H., Hamdy O., Mohan V., Hu F. B. Prevention and management of type 2 diabetes: dietary components and nutritional strategies // *Lancet*. – 2014. – Vol. 383, Issue 9933. – P. 1999–2007. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)60613-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(14)60613-9)
29. Lui T. N., Tsao C. W., Huang S. Y., Chang C. H., Cheng J. T. Activation of imidazoline I2B receptors is linked with AMP kinase pathway to increase glucose uptake in cultured C2C12 cells // *Neuroscience letters*. – 2010. – Vol. 474, Issue 3. – P. 144–147. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neulet.2010.03.024>
30. Lupak M. I., Khokhla M. R., Hachkova G. Ya., Kanyuka O. P., Klymyshyn N. I., Chajka Ya. P., Skybitska M. I., Sybirna N. O. The alkaloid-free fraction from *Galega officinalis* extract prevents oxidative stress under experimental diabetes mellitus // *Ukrainian biochemical journal*. – 2015. – Vol. 87, Issue 4. – P. 78–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.15407/ubj87.04.078>
31. Newman D. J., Cragg G. M. Natural products as sources of new drugs from 1981 to 2014 // *Journal of natural products*. – 2016. – Vol. 79, Issue 3. – P. 629–661. DOI: <http://dx.doi.org/10.1021/acs.jnatprod.5b01055>
32. Newman D. J., Cragg G. M., Snader K. M. The influence of natural products upon drug discovery // *Natural product reports*. – 2000. – Vol. 17, Issue 3. – P. 215–234. DOI: <http://dx.doi.org/10.1039/A902202> PMID: 10888010
33. Meenu V., Gayathry M. S., Gisna J., Shalini S. D., Roshni P. R., Remya R. A study on comorbidities and life style associated with diabetes patients. // *International Research Journal of Pharmacy*. – 2013. – Vol. 4 (5). – P. 148–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.7897/2230-8407.04530>



34. Mooney M. H., Fogarty S., Stevenson C., Gallagher A. M., Palit P., Hawley S. A., Hardie D. G., **Coxon G. D., Waigh R. D., Tate R. J., Harvey A. L., Furman B. L.** Mechanisms underlying the metabolic actions of galegine that contribute to weight loss in mice // *British journal of pharmacology*. – 2008. – Vol. 153, Issue 8. – P. 1669–1677. DOI: <http://dx.doi.org/10.1038/bjp.2008.37>
35. **Mousavi S. M., Milajerdi A., Varkaneh H. K., Gorjipour M. M., Esmailzadeh A.** The effects of curcumin supplementation on body weight, body mass index and waist circumference: a systematic review and dose-response meta-analysis of randomized controlled trials // *Critical Review of Food Science and Nutrition*. – 2018. Latest Articles. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10408398.2018.1517724>
36. **Pereira M. G.** Beyond Life Style Interventions in Type 2 Diabetes // *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. – 2016. – Vol. 24. – P. e2765. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.0000.2765>
37. Slentz C. A., Bateman L. A., Willis L. H., Granville E. O., Piner L. W., Samsa G. P., Setji T. L., **Muehlbauer M. J., Huffman K. M., Bales C. W., Kraus W. E.** Effects of exercise training alone vs a combined exercise and nutritional lifestyle intervention on glucose homeostasis in prediabetic individuals: a randomised controlled trial // *Diabetologia*. – 2016. – Vol. 59 (10). – P. 2088–2098. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s00125-016-4051-z>
38. **Subramaniam S., Dhillon J. S., Ahmad M. S., Leong J. W. S, Teoh C., Huang C. S.** Eliciting User Requirements to Design a Prediabetes Self-care Application: A Focus Group Study with Prediabetics and Diabetics // *Indian Journal of Science and Technology*. – 2016. – Vol. 9, Special issue 1. – P. 1–8. DOI: [10.17485/ijst/2016/v9iS1/106819](http://dx.doi.org/10.17485/ijst/2016/v9iS1/106819)
39. **Xi P., Liu R. H.** Whole food approach for type 2 diabetes prevention // *Molecular Nutrition and Food Research*. – 2016. – Vol. 60 (8). – P. 1819–1836. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/mnfr.201500963>
40. **Yan C., Zhang Y., Zhang X., Aa J., Wang G., Xie Y.** Curcumin regulates endogenous and exogenous metabolism via Nrf2-FXR-LXR pathway in NAFLD mice // *Biomedical and Pharmacotherapy*. – 2018. – Vol. 105. – P. 274–281. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopha.2018.05.135>
41. Zhang H., Wei J., Xue R., Wu J. D., Zhao W., Wang Z. Z., Wang S. K., Zhou Z. X., Song D. Q., **Wang Y. M., Pan H. N., Kong W. J., Jiang J. D.** Berberine lowers blood glucose in type 2 diabetes mellitus patients through increasing insulin receptor expression // *Metabolism*. – 2010. – Vol. 59 (2). – P. 285–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.metabol.2009.07.029>
42. **Zhang Z., Li K.** Curcumin attenuates high glucose-induced inflammatory injury through the reactive oxygen species-phosphoinositide 3-kinase/protein kinase B-nuclear factor- κ B signaling pathway in rat thoracic aorta endothelial cells // *Journal of Diabetes Investigation*. – 2018. – Vol. 9 (4). – P. 731–740. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jdi.12767>



DOI: [10.15293/2658-6762.1901.13](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.13)

Anna Pavlovna Kozlova,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Department of Anatomy, Physiology and Life Safety,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4819-5911>
E-mail: anna-gajdarova@yandex.ru

Galina Anatolyevna Koroschenko,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Department of Anatomy, Physiology and Life Safety,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8357-8283>
E-mail: svyatashg@mail.ru

Igor Olegovich Lomovsky,

Candidate of Chemical Sciences, Assistance Head,
Laboratory of Solid State Chemistry,
Institute of Solid State Chemistry and Mechanochemistry, Siberian Branch
of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8269-033X>
E-mail: lomovsky@solid.nsc.ru

Mikhail Sergeevich Golovin,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Department of Anatomy, Physiology and Life Safety,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8573-856X>
E-mail: golovin593@mail.ru

Elizaveta Igorevna Gordeeva,

Graduate Student,
Department of Anatomy, Physiology and Life Safety,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3288-5259>
E-mail: liz5772@mail.ru

Svetlana Anatolyevna Nedovesova,

Graduate Student,
Department of Anatomy, Physiology and Life Safety,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2402-1792>
E-mail: nedovesovasweta@mail.ru

Roman Idelevich Aizman,

Doctor of Biological Sciences, Professor, Head,
Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7776-4768>
E-mail: aizman.roman@yandex.ru



Prevention and correction of carbohydrate metabolism disorders in diabetes mellitus as a medical and social problem of building a healthy lifestyle: An experimental rationale

Abstract

Introduction. Currently, diabetes is a serious medical and social problem for national security of all countries due to the progressive increase in morbidity and mortality. Unhealthy lifestyle, characterized by wrong diet, low physical activity and mental stress is considered as one of the leading causes of diabetes, especially type II. In this regard, promoting healthy behavior can contribute to prevention and correction of carbohydrate metabolism disorders. Various food (dietary) supplements, having beneficial biological effect, can be considered as components of a healthy diet.

The aim of this research was to study the mechanism of action of such food supplements as *Curcuma longa* rhizomes and the powder of *Galega orientalis* for experimental justification of their use in healthy nutrition and correction of carbohydrate metabolism disorders in diabetes mellitus.

Materials and methods. The study was conducted in adult male Wistar rats. All animals were divided into 4 groups: a control one and three groups of rats with an experimental alloxan-induced model of diabetes mellitus (DM). Animals of the 1-st and the 2-nd groups were kept on standard diet, while rats of the 3-rd and the 4-th groups were fed turmeric powder or *Galega* (2 per cent of the feed). During the observation, the blood glucose concentration was measured (using the method of electrochemical enzymatic analysis). At the end of the experiment, the researchers measured insulin and corticosterone concentrations by ELISA method; blood biochemical parameters (using an automatic analyzer); and liver glycogen content (using the Schick reaction according to MacManus). Herbal preparations were produced by mechanochemical method on the basis of Institute of Solid State Chemistry and Mechanochemistry of the Siberian Branch of the Russian Academy of Science.

Results. It has been established that intake of *Curcuma longa* in rats with diabetes, compared to animals that consumed standard feed and feed with *Galega orientalis* powder, caused a less pronounced increase in blood glucose concentration due to increased insulin concentration and lower plasma corticosterone concentration and glycogen accumulation in the liver. Intake of both herbal preparations also contributed to the improvement of lipid and protein metabolism, such as triglycerides, creatinine and urea, whereas more pronounced metabolic disorders of all types of metabolism were observed in experimental animals of the second group 2.

Conclusions. The obtained results substantiate using food supplements containing *Curcuma longa* rhizome and, to a lesser extent, *Galega orientalis* for correction of carbohydrate, protein and fat metabolism in diabetes and, consequently, adding them to the diet as a component of healthy nutrition for prevention of carbohydrate metabolism disorders.

Keywords

Diabetes mellitus; Metabolism; Food supplements; Turmeric; Galega; Lifestyle; Medical and social problem.

Acknowledgements

The study was financial support of Russian Science Foundation (project No. 16-13-10200).

REFERENCES

1. Ametov A. S. The level of glycated hemoglobin as a significant marker of high-grade glycemic control and a predictor of late vascular complications of diabetes mellitus type 2. *Russian Medical*



- Journal*, 2011, vol. 19 (13), pp. 832–837. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20168668>
2. Vengerovskii A. I., Yakimova T. V., Nasanova O. N. Influence of medicinal plant extracts on the functions and antioxidant protection of erythrocytes in rats with experimental diabetes mellitus. *Experimental and Clinical Pharmacology*, 2016, vol. 79 (2), pp. 29–33. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25795273>
 3. Gavrovskaya L. K., Ryzhova O. V., Safonova A. F., Aleksandrova I. Ya., Saponov N. S. Effect of taurine and thiocitrate on carbohydrate metabolism and antioxidant system in rats with experimental diabetes. *Experimental and Clinical Pharmacology*, 2008, vol. 71 (3), pp. 34–35. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.30906/0869-2092-2008-71-3-34-35>
 4. Dedov I. I., Kalashnikova M. F., Belousov D. Y., Kolbin A. S., Rafalskiy V. V., Cheberda A. E., Kantemirova M. A., Zakiev V. D., Fadeyev V. V. Cost-of-Illness Analysis of Type 2 Diabetes mellitus in the Russian Federation: Results from Russian multicenter observational pharmacoepidemiologic study of diabetes care for patients with type 2 diabetes mellitus (FORsight-T2DM). *Diabetes Mellitus*, 2017, vol. 20 (6), pp. 403–419. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.14341/DM9278>
 5. Dedov I. I., Shestakova M. V., Vikulova O. K., Zheleznyakova A. V., Isakov M. A. Diabetes mellitus in Russian Federation: Prevalence, morbidity, mortality, parameters of glycaemic control and structure of glucose lowering therapy according to the federal diabetes register, status 2017. *Diabetes Mellitus*, 2018, vol. 21 (3), pp. 144–159. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.14341/DM9686>
 6. Dedov I. I., Shestakova M. V., Vikulova O. K. Epidemiology of diabetes mellitus in Russian Federation: clinical and statistical report according to the federal diabetes registry. *Diabetes Mellitus*, 2017, vol. 20 (1), pp. 13–41. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.14341/DM8664>
 7. Kozlova A. P., Koroshchenko G. A., Aizman R. I. What components of plant curcuma longa provide hypoglycemic effect in diabetes mellitus? *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, vol. 6 (3), pp. 167–175. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1603.15>
 8. Koroshchenko G. A., Subotyalov M. A., Gerashev A. D., Aisman R. I. Influence of a rhizome of plant curcuma longa on a carbohydrate balance in experiments on rats. *Bulletin of Siberian Branch of Russian Academy of Medical Sciences*, 2011, vol. 31 (3), pp. 92–96. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17752589>
 9. Mikhaylichenko V. Yu., Stolyarov S. S. Role of insular and contra-insular hormones in the pathogenesis of alloxan diabetes in rats in the experiment. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 4, pp. 485. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23940326>
 10. Mikhailichenko V. Yu., Pilipchuk A. A. Pathophysiological features of the heart in rats with experimental diabetes mellitus complicated by myocardial infarction. *Crimea Journal of Experimental and Clinical Medicine*, 2017, vol. 7 (1), pp. 27–37. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28840222>
 11. Ostanova N. A., Prjakhina N. I. Some pharmacological properties of above-ground part of galega Officinalis L. and G. Orientalis Lam. *Rastitelnye Resursy*, 2003, vol. 39 (4), pp. 119–129. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17080783>
 12. Sogujko Y. R., Krivko Y. Y., Krikun E. N., Novikov O. O. Morphofunctional characteristics of rat liver in norm and diabetes in experiment. *Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 1, pp. 52. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18828985>



13. Tutelyan V. A., Kiseleva T. L., Kochetkova A. A., Smirnova E. A., Kiseleva M. A., Sarkisyan V. A. Promising source of micronutrients for specialized foods with modified carbohydrate profile: traditional medicine experience. *Problems of Nutrition*, 2016, vol. 85 (4), pp. 46–60. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26486692>
14. Truhacheva N. V. *Mathematical statistics in biomedical research using the Statistica package*. Moscow, GEOTAR-Media Publ., 2012, 384 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19561247>
15. Chernyavskaya I. V., Zakharova A. A., Romanova I. P., Kravchun N. A. Phytotherapy in the complex treatment of type 2 diabetes mellitus in combination with non-alcoholic fatty liver disease. *News of Medicine and Pharmacy*, 2014, no. 20, pp. 18–19_m. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23147651>
16. Yakimova T. V., Ukhova T. M., Burkova V. N., Arbuzov A. G., Mozzhelina T. K., Saratikov A. S. Hypoglycemic effect of the extract from *Galega Officinalis (Fabaceae)*, cultivated in Altai. *Rastitelnye Resursy*, 2005, vol. 41 (2), pp. 134–138. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9150200>
17. Aguiar E. J., Morgan P. J., Collins C. E., Plotnikoff R. C., Young M. D., Callister R. Efficacy of the type 2 diabetes prevention using lifestyle education program RCT. *American Journal of Preventive Medicine*, 2016, vol. 50 (3), pp. 353–364. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.amepre.2015.08.020>
18. Aizman R. I., Koroshchenko G. A., Gajdarova A. P., Lukanina S. N., Subotyalov M. A. The Mechanisms of PLANT rhizome curcuma longa action on carbohydrate metabolism in alloxan – induced diabetes mellitus rats. *American Journal of Biomedical Research*, 2015, vol. 3, issue 1, pp. 1–5. DOI: <http://dx.doi.org/10.12691/ajbr-3-1-1> URL: <http://www.sciepub.com/ajbr/abstract/3936>
19. Babu P. S., Srinivasan K. Hypolipidemic action of curcumin, the active principle of turmeric (*Curcuma longa*) in streptozotocin induced diabetic rats. *Molecular and Cellular Biochemistry*, 1997, vol. 166, issue 1-2, pp. 169–175. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1006819605211>
20. Christensen K. B., Minet A., Svenstrup H., Grevsen K., Zhang H., Schrader E., Rimbach G., Wein S., Wolffram S., Kristiansen K., Christensen L. P. Identification of plant extracts with potential antidiabetic properties: effect on human peroxisome proliferator-activated receptor (PPAR), adipocyte differentiation and insulin-stimulated glucose uptake. *Phytotherapy Research*, 2009, vol. 23, issue 9, pp. 1316–1325. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ptr.2782>
21. Chuengsamarn S., Rattanamongkolgul S., Luechapudiporn R., Phisalaphong C., Jirawatnotai S. Curcumin extract for prevention of type 2 diabetes. *Diabetes Care*, 2012, vol. 35 (11), pp. 2121–2127. DOI: <http://dx.doi.org/10.2337/dc12-0116>
22. Coxon G. D., Furman B. L., Harvey A. L., McTavish J., Mooney M. H., Arastoo M., Kennedy A. R., Tettey J. M., Waigh R. D. Benzylguanidines and other galegine analogues inducing weight loss in mice. *Journal of Medicinal Chemistry*, 2009, vol. 52, issue 11, pp. 3457–3463. DOI: <http://dx.doi.org/10.1021/jm8011933>
23. Ford C. N., Weber M. B., Staimez L. R., Anjana R. M., Lakshmi K., Mohan V., Narayan K. M. V., Harish R. Dietary changes in a diabetes prevention intervention among people with prediabetes: the Diabetes Community Lifestyle Improvement Program trial. *Acta Diabetologica*, 2018. Online First. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s00592-018-1249-1>
24. Gârgăvu S. R., Clenciu D., Rosu M. M., Tenea-Cojan T. S., Costache A., Vladu I. M., Mota M. The assessment of life style and the visceral adiposity index as cardiometabolic risk factors. *Arch*



- Balk Med Union*, 2018, vol. 53 (2), pp. 189–195. DOI: <http://dx.doi.org/10.31688/ABMU.2018.53.2.02>
25. Goswami K., Gandhe M. Evolution of metabolic syndrome and its biomarkers. *Diabetes and Metabolic Syndrome: Clinical Research and Reviews*, 2018, vol. 12, issue 6, pp. 1071–1074. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dsx.2018.06.027>
26. Jiménez-Osorio A. S., Monroy A., Alavez S. Curcumin and insulin resistance – Molecular targets and clinical evidences. *Biofactors*, 2016, vol. 42, issue 6, pp. 561–580. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/biof.1302>
27. Korzeniowska K., Derkowska I., Zalinska M., Remesz A., Kmiec A., Mysliwiec M. Changes in diet and lifestyle may lower the risk of type 1 diabetes mellitus in children-environmental factors influencing type 1 diabetes mellitus morbidity. *Journal of Diabetes and Metabolism*, 2016, vol. 7, pp. 716. DOI: <http://dx.doi.org/10.4172/2155-6156.1000716>
28. Ley S. H., Hamdy O., Mohan V., Hu F. B. Prevention and management of type 2 diabetes: dietary components and nutritional strategies. *Lancet*, 2014, vol. 383, issue 9933, pp. 1999–2007. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)60613-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(14)60613-9)
29. Lui T. N., Tsao C. W., Huang S. Y., Chang C. H., Cheng J. T. Activation of imidazoline I2B receptors is linked with AMP kinase pathway to increase glucose uptake in cultured C2C12 cells. *Neuroscience letters*, 2010, vol. 474, issue 3, pp. 144–147. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neulet.2010.03.024>
30. Lupak M. I. Khokhla M. R., Hachkova G. Ya., Kanyuka O. P., Klymyshyn N. I., Chajka Ya. P., Skybitska M. I., Sybirna N. O. The alkaloid-free fraction from *Galega officinalis* extract prevents oxidative stress under experimental diabetes mellitus. *Ukrainian Biochemical Journal*, 2015, vol. 87, issue 4, pp. 78–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.15407/ubj87.04.078>
31. Newman D. J., Cragg G. M. Natural products as sources of new drugs from 1981 to 2014. *Journal of Natural Products*, 2016, vol. 79, issue 3, pp. 629–661. DOI: <http://dx.doi.org/10.1021/acs.jnatprod.5b01055>
32. Newman D. J., Cragg G. M., Snader K. M. The influence of natural products upon drug discovery. *Natural Product Reports*, 2000, vol. 17, issue 3, pp. 215–234. DOI: <http://dx.doi.org/10.1039/A902202> PMID: 10888010
33. Meenu V., Gayathry M. S., Gisna J., Shalini S. D., Roshni P. R., Remya R. A study on comorbidities and life style associated with diabetes patients. *International Research Journal of Pharmacy*, 2013, vol. 4 (5), pp. 148–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.7897/2230-8407.04530>
34. Mooney M. H., Fogarty S., Stevenson C., Gallagher A. M., Palit P., Hawley S. A., Hardie D. G., Coxon G. D., Waigh R. D., Tate R. J., Harvey A. L., Furman B. L. Mechanisms underlying the metabolic actions of galegine that contribute to weight loss in mice. *British Journal of Pharmacology*, 2008, vol. 153, issue 8, pp. 1669–1677. DOI: <http://dx.doi.org/10.1038/bjp.2008.37>
35. Mousavi S. M., Milajerdi A., Varkaneh H. K., Gorjipour M. M., Esmailzadeh A. The effects of curcumin supplementation on body weight, body mass index and waist circumference: a systematic review and dose-response meta-analysis of randomized controlled trials. *Critical Review of Food Science and Nutrition*, 2018. Latest Articles. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10408398.2018.1517724>
36. Pereira M. G. Beyond life style interventions in type 2 diabetes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 2016, vol. 24, pp. e2765. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.0000.2765>
37. Slentz C. A., Bateman L. A., Willis L. H., Granville E. O., Piner L. W., Samsa G. P., Setji T. L., Muehlbauer M. J., Huffman K. M., Bales C. W., Kraus W. E. Effects of exercise training alone vs a combined exercise and nutritional lifestyle intervention on glucose homeostasis in prediabetic



- individuals: a randomised controlled trial. *Diabetologia*, 2016, vol. 59 (10), pp. 2088–2098. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s00125-016-4051-z>
38. Subramaniam S., Dhillon J. S., Ahmad M. S., Leong J. W. S, Teoh C., Huang C. S. Eliciting user requirements to design a prediabetes self-care application: A focus group study with prediabetics and diabetics. *Indian Journal of Science and Technology*, 2016, vol. 9, special issue 1, pp. 1–8. DOI: 10.17485/ijst/2016/v9iS1/106819
39. Xi P., Liu R. H. Whole food approach for type 2 diabetes prevention. *Molecular Nutrition and Food Research*, 2016, vol. 60 (8), pp. 1819–1836. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/mnfr.201500963>
40. Yan C., Zhang Y., Zhang X., Aa J., Wang G., Xie Y. Curcumin regulates endogenous and exogenous metabolism via Nrf2-FXR-LXR pathway in NAFLD mice. *Biomedical and Pharmacotherapy*, 2018, vol. 105, pp. 274–281. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopha.2018.05.135>
41. Zhang H., Wei J., Xue R., Wu J. D., Zhao W., Wang Z. Z., Wang S. K., Zhou Z. X., Song D. Q., Wang Y. M., Pan H. N., Kong W. J., Jiang J. D. Berberine lowers blood glucose in type 2 diabetes mellitus patients through increasing insulin receptor expression. *Metabolism*, 2010, vol. 59 (2), p. 285–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.metabol.2009.07.029>
42. Zhang Z., Li K. Curcumin attenuates high glucose-induced inflammatory injury through the reactive oxygen species-phosphoinositide 3-kinase/protein kinase B-nuclear factor- κ B signaling pathway in rat thoracic aorta endothelial cells. *Journal of Diabetes Investigation*, 2018, vol. 9 (4), pp. 731–740. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jdi.12767>

Submitted: 11 December 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© С. Д. Жамсаранова, С. А. Чукаев, Л. Д. Дымшлеева, С. Н. Лебедева

DOI: [10.15293/2658-6762.1901.14](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.14)

УДК 613.2+378

ВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРА ПИТАНИЯ НА АНТИОКСИДАНТНЫЙ СТАТУС ОРГАНИЗМА ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

С. Д. Жамсаранова, С. А. Чукаев, Л. Д. Дымшлеева,
С. Н. Лебедева (Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия)

Проблема и цель. Работа направлена на решение проблемы поддержания здоровья населения, в частности обучающейся молодежи как будущего трудового потенциала общества. Цель статьи – выявить влияние характера питания на антиоксидантный статус организма обучающейся молодежи.

Методология. В исследовании приняли участие 95 студентов второго курса высших учебных заведений города Улан-Удэ (30 юношей и 65 девушек). Оценка пищевого статуса проводилась с использованием компьютерной программы ГУ НИИ питания РАМН «Анализ состояния питания человека». Определение суммарной антиоксидантной активности биологических жидкостей организма (сыворотки крови, мочи и слюны) проводили на жидкостном хроматографе «Цвет Яуза-01-АА» амперометрическим методом. Активности ферментов супероксиддисмутазы и каталазы определены спектрофотометрическими методами, количество гемоглобина в крови – гемоглобинцианидным методом.

Результаты. В работе рассчитаны показатели: индекс массы тела и коэффициент физической активности студентов, дана характеристика суточных затрат энергии. Выявлен дисбаланс рациона питания: избыток таких нутриентов, как холестерин, общий жир, насыщенные жирные кислоты, натрий и добавленный сахар и недостаток пищевых волокон, кальция, магния, железа, витаминов А, В₁, В₂, В₃, С, полиненасыщенных жирных кислот. Приведена

Жамсаранова Сэсэгма Дашиевна – доктор биологических наук, профессор кафедры биотехнологии, Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления; профессор кафедры фармакологии и традиционной медицины, Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия.

E-mail: zhamsarans@mail.ru

Чукаев Сергей Александрович – кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой фармакологии и традиционной медицины, Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия.

E-mail: s_chukaev@mail.ru

Дымшлеева Лариса Доржиевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры фармакологии и традиционной медицины, Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия.

E-mail: lara635358@gmail.com

Лебедева Светлана Николаевна – доктор биологических наук, профессор кафедры биотехнологии, Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия.

E-mail: lebedeva1959@mail.ru



сравнительная характеристика некоторых особенностей рациона питания студентов. Установлено, что фактическое питание студентов второго курса университета в период социально-психологической адаптации к учебному процессу не соответствует требованиям здорового питания, не удовлетворяет физиологические потребности организма в пищевых и биологически активных веществах. Определены: суммарная активность антиоксидантов в биологических жидкостях организма (плазме крови, моче и слюне), активность супероксиддисмутазы и каталазы, содержание гемоглобина в крови. Установлено, что показатели антиоксидантного статуса организма, в основном, находились в границах нормы, что, по-видимому, связано с компенсаторной адаптацией организма.

Заключение. Установленный дисбаланс фактического питания студентов в условиях адаптации не оказывал прямого влияния на изучаемые показатели антиоксидантной реактивности организма, однако, не исключаются риски возможных последствий изменения окислительно-восстановительного статуса, что требует коррекции рациона в соответствии с принципами здорового питания.

Ключевые слова: студенты университета; фактическое питание; антиоксидантный статус; биологические жидкости; супероксиддисмутаза; каталаза; суммарная антиоксидантная активность.

Постановка проблемы

Правильное питание обеспечивает нормальный рост и развитие детей, способствует профилактике заболеваний, продлению жизни людей, повышению трудоспособности и создает условия для адекватной адаптации их к окружающей среде. Во всех высокоразвитых государствах фиксируется тенденция к увеличению смертности, связанной с сердечно-сосудистыми заболеваниями, сахарным диабетом, онкологией органов пищеварения, тяжелыми формами аллергии и другими болезнями, спровоцированными современным образом жизни – гиподинамией, стрессами и несбалансированным рационом¹ [1–2].

Питание рассматривается в качестве важнейшего фактора адаптации организма к условиям существования, обеспечивает реализацию защитно-адаптационных механизмов и

используются организмом для поддержания гомеостаза².

По определению ВОЗ, «адаптация – это истинное приспособление организма к изменяющимся условиям окружающей среды, которое происходит без какого-либо нарушения данной биологической системы и превышения нормальных (гомеостатических) способностей ее реагирования»³.

Одним из основных клеточных защитно-адаптационных механизмов организма является состояние антиоксидантной защиты, которая в настоящее время привлекает все больший интерес исследователей. Эта система предотвращает критическое накопление свободных радикалов, эндоперекисей и других соединений, ведущее к гибели клетки и организма в целом. Оптимальное функционирование данной системы зависит от обеспечения

¹ Szczuko M., Gutowska I., Seidler T. Nutrition and nourishment status of Polish students in comparison with students from other countries // Roczniki Panstwowego Zakladu Higieny. – 2015. – Vol. 66, № 3. – P. 261–268; Siliman K., Rodas-Fortier K., Neyman M. A survey of dietary and exercise habits and perceived barriers to following a healthy lifestyle

in a college population // Californian Journal of Health Promotion. – 2004. – Vol. 2, Issue 2. – P. 10–19.

² Тутельян В. А., Спиричев В. Б., Суханов Б. П., Кудашева В. А. Микронутриенты в питании здорового и больного человека. – М.: Колос, 2002. – 424 с.

³ Там же.



организма субстратами синтеза ферментов (полноценных белков) и коферментами (рибофлавина, ниацина), витаминами и антиоксидантами (Е, А, С, β -каротином, биофлавоноидами), кальцием, пищевыми волокнами. Между тем дефицит большинства перечисленных нутриентов регистрируется у большинства населения [3, с. 8].

Учащаяся молодежь, в том числе студенты, представляют собой особую категорию населения, находящуюся в периоде активного формирования социальной и физиологической зрелости. Информационный стресс, нарушения режима труда, отдыха и питания, характера питания, недостаточная материальная обеспеченность, необходимость совмещать учебу с работой и другие факторы оказывают негативное влияние на состояние здоровья [4–6]. Несбалансированное питание отнесено к приоритетным региональным факторам риска ослабления антиоксидантной защиты организма в условиях воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды промышленных городов [7, с. 25; 8, с. 28].

Тема питания студентов находится в поле зрения и российских, и зарубежных исследователей. По данным базы Scopus, за последние 3,5 года проблемам питания подростков и студентов посвящено около 2 000 работ. Вопросы безопасности и качества питания обсуждаются и в развитых, и в развивающихся странах. Прежде всего, избыточный вес и ожирение являются факторами риска общей смертности. По меньшей мере, 2,8 млн человек умирают каждый год в результате избыточного веса и ожирения⁴. По данным ВОЗ, распространенность ожирения с 1980 г. по настоящее время удвоилась. В 2014 г. 1,4 млрд

человек в возрасте более 20 лет имели избыточный вес, студенчество входит в эту возрастную группу.

Например, Национальная ассоциация врачей-педиатров в США отмечает, что 1/3 часть студентов США страдают от избыточного веса и ожирения [9, с. 320]. В обзоре, проведенном в Китае за последние 29 лет, отмечено, что избыточный вес и ожирение у детей и подростков в настоящее время приняли масштабы эпидемии [10, с. 322]. Детское и подростковое ожирение растет в городских районах в семьях с высоким уровнем дохода [11; 12]. Данная проблема также обозначена исследователями Канады [13], Бразилии [14], Аргентины [15], Испании [16], Германии [17], Румынии⁵ и других стран. В работах отмечен дисбаланс в питании студентов, большая доля в пищевом рационе продуктов быстрого питания (фаст фуд), сладостей [14; 15], недостаток овощей и фруктов [18; 19], молока и молочных продуктов, рыбы и морепродуктов [20]. В работах установлено, что в результате несбалансированного питания организм студента получает избыточное количество жиров, легко усваиваемых углеводов, натрия и фосфора; а такие нутриенты, как витамины и другие минеральные вещества находятся в дефиците [18; 21].

Таким образом, питание современной студенческой молодежи исследуется в разных регионах мира. Чаще всего для этой цели используется метод анкетирования и личностного опроса. Не столь часто используются специальные компьютерные программы. В базе данных Scopus за последние 4 года имеются лишь единичные публикации, посвященные изучению роли рациона питания в формировании антиоксидантного потенциала подростков

⁴ Bosancu A., Lungu M. M., Geman O. Trends in healthy status among students in the department of Health and Human Development, Suceava, Romania, 2013–2015 // 2015

E-Health and Bioengineering Conference, EHB 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1109/EHB.2015.7391439>

⁵ Там же.



и студентов. Например, публикация А. В. Еликова и А. Г. Галстяна [22] посвящена изучению состояния антиоксидантного статуса у спортсменов-юношей в возрасте 18–25 лет при выполнении физической нагрузки и в восстановительном периоде. В плазме крови и эритроцитах определялось содержание аскорбиновой кислоты, α -токоферола, общей антиоксидантной активности, активности ферментов: супероксиддисмутазы, каталазы, глутатионпероксидазы, глутатионредуктазы, а также показатели липопротеинового спектра. Авторы рекомендуют применение в спортивном питании витаминов и минеральных веществ антиоксидантного действия, но при этом не оценено их фактическое потребление спортсменами. В работе М. Ghavipour и др. установлено положительное влияние употребления томатного сока на показатели антиоксидантного статуса у женщин с избыточным весом. Его употребление в количестве 330 мл в течение 20 дней увеличивало содержание антиоксидантных ферментов (супероксиддисмутазы, глутатионпероксидазы и каталазы) и уменьшало содержание малонового диальдегида в плазме крови [23]. В работе R. X. Yu и др. установлено, что концентрация каротиноидов в коже коррелирует с общим антиоксидантным статусом человека и может рассматриваться как биомаркер для питания и образа жизни [24].

Только публикация Л. И. Колесниковой с соавторами содержит комплексный подход к решению проблемы взаимосвязи питания и антиоксидантного статуса студентов [25]. В работе рассмотрены особенности антиоксидантного статуса и фактического питания студенток среднего возраста (22 года), проживающих в общежитии и на съемных квартирах. Методом анкетирования в течение пяти дней было рассчитано их фактическое питание,

определена общая антиоксидантная активность сыворотки крови и содержание витаминов А, Е и С. Авторами был сделан вывод, что в отношении адаптационных возможностей и несбалансированного питания группой повышенного риска являются студентки, проживающие в общежитии, в чем, по-видимому, решающую роль играет их невысокое материальное обеспечение.

Цель исследования: выявить влияние характера питания на антиоксидантный статус организма обучающейся молодежи.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие 95 студентов второго курса высших учебных заведений г. Улан-Удэ (30 юношей и 65 девушек). Обследованные студенты по уровню физической активности, согласно установленным нормативам, относились к первой группе – преимущественно умственного труда. В работе соблюдались этические принципы, предъявляемые Хельсинкской декларацией Всемирной медицинской ассоциации (World Medical Association Declaration of Helsinki, 1964, 2000 ред.).

Оценка пищевого статуса проводилась с использованием компьютерной программы ГУ НИИ питания РАМН «Анализ состояния питания человека» на основе частотного анализа питания (2004 г.). Оценивалось потребление продуктов человеком с учетом его антропометрических данных, пола, возраста; потребность в энергии в будние и выходные дни в зависимости от физической активности. Результатом оценки состояния питания человека стал график отклонения фактического питания от адекватного в процентах по нутриентам: белок, холестерин, пищевые волокна, натрий, кальций, магний, железо, витамины А, В₁, В₂, В₃, общий жир, насыщенные жир-



ные кислоты (НЖК), полиненасыщенные жирные кислоты (ПНЖК), омега-6 ПНЖК, омега-3 ПНЖК, добавленный сахар, общие углеводы. На основании этих данных вычислялись риски недостатка или избытка нутриентов в процентах, давались рекомендации по изменению структуры питания.

Кроме того, в компьютерной программе рассчитывались: индекс массы тела (ИМТ), коэффициент физической активности (КФА), риски основных заболеваний, связанных с питанием: ожирение, сахарный диабет, сердечно-сосудистые заболевания, остеопороз, гиповитаминозы С и В, полигиповитаминозы и недостаточность питания.

Определение суммарной антиоксидантной активности биологических жидкостей организма (сыворотка крови, моча и слюна) проводили на жидкостном хроматографе «Цвет Яуза-01-АА» амперометрическим методом. Массовую концентрацию водорастворимых антиоксидантов измеряли, используя градуировочный график зависимости выхода сигнала от концентрации кверцетина [26, с. 32].

Определение активности фермента супероксиддисмутазы в крови проводили с использованием набора реактивов Randox (SD125, United Kingdom). Метод основан на ингибировании реакции восстановления нитротетразолия синего в формазане супероксидными анион-радикалами кислорода⁶. Для анализа использовали образцы цельной крови с ЭДТА. Активность фермента рассчитывалась как в Ед/мл, так и Ед/г гемоглобина.

Количество гемоглобина в крови определяли гемоглобинцианидным методом с использованием набора реагентов ЭКОлабГемоглобин (Россия)⁷.

Определение активности каталазы в крови проводили перманганатным методом (по Баху и Зубковой). Активность энзима выражали, используя каталазное число и показатель каталазы⁸. Определение активности каталазы в плазме крови проводили с использованием молибдата аммония (спектрофотометрическое определение при длине волны 410 нм) [27].

Статистическая обработка данных проведена с помощью рекомендуемого ВОЗ пакета прикладных программ Statistica 6.0 и Excel. После проверки распределения на нормальность использовали расчеты средних значений (\bar{X}) и стандартной ошибки среднего (SD). Для оценки значимости различий в группах применяли параметрические критерии оценки. Критический уровень значимости при проверке статистических гипотез составил $p \leq 0,05$.

Результаты исследования, их обсуждение

При оценке пищевого статуса студентов рассчитывали соматометрические показатели. Согласно полученным данным было установлено, что группа исследованных юношей имела средний возраст 18,6 лет, средний ИМТ находился в пределах нормы: $22,9 \pm 2,9$; при этом избыточная масса тела отмечена у 30,0 % респондентов. КФА в группе студентов составил $1,46 \pm 0,12$, что свидетельствует о низкой физической активности. Группа девушек

⁶ Picker S. D., Fridovich I. On the mechanism of production of superoxide radical by reaction mixtures containing NADP, phenazinemetosulfate, and nitroblue tetrazolium // Arch. Biochem. Biophys. – 1984. – Vol. 228. – P. 155–158.

⁷ Лабораторные методы исследования в клинике: справочник / под ред. В. Меньшикова. – М.: Медицина, 1987. – 368 с.

⁸ Чевари С., Андел Т., Штрэнгер Я. Определение антиоксидантных параметров крови и их диагностическое значение в пожилом возрасте // Лабораторное дело. – 1991. – № 10. – С. 9–13.

имела средний возраст 19,3 года, средний ИМТ составил $20,7 \pm 2,5$; при этом избыточная масса тела отмечена у 23,1 % респондентов, а недостаточная масса – у 15,4 %. Средний КФА в группе девушек составил $1,47 \pm 0,13$.

Сравнительная характеристика суточных затрат энергии студентами представлена в таблице 1. Потребность в энергии определена с учетом выполняемого труда. Анализ результатов оценки фактического питания выявил, что энергетическая ценность среднесу-

точных рационов у юношей превышала потребность в энергии на 11,1 %; этот же показатель у девушек превышал потребность в энергии на 20,7 %.

Согласно нормативам физиологического потребления энергетических и пищевых веществ в РФ, студенты относятся к работникам, преимущественно, умственного труда и потребности в энергетических веществах для юношей и девушек, соответственно, должны составлять 2 450 и 2 000 ккал/день⁹.

Таблица 1

Сравнительная характеристика суточных затрат энергии студентами ($X \pm SD$)

Table 1

Comparative characteristic of daily expenses of energy by students ($X \pm SD$)

Показатель	Фактические показатели, ккал/день	
	юноши	девушки
Потребность в энергии, ккал	$2\,460,0 \pm 162,5$	$1\,685,4 \pm 57,9$
Энергетическая ценность, ккал	$2\,733,8 \pm 115,2$	$2\,034,4 \pm 167,4$

На основании проведенных исследований с использованием компьютерной про-

граммы ГУ НИИ питания РАМН были установлены риски избытка и недостатка 19 нутриентов в питании студентов (табл. 2).

Таблица 2

Риск избытка и недостатка некоторых нутриентов в рационе питания студентов

Table 2

Risk of excess and shortage of some nutrients in the diet of students

№	Нутриент	Риск недостатка или избытка нутриента, %	
		юноши	девушки
1	2	3	4
1	Белок	-49,5	-46,9
2	Холестерин	+13,6	+7,5
3	Пищевые волокна	-7,1	-5,1
4	Натрий	+10,1	+8,1
5	Кальций	-88,4	-83,1
6	Магний	-89,4	-73,9
7	Железо	-38,2	-30,7
8	Витамин А	-80,7	-92,7
9	Витамин В ₁	-80,7	-61,6

⁹ Методические рекомендации МР 2.3.1.2432-08. Нормы физиологических потребностей в пищевых

веществах и энергии для различных групп населения РФ. – М., 2008. – 40 с.

Окончание таблицы

1	2	3	4
10	Витамин В ₂	–76,2	–80,4
11	Витамин В ₃	–79,1	–61,2
12	Витамин С	–70,9	–37,2
13	Общий жир	+27,3	+32,5
14	Насыщенные ЖК	+27,3	+27,5
15	Полиненасыщенные ЖК	–54,6	–41,3
16	ω-6 ПНЖК	–41,5	–32,8
17	ω-3 ПНЖК	–62,8	–36,3
18	Добавленный сахар	+9,1	+10,0
19	Общие углеводы	+2,0	+4,9
Примечание. «+» – риск избытка нутриента в питании; «–» – риск недостатка нутриента в питании			

Как следует из анализа полученных данных, у обеих групп студентов была установлена несбалансированность рациона питания: недостаток белков, выраженный избыток общих жиров, в том числе насыщенных жирных кислот; повышенное содержание холестерина, выраженный недостаток ПНЖК. Наибольший дефицит в питании студентов представляют ω-3 ПНЖК (особенно у юношей). Также в рационе питания отмечается избыток легкоусвояемых углеводов и недостаток пищевых волокон. У обеих групп респондентов выявлен недостаток таких микронутриентов, как кальций, магний и железо и всех витаминов, которые являются эссенциальными (незаменимыми) факторами питания.

Анализ результатов исследований показал, что у студентов младших курсов выявлен преимущественно «жировой» тип питания за счет потребления высокожирных продуктов (майонез, чипсы), при низком уровне потребления мяса. Выявлен также недостаток потребления молока, молочных продуктов, рыбы, продуктов моря и яиц. При этом среднесуточный рацион питания включал избыток потребления хлеба, картофеля, макаронных изделий, кондитерских изделий, сахара и малое использование в меню фруктов, овощей и соков. Некоторые особенности рациона питания студентов за 1 неделю исследования приведены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительная характеристика некоторых особенностей рациона питания студентов

Table 3

Comparative characteristics of some peculiarities of students diet

Показатель	Варианты	Юноши, %	Девушки, %
1	2	3	4
1. Кратность питания	1–2 раза/день	40,0	30,8
	2–3 раза/день	63,3	70,8
2. Наличие первых блюд в рационе	нет	–	13,8
	1–2 раза/неделю	56,7	64,6
	регулярно	43,3	23,1

*Окончание таблицы*

1	2	3	4
3. Наличие вторых блюд в рационе	регулярно	100,0	100,0
4. Фаст-фуд	1 раз/неделю	26,7	40,0
	2–3 раза/неделю	56,7	43,1
	ежедневно	20,0	16,9
5. Овощи и фрукты	нет	26,7	18,5
	1–2 раза/неделю	56,7	38,5
	регулярно	20,0	43,1
6. Молочные продукты	нет	56,7	30,8
	1–2 раза/неделю	30,0	35,4
	регулярно	13,3	33,8
7. Рыба и рыбопродукты	нет	80,0	72,3
	1–2 раза/неделю	20,0	27,7
8. Вода	меньше нормы	86,7	78,5
	норма	13,3	21,5
9. Использование БАД		–	15,4

Таким образом, гигиеническая оценка рациона питания студентов выявила ряд негативных моментов: нерациональность питания по потребляемой пищевой энергии, несбалансированность по содержанию основных нутриентов (особенно, белков, жиров и легко усваиваемых углеводов), эссенциальных нутриентов (витаминов, микро- и макроэлементов, ПНЖК). Более половины студентов отмечали, что не обращают внимания на качественный состав пищи, а ориентируются, главным образом, на ее количество. Фактическое питание учащейся молодежи не соответствует «Рекомендациям по рациональным нормам потребления пищевых продуктов, отвечающих современным требованиям здорового питания»¹⁰. Полученные данные о дисбалансе пищевого рациона согласуются с работами отечественных и зарубежных исследователей [28–32].

Среди причин, не позволяющих организовать рациональное питание, студенты называли организационные (недостаточное количество времени) и экономические. По данным ряда исследователей, нарушение структуры питания у студентов первых курсов носит массовый характер и способствует формированию алиментарно-зависимой патологии [4, с. 76]. Выявленные нарушения в питании являются факторами риска возникновения, прежде всего, таких заболеваний, как метаболический синдром, ожирение, ишемическая болезнь сердца, артериальная гипертензия и сахарный диабет II типа.

Всем студентам, прошедшим тестирование по программе «Анализ состояния питания человека», были выданы рекомендации специалистов ГУ НИИ питания РАМН (в настоящее время – ФГБУН «ФИЦ питания и биотехнологии»): снизить потребление жировых продуктов, ограничить потребление кондитерских

¹⁰ Рекомендации по рациональным нормам потребления пищевых продуктов, отвечающих современным

требованиям здорового питания: Приказ Министерства здравоохранения РФ № 614 от 19.08.2016 г.

изделий, увеличить потребление овощей и фруктов, выбирать молочные продукты с низким содержанием жира, увеличить физическую активность – ежедневно 30–40 минут ходить быстрым шагом.

Анализируя современное состояние вопроса в научной литературе, необходимо отметить, что специалистами предлагаются конкретные меры по улучшению ситуации в области питания студентов. Прежде всего, отмечается важность образования и внедрение программ по обучению здоровому образу жизни, адекватным пищевым навыкам [17; 34–37]; особенно это касается обучения студентов-медиков [14; 37; 38]. Необходимо персонализированное обучение студентов здоровому питанию с помощью всемирных web-сайтов и других медиаустройств [39], а также разработка и использование компьютерных программ по оценке питания.

В ряде стран предлагается использование и других подходов. Например, в университетских городках Канады организован здоровый выбор продуктов питания в столовых с использованием особой маркировки блюд, в частности, подслащенных напитков (указана калорийность) [13]. Также в Канаде в целях содействия здоровому питанию предложено использовать правила зонирования, которые ограничивают доступ к магазинам быстрого питания вокруг учебных заведений [40].

В Китае разработан метод фотографической оценки питания с использованием приложений для смартфонов [41; 42]. В США рекомендована стратегия для увеличения доступа и потребления овощей и фруктов – организация салат-баров для подросткового питания [43]. Также в ресторанных меню должна быть маркировка – индикация о калорийности блюд. Данная информация оказывает положи-

тельное влияние на желание студентов выбирать блюда с низкой калорийностью [44]. В Швейцарии разработана шкала (шкала Раша) для оценки знаний об энергетической ценности продуктов питания [45]. В Австралии используется своя индикация пищевой ценности продуктов: зеленый цвет (хороший источник питательных веществ), желтый цвет (небольшая пищевая ценность) и красный цвет (отсутствие достаточной пищевой ценности) [46].

По мнению некоторых исследователей, несбалансированное питание отнесено к приоритетным факторам риска ослабления антиоксидантной защиты организма в условиях воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды промышленных городов [7, с. 25; 8, с. 28]. Снижение активности естественной антиоксидантной системы организма связано с воздействием целого спектра неблагоприятных экзогенных и эндогенных факторов: влияние ксенобиотиков, различные виды излучения, ухудшение экологической обстановки, широкое распространение социальных заболеваний, постоянные стрессы, неконтролируемый прием лекарственных препаратов и др. Воздействие этих факторов приводит к избыточной генерации активных форм кислорода (АФК) как на уровне клетки, так и целого организма. Условием поддержания нормального функционирования организма человека является баланс между генерацией АФК и способностью системы антиоксидантной защиты эффективно блокировать их негативное воздействие [47, с. 40; 48, с. 50].

Многокомпонентная система антиоксидантной защиты биомолекул от повреждающего действия АФК включает ферменты (супероксиддисмутазу, каталазу, пероксидазу и др.), низкомолекулярные антиоксиданты (глутатион, цистин, цистеин и др.), специфические белки и пептиды – катализаторы свободно

радикального окисления и естественные антиоксиданты (витамины и их предшественники, химические элементы – селен, цинк и др.) [49, с. 222]. Ряд ведущих средств защиты от уже образовавшихся свободнорадикальных и других его химически активных производных организм получает извне, в виде готовых функциональных компонентов антиоксидантной системы, поступающих вместе с пищей. Именно пищевые источники поставляют необходимые элементы для построения и обновления биоструктур, которые организм синтезирует в соответствии с потребностью в них [47, с. 40; 48, с. 50]. При уменьшении поступления в организм и усвоения экзогенных антиоксидантов отмечено снижение

антиоксидантной активности организма [50; 51, с. 81].

Одной из основных задач в антиоксидантной нутрициологии является разработка пищевых рецептур, обеспечивающих оптимальный антиоксидантный статус организма или его коррекцию. Реализации этой цели, в первую очередь, должно служить рациональное питание, предусматривающее – в случае необходимости – потребление современных пищевых добавок¹¹ [47, с. 40].

Для определения антиоксидантного статуса могут быть исследованы все биологические жидкости организма: кровь, моча, слюна и др. Данные по суммарной антиоксидантной активности биологических жидкостей представлены в таблице 4.

Таблица 4

Суммарная антиоксидантная активность биологических жидкостей организма ($X \pm SD$, min–max)

Table 4

Summary antioxidant activity of biological liquids of the organism ($X \pm SD$, min–max)

Биологическая жидкость организма	Суммарная антиоксидантная активность (стандарт кверцетин), мг/100 мл	
	юноши	девушки
Плазма крови	59,79 ± 1,22 (54,64–65,61)	59,22 ± 2,11 (54,52–73,50)
Моча	80,13 ± 3,38 (62,08–92,51)	76,70 ± 4,00 (53,26–91,27)
Слюна	44,80 ± 3,05 (29,97–57,38)	43,16 ± 3,27 (31,27–60,71)

Из анализа данных следует, что суммарная антиоксидантная активность уменьшалась в ряду моча, плазма крови, слюна; гендерных особенностей не отмечено. Антиоксидантная

активность сыворотки крови была ниже литературных данных для здоровых респондентов (70 мг/100 мл), которая также была определена Р. Л. Полтавской с соавторами амперометрическим методом на анализаторе «Цвет

¹¹ Kusano C., Ferrari B. Total antioxidant capacity: a biomarker in biomedical and nutritional studies // Journal of cell and molecular biology. – 2008. – Vol. 7. – P. 1–15.

Яуза-01-АА» [52, с. 30]. По-видимому, этот факт связан с установленным дефицитом, прежде всего, многих витаминов и минеральных веществ в рационе питания студентов. Также была определена активность ферментов супероксиддисмутазы и каталазы в крови студентов. Полученные экспериментальные данные по активности супероксиддисмутазы в

крови представлены в таблице 5. Как известно, допустимые границы активности супероксиддисмутазы в норме составляют от 1 092 до 1 817 Ед/г (Россия). Нормальные показатели содержания данного фермента (по данным Randox): 1 102–1 601 Ед/г гемоглобина и 164–240 Ед/мл.

Таблица 5

Активность супероксиддисмутазы в крови студентов ($X \pm SD$, min–max)

Table 5

Superoxide dismutase activity in the blood of the students ($X \pm SD$, min–max)

Группа	Активность СОД, Ед/мл	Содержание гемоглобина, г/л	Активность СОД, Ед/г гемоглобина
Юноши	189,1 \pm 8,4 (160,0–240,0)	156,9 \pm 3,5 (137,7–170,7)	1 215,5 \pm 64,9 (976,9–1 561,4)
Девушки	174,3 \pm 3,9 (155,0–190,0)	127,2 \pm 6,6 (95,4–157,9)	1 351,1 \pm 58,3 (1 089,9–1 614,5)

Как следует из представленных данных, изучаемые показатели среднего уровня гемоглобина и активности фермента супероксиддисмутазы и у юношей, и у девушек находились в границах нормы, при этом средний показатель содержания гемоглобина и активности фермента в Ед/мл был у юношей выше.

Необходимо отметить, что содержание гемоглобина у 29,2 % девушек был ниже нормы (<120 г/л).

Экспериментальные данные по активности каталазы в крови студентов представлены в таблице 6.

Таблица 6

Активность каталазы в крови студентов ($X \pm SD$, min–max)

Table 6

Catalase activity in the blood of students ($X \pm SD$, min–max)

Группа	Активность каталазы в плазме крови, мкат/л	Активность каталазы в крови		
		Каталазное число, ед.	Кол-во эритроцитов, млн/1 мкл крови	Показатель каталазы, $\times 10^{-6}$
Юноши	2,90 \pm 0,16 (2,43–3,91)	14,9 \pm 0,20 (13,7–15,9)	5,1 \pm 0,17 (4,4–5,9)	2,9 \pm 0,1 (2,5–3,2)
Девушки	2,67 \pm 0,22 (1,96–3,91)	14,6 \pm 0,2 (13,6–15,3)	4,8 \pm 0,11 (4,3–5,3)	3,0 \pm 0,1 (2,8–3,3)



Как известно, активность каталазы в плазме крови в норме составляет $2,6 \pm 0,5$ мкат/л; в норме каталазное число колеблется от 10 до 15 единиц у взрослых и 7,5–9,9 единиц у детей¹².

Как следует из полученных данных, изучаемые показатели активности фермента каталазы и у юношей, и у девушек находились в границах нормы. При этом средние показатели активности каталазы в плазме и каталазное число у юношей несколько превышали соответствующие показатели у девушек.

Заключение

Проведенная оценка пищевого статуса студентов показала дисбаланс большинства нутриентов. Установлен избыток холестерина, общего жира, насыщенных жирных кислот, натрия и добавленного сахара. У таких нутриентов как кальций, магний, железо, витамины А, В₁, В₂, В₃, С, полиненасыщенные жирные кислоты и пищевые волокна установлен недостаток. Таким образом, фактическое питание учащейся молодежи не соответствует «Рекомендациям по рациональным нормам потребления пищевых продуктов, отвечающих современным требованиям здорового питания».

Показатели антиоксидантного статуса организма – суммарная активность антиоксидантов в биологических жидкостях организма (кровь, моча и слюна), а также ферментов супероксиддисмутазы и каталазы, в основном, находились в границах нормы, несмотря на пищевой дисбаланс. По-видимому, это связано с компенсаторной адаптацией организма, которая завершается восстановлением биохимических функций, нарушенных внешним

воздействием, включая стресс и несбалансированное питание. Незначительное снижение суммарной антиоксидантной активности биологических жидкостей организма (в частности, плазмы крови), по-видимому, связано с установленным дефицитом нутриентов, обладающих антиоксидантным действием, в питании студентов. Однако необходимы дополнительные исследования в данном направлении.

Мониторинг состояния антиоксидантной защиты организма и пищевого статуса разных групп населения является чрезвычайно важным для оценки рисков проявлений заболеваний и обеспечения профилактики заболеваемости. Поскольку большинство антиоксидантов поступает в организм с пищей, а только часть – синтезируется в организме, для поддержания устойчивого антиоксидантного статуса организма (в частности, студентов) необходимо качественно и количественно сбалансировать рацион питания. Необходимо включить в него продукты, богатые полноценным белком, сложными углеводами, витаминами и микроэлементами.

Алиментарная адаптация как процесс приспособления организма и выработки резистентности к воздействию внешних факторов за счет оптимизации рациона питания предполагает обеспечение поступления с продуктами питания полного набора макро- и микронутриентов в рекомендуемых соотношениях друг с другом и устойчивого функционирования всех метаболических систем организма.

Конфликт интересов и вклад авторов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией данной статьи, и сообщают

¹² Чевари С., Андел Т., Штрингер Я. Определение антиоксидантных параметров крови и их диагностическое значение в пожилом возрасте // Лабораторное дело. – 1991. – № 10. – С. 9–13.



о личном вкладе каждого автора. С. Н. Лебедева – разработка концепции и дизайна, анализ и интерпретация данных, проверка критически важного интеллектуального содержания. С. Д. Жамсаранова – обоснование рукописи, анализ и интерпретация данных, проверка кри-

тически важного интеллектуального содержания, окончательное утверждение для публикации рукописи. С. А. Чукаев – анализ и интерпретация данных, проверка критически важного интеллектуального содержания. Л. Д. Дымшева – анализ и интерпретация данных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Martínez O. D., Roberto C. A., Kim J. H., Schwartz M. B., Brownell K. D.** A Survey of undergraduate student perceptions and use of nutrition information labels in a university dining hall // *Health Education Journal*. – 2013. – Vol. 72 (3). – P. 319–325. DOI: <https://doi.org/10.1177/0017896912443120>
2. **Lupi S., Bagordo F., Stefanati A., Grassi T., Piccinni L., Bergamini M., De Donno A.** Assessment of lifestyle and eating habits among undergraduate students in northern Italy // *Annali dell'Istituto Superiore Di Sanita*. – 2015. – Vol. 51 (2). – P. 154–161. DOI: http://dx.doi.org/10.4415/ANN_15_02_14
3. **Шабров А. В., Дадали В. А., Макаров В. Г.** Биохимические основы действия микрокомпонентов пищи: монография. – М.: Авваллон, 2003. – 184 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19520196>
4. **Карабинская О. А., Изатулин В. В., Макаров О. А., Калягин А. Н.** Гигиеническая оценка фактического питания студентов младших курсов // *Сибирский медицинский журнал (Иркутск)*. – 2015. – № 4. – С. 76–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25281615>
5. **Кича Д. И., Максименко Л. В., Дрожжина Н. А., Федотова Н. Н.** Оценка источников информации о рациональном питании студентов // *Гигиена и санитария*. – 2013. – № 2. – С. 48–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18986638>
6. **Сетко А. Г., Пономарева С. Г., Щербинина Е. П., Фатеева Т. А., Володина Е. А.** Роль нутриентной обеспеченности в функционировании основных органов и систем организма студентов // *Гигиена и санитария*. – 2012. – № 3. – С. 51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18044472>
7. **Платунин А. В., Морковина Д. А., Студеникина Е. М.** Гигиеническая оценка питания студентов учебных заведений медицинского профиля // *Гигиена и санитария*. – 2015. – Т. 94, № 9. – С. 25–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25462648>
8. **Цикуниб А. Д., Юдина Т. В., Истомин А. В., Клепиков О. В.** Медико-биологические проблемы взаимосвязи качества продуктов питания и состояния свободнорадикального окисления в организме // *Вопросы питания*. – 2000. – № 5. – С. 28–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30655922>
9. **Gonzales R., Laurent J. S., Johnson R. K.** Relationship Between Meal Plan, Dietary Intake, Body Mass Index, and Appetitive Responsiveness in College Students // *Journal of Pediatric Health Care*. – 2017. – Vol. 31, Issue 3. – P. 320–326. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2016.10.002>
10. **Zhang Y., Zhao J., Chu Z., Zhou J.** Increasing prevalence of childhood overweight and obesity in a coastal province in China // *Pediatric obesity*. – 2016. – Vol. 11, Issue 6. – P. e22–e26. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijpo.12070>



11. **Yang T., Yu L., Barnett R., Jiang S., Peng S., Fan Y., Li L.** Contextual influences affecting patterns of overweight and obesity among university students: A 50 universities population-based study in China // *International Journal of Health Geographics*. – 2017. – Vol. 16. – P. 18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s12942-017-0092-x>
12. **Jia P., Li M., Xue H., Lu L., Xu F., Wang Y.** School environment and policies, child eating behavior and overweight/obesity in urban China: The childhood obesity study in China megacities // *International Journal of Obesity*. – 2017. – Vol. 41. – P. 813–819. DOI: <http://dx.doi.org/10.1038/ijo.2017.2>
13. **Leonard P. S. J.** Do school junk food bans improve student health? Evidence from Canada // *Canadian Public Policy*. – 2017. – Vol. 43, Issue 2. – P. 105–119. DOI: <http://dx.doi.org/10.3138/cpp.2016-090>
14. **Schuh D. S., Goulart M. R., Barbiero S. M., Sica C. D'A., Borges R., Moraes D. W., Pellanda L. C.** Healthy school, happy school: Design and protocol for a randomized clinical trial designed to prevent weight gain in children // *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*. – 2017. – Vol. 108, Issue 6. – P. 501. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/abc.20170072>
15. **Bernardo G. L., Jomori M. M., Fernandes A. C., Proença R. P. C.** Food intake of university students // *Revista de Nutricao*. – 2017. – Vol. 30, Issue 6. – P. 847–865. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-98652017000600016>
16. **De Mier G. M., Estevan M. D. C. L., Magdalena C. S. R., De Diego J. P., Herreros P. V.** University students' food consumption assessment and the relation with their academic profile // *Nutricion Hospitalaria*. – 2017. – Vol. 34, Issue 1. – P. 134–143. DOI: <http://dx.doi.org/10.20960/nh.989>
17. **Schneider M., Lührmann P.** Nutritional knowledge and nutritional behaviour: A controlled intervention study about the influence of nutrition-related courses on the nutritional behaviour of female university students // *Pravention und Gesundheitsforderung*. – 2017. – Vol. 12, Issue 4. – P. 311–318. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11553-017-0617-y>
18. **Huang Z., Gao R., Bawuerjiang N., Zhang Y., Huang X., Cai M.** Food and nutrients intake in the school lunch program among school children in Shanghai, China // *Nutrients*. – 2017. – Vol. 9, Issue 6. – P. 582. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/nu9060582>
19. **Ramsay S. A., Rudley M., Tonnemaker L. E., Price W. J.** A Comparison of College Students' Reported Fruit and Vegetable Liking and Intake from Childhood to Adulthood // *Journal of the American College of Nutrition*. – 2017. – Vol. 36, Issue 1. – P. 28–37. DOI: <https://doi.org/10.1080/07315724.2016.1169233>
20. **Karoune R., Mekhancha D. E., Benlatreche C., Badaoui B., Nezzal L., Dahel-Mekhancha C.** Assessment of diet quality of Algerian adolescents by the food adequacy score with nutritional recommendations of the PNNS (France) // *Nutrition Clinique et Metabolisme*. – 2017. – Vol. 31, Issue 2. – P. 125–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nupar.2016.12.001>
21. **Kim Y.-S., Kim B.-R.** Nutrient intake status of male and female university students in Chuncheon area // *Journal of the Korean Society of Food Science and Nutrition*. – 2015. – Vol. 44 (12). – P. 1856–1864. DOI: <http://dx.doi.org/10.3746/jkfn.2015.44.12.1856>
22. **Еликов А. В., Галстян А. Г.** Антиоксидантный статус у спортсменов при выполнении дозированной физической нагрузки и в восстановительном периоде // *Вопросы питания*. – 2017. – Т. 86, № 2. – С. 23–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28990186>
23. **Ghavipour M., Sotoudeh G., Ghorbani M.** Tomato juice consumption improves blood antioxidative biomarkers in overweight and obese females // *Clinical Nutrition*. – 2015. – Vol. 34, Issue 5. – P. 805–809. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.clnu.2014.10.012>



24. **Yu R.-X., Köcher W., Darvin M. E., Butner M., Jung S., Lee B. N., Klotter C., Hurelmann K., Meinke M. C., Lademann J.** Spectroscopic biofeedback on cutaneous carotenoids as part of a prevention program could be effective to raise health awareness in adolescents // *Journal of Biophotonics*. – 2014. – Vol. 7, Issue 11-12. – P. 926–937. DOI: <https://doi.org/10.1002/jbio.201300134>
25. **Колесникова Л. И., Даренская М. А., Гребенкина Л. А., Осипова Е. В., Долгих М. И., Семенова Н. В.** Анализ антиоксидантного статуса и фактического питания студенток // *Вопросы питания*. – 2015. – № 4. – С. 66–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24100345>
26. **Яшин А. Я., Михайлова Т. А., Титов В. Н., Сускова В. С., Габриэлян Н. И., Сусков С. И., Козлова М. Н., Яшин Я. И.** Метод и прибор для экспресс-определения антиоксидантного статуса пациента // *Приборы*. – 2015. – № 6. – С. 32–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23764064>
27. **Королюк М. А., Иванова Л. И., Майорова И. Г., Токарев В. Е.** Метод определения активности каталазы // *Лабораторное дело*. – 1988. – № 1. – С. 16–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21757139>
28. **Аминова О. С., Уварова Ю. Е., Тятенкова Н. Н.** Оценка фактического питания и пищевого статуса студентов // *В мире научных открытий*. – 2017. – № 1. – С. 66–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28776332>
29. **Лысцова Н. Л.** Оценка здоровья студенческой молодежи // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-8. – С. 1699–1702. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23264992>
30. **Fredriksson E., Brekke H. K., Ellegård L.** Dietary intake in Swedish medical students during 2007–2012 // *Scandinavian Journal of Public Health*. – 2016. – Vol. 44 (1). – P. 77–83. DOI: <https://doi.org/10.1177/1403494815611767>
31. **Taber D. R., Chrique J. F., Chaloupka F. J.** Differences in Nutrient Intake Associated With State Laws Regarding Fat, Sugar, and Caloric Content of Competitive Foods // *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. – 2012. – Vol. 166, Issue 5. – P. 452–458. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.1839>
32. **Olafsdottir A. S., Torfadottir J. E., Arngrimsson S. A.** Health Behavior and Metabolic Risk Factors Associated with Normal Weight Obesity in Adolescents // *PLoS ONE*. – 2016. – Vol. 11 (8). – P. e0161451. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161451>
33. **Nanayakkara J., Margerison C., Worsley A.** Importance of food literacy education for senior secondary school students: food system professionals' opinions // *International Journal of Health Promotion and Education*. – 2017. – Vol. 55, Issue 5-6. – P. 284–295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14635240.2017.1372695>
34. **Hu P., Wu T., Zhang F., Zhang Y., Lu L., Zeng H., Shi Z.-m., Sharma M., Xun L., Zhao Y.** Association between eating out and socio-demographic factors of university students in Chongqing, China // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2017. – Vol. 14, Issue 11. – P. 1322. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph14111322>
35. **Wilson C. K., Matthews J. I., Seabrook J. A., Dworatzek P. D. N.** Self-reported food skills of university students // *Appetite*. – 2017. – Vol. 108. – P. 270–276. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2016.10.011>
36. **Christoph M. J., An R., Ellison B.** Correlates of nutrition label use among college students and young adults: A review // *Public Health Nutrition*. – 2016. – Vol. 19, Issue 12. – P. 2135–2148. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980015003183>
37. **Baute V., Carr A. D., Blackwell J. N., Carstensen E. R., Chhabra P., Porter L. C., Cartwright M. S.** Incorporating Formal Nutrition Education into a Medical School Curriculum:



- A Student-Initiated Lecture Series // *The American Journal of Medicine*. – 2017. – Vol. 130, Issue 6. – P. 623–625. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.amjmed.2016.12.017>
38. **Cooke N. K., Ash S. L., Goodell L. S.** Medical students' perceived educational needs to prevent and treat childhood obesity // *Education for Health: Change in Learning and Practice*. – 2017. – Vol. 30, Issue 2. – P. 156–162. DOI: http://dx.doi.org/10.4103/efh.EfH_57_16
39. **Deliens T., Van Crombruggen R., Verbruggen S., De Bourdeaudhuij I., Deforche B., Clarys P.** Dietary interventions among university students: A systematic review // *Appetite*. – 2016. – Vol. 105. – P. 14–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2016.05.003>
40. **Cutumisu N., Traoré I., Paquette M.-C., Cazale L., Camirand H., Lalonde B., Robitaille E.** Association between junk food consumption and fast-food outlet access near school among Quebec secondary-school children: Findings from the Quebec Health Survey of High School Students (QHSHSS) 2010-11 // *Public Health Nutrition*. – 2017. – Vol. 20, Issue 5. – P. 927–937. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S136898001600286X>
41. **Kong K., Zhang L., Huang L., Tao Y.** Validity and practicability of smartphone-based photographic food records for estimating energy and nutrient intake // *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*. – 2017. – Vol. 26, Issue 3. – P. 396–401. DOI: <http://dx.doi.org/10.6133/apjcn.042016.05>
42. **Roy R., Rangan A., Hebden L., Louie J. C. Y., Tang L. M., Kay J., Allman-Farinelli M.** Dietary contribution of foods and beverages sold within a university campus and its effect on diet quality of young adults // *Nutrition*. – 2017. – Vol. 34. – P. 118–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nut.2016.09.013>
43. **Johnson C. C., Myers L., Mundor A. R., OMalley K., Spruance L. A., Harris D. M.** Lunch salad bars in New Orleans' middle and high schools: Student intake of fruit and vegetables // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2017. – Vol. 14, Issue 4. – P. 415. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph14040415>
44. **Roseman M. G., Joung H.-W., Choi E.-K., Kim H.-S.** The effects of restaurant nutrition menu labelling on college students' healthy eating behaviours // *Public Health Nutrition*. – 2017. – Vol. 20, Issue 5. – P. 797–804. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980016002871>
45. **Mötteli S., Barbey J., Keller C., Bucher T., Siegrist M.** Development and Validation of a Brief Instrument to Measure Knowledge About the Energy Content of Meals // *Journal of Nutrition Education and Behavior*. – 2017. – Vol. 49, Issue 3. – P. 257–263.e1. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jneb.2016.12.002>
46. **Wyse R., Wiggers J., Delaney T., Ooi J. Y., Marshal J., Clinton-McHarg T., Wolfenden L.** The price of healthy and unhealthy foods in Australian primary school canteens // *Australian and New Zealand Journal of Public Health*. – 2017. – Vol. 41, Issue 1. – P. 45–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1753-6405.12624>
47. **Янковский О. Ю., Кузнецов С. И.** Антиоксидантный статус организма человека и его коррекция // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 3. Биология*. – 2005. – № 4. – С. 40–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21099861>
48. **Чанчаева Е. А., Айзман Р. И., Герасев А. Д.** Современное представление об антиоксидантной системе организма человека // *Экология человека*. – 2013. – № 7. – С. 50–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19418003>
49. **Ракитский В. Н., Юдина Т. В.** Современные проблемы диагностики: антиоксидантный и микроэлементный статус организма // *Acta Biomedica Scientifica*. – 2005. – № 2. – С. 222–227. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13068192>



50. **Heyland D. K., Dhaliwal R., Suchner U.** Antioxidant nutrients: a systematic review of trace elements and vitamins in critically ill patient // Intensive Care Medicine. 2005. – Vol. 31. – P. 327–337. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00134-004-2522-z>
51. **Strickland A., Brogan A., Krauss J., Martindale R., Cresci G.** Is the Use of Specialized Nutritional Formulations a Cost-Effective Strategy? A National Database Evaluation // Journal of Parenteral and Enteral Nutrition. – 2005. – Vol. 29, Issue 15. – P. S81–S91. DOI: <https://doi.org/10.1177/01486071050290S1S81>
52. **Полтавская Р. Л., Чупахина Г. Н., Мелешенко Т. В.** Состояние антиоксидантной системы крови // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: естественные и медицинские науки. – 2012. – № 7. – С. 28–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17857742>



DOI: [10.15293/2658-6762.1901.14](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.14)

Sesegma Dashievna Zhamsaranova,
Doctor of Biological Sciences, Professor,
Department of Biotechnology,
East-Siberian State University of Technology and Management; Ulan-
Ude, Russian Federation
Professor,
Department of Pharmacology and Traditional Medicine,
Buryat State University, Ulan-Ude, Russian Federation
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0574-1575>
E-mail: zhamsarans@mail.ru

Sergey Aleksandrovich Chukaev,
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head,
Department of Pharmacology and Traditional Medicine,
Buryat State University, Ulan-Ude, Russian Federation
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7241-9554>
E-mail: s_chukaev@mail.ru

Larisa Dorzhievna Dymshcheva,
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,
Department of Pharmacology and Traditional Medicine,
Buryat State University, Ulan-Ude, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3954-4892>
E-mail: lara635358@gmail.com

Svetlana Nikolaevna Lebedeva,
Doctor of Biological Sciences, Professor,
Department of Biotechnology,
East-Siberian State University of Technology and Management, Ulan-
Ude, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5664-6028>
E-mail: lebedeva1959@mail.ru

The influence of the nature of nutrition on the antioxidant status of undergraduate students

Abstract

Introduction. This work is aimed at solving the problem of maintaining population health, in particular, of students, who are considered as future labor force of society. The purpose of the article is to identify the influence of the nature of nutrition on the antioxidant status of undergraduate students.

Materials and Methods. The study involved 95 second-year undergraduate students in Ulan-Ude, 30 of whom were male and 65 female. Evaluation of nutritional status was conducted using "Analysis of human nutrition state" software designed by the Research Institute of Nutrition RAMS. Summary antioxidant activity of blood serum, urine and saliva was identified by means of the amperometric method using "Yauza-01-AA Colour" liquid chromatography. Superoxide dismutase and catalase activities were measured by spectrophotometric methods, and the amount of hemoglobin in blood was identified using the Hemoglobincyanide (HiCN) Method.

Results. Within the framework of the investigation, body mass index and physical activity coefficient of students were calculated, their daily energy expenditure was characterized. The study revealed the following diet imbalances: high intake of such nutrients as cholesterol, total fat, saturated fats, sodium and added sugar and lack of dietary fibers, calcium, magnesium, iron, vitamins A, B₁, B₂, B₃, C, and polyunsaturated fatty acids. A comparative analysis of some characteristics of students' diet was carried out. It has been revealed that the actual nutrition of second-year undergraduate students during the process of socio-psychological adaptation to the educational process does not meet the requirements of healthy nutrition, does not satisfy the physiological needs of the body for food and biologically active substances. The authors identified summary activity of antioxidants in such human body fluids as blood plasma, urine and saliva, the activity of superoxide dismutase and catalase, and blood hemoglobin levels. Mainly, the study revealed normal antioxidant status, which could be explained by compensatory adaptation of the organism.

Conclusions. The revealed imbalance of students' actual nutrition during the period of adaptation did not affect directly the studied indicators of the antioxidant reactivity, however, there are risks of possible negative consequences of altering the redox status, which requires correction of the diet in accordance with healthy eating standards.

Keywords

University students; Actual nutrition; Antioxidant status; Biological fluids; Superoxide dismutase; Catalase; Summary antioxidant activity.

REFERENCES

1. Martinez O. D., Roberto C. A., Kim J. H., Schwartz M. B., Brownell K. D. A Survey of undergraduate student perceptions and use of nutrition information labels in a university dining hall. *Health Education Journal*, 2013, vol. 72 (3), pp. 319–325. DOI: <https://doi.org/10.1177/0017896912443120>
2. Lupi S., Bagordo F., Stefanati A., Grassi T., Piccinni L., Bergamini M., De Donno A. Assessment of lifestyle and eating habits among undergraduate students in northern Italy. *Annali Dell'istituto Superiore Di Sanita*, 2015, vol. 51 (2), pp. 154–161. DOI: http://dx.doi.org/10.4415/ANN_15_02_14
3. Shabrov A. V., Dadali V. A., Makarov V. G. *Biochemical bases of action of microcomponents of food*. Monograph. Moscow, Avvallon Publ., 2003, 184 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19520196>
4. Karabinskaya O. A., Izatulin V. G., Makarov O. A., Kalyagin A. N. Hygienic assessment of actual nutrition of undergraduate students of the university. *Siberian Medical Journal (Irkutsk)*, 2015, no. 4, pp. 76–79. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25281615>
5. Kicha D. I., Maksimenko L. V., Drozhzhina N. A., Fedotova N. N. Orientation of university students to sources of information on rational nutrition. *Hygiene and Sanitation*, 2013, vol. 92 (2), pp. 48–51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18986638>
6. Setko A. G., Ponomariova S. G., Shcherbinina E. P., Fateeva T. A., Volodina E. A. Role of the Nutrients Supply in the Functioning of Major Organs and Systems of the Body of Students. *Hygiene and Sanitation*, 2012, vol. 91 (3), pp. 51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18044472>
7. Platunin A. V., Morkovina D. A., Studenikina E. M. Hygienic assessment of nutrition in students of institutions of medical profile. *Hygiene and Sanitation*, 2015, vol. 94 (9), pp. 25–27. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25462648>



8. Tsikunib A. D., Yudina T. V., Istomin A. V., Klepikov O. V. Medico-biological problems of the relationship between food quality and condition of free radical oxidation in the body. *Problems of Nutrition*, 2000, vol. 69 (5), pp. 28–31. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30655922>
9. Gonzales R., Laurent J. S., Johnson R. K. Relationship Between Meal Plan, Dietary Intake, Body Mass Index, and Appetitive Responsiveness in College Students. *Journal of Pediatric Health Care*, 2017, vol. 31, issue 3, pp. 320–326. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2016.10.002>
10. Zhang Y., Zhao J., Chu Z., Zhou J. Increasing prevalence of childhood overweight and obesity in a coastal province in China. *Pediatric obesity*, 2016, vol. 11, issue 6, pp. e22–e26. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijpo.12070>
11. Yang T., Yu L., Barnett R., Jiang S., Peng S., Fan Y., Li L. Contextual influences affecting patterns of overweight and obesity among university students: A 50 universities population-based study in China. *International Journal of Health Geographics*, 2017, vol. 16, pp. 18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s12942-017-0092-x>
12. Jia P., Li M., Xue H., Lu L., Xu F., Wang Y. School environment and policies, child eating behavior and overweight/obesity in urban China: The childhood obesity study in China megacities. *International Journal of Obesity*, 2017, vol. 41, pp. 813–819. DOI: <http://dx.doi.org/10.1038/ijo.2017.2>
13. Leonard P. S. J. Do school junk food bans improve student health? Evidence from Canada. *Canadian Public Policy*, 2017, vol. 43, issue 2, pp. 105–119. DOI: <http://dx.doi.org/10.3138/cpp.2016-090>
14. Schuh D. S., Goulart M. R., Barbiero S. M., Sica C. D'A., Borges R., Moraes D. W., Pellanda L. C. Healthy school, happy school: Design and protocol for a randomized clinical trial designed to prevent weight gain in children. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 2017, vol. 108, issue 6, pp. 501. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/abc.20170072>
15. Bernardo G. L., Jomori M. M., Fernandes A. C., Proença R. P. C. Food intake of university students. *Revista de Nutricao*, 2017, vol. 30, issue 6, pp. 847–865. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-98652017000600016>
16. De Mier G. M., Estevan M. D. C. L., Magdalena C. S. R., De Diego J. P., Herreros P. V. University students' food consumption assessment and the relation with their academic profile. *Nutricion Hospitalaria*, 2017, vol. 34, issue 1, pp. 134–143. DOI: <http://dx.doi.org/10.20960/nh.989>
17. Schneider M., Lührmann P. Nutritional knowledge and nutritional behaviour: A controlled intervention study about the influence of nutrition-related courses on the nutritional behaviour of female university students. *Pravention und Gesundheitsforderung*, 2017, vol. 12, issue 4, pp. 311–318. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11553-017-0617-y>
18. Huang Z., Gao R., Bawuerjiang N., Zhang Y., Huang X., Cai M. Food and nutrients intake in the school lunch program among school children in Shanghai, China. *Nutrients*, 2017, vol. 9, issue 6, pp. 582. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/nu9060582>
19. Ramsay S. A., Rudley M., Tonnemaker L. E., Price W. J. A Comparison of college students' reported fruit and vegetable liking and intake from childhood to adulthood. *Journal of the American College of Nutrition*, 2017, vol. 36, issue 1, pp. 28–37. DOI: <https://doi.org/10.1080/07315724.2016.1169233>
20. Karoune R., Mekhancha D. E., Benlatreche C., Badaoui B., Nezzal L., Dahel-Mekhancha C. C. Assessment of diet quality of Algerian adolescents by the food adequacy score with nutritional recommendations of the PNNS (France). *Nutrition Clinique et Metabolisme*, 2017, vol. 31, issue 2, pp. 125–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nupar.2016.12.001>



21. Kim Y.-S., Kim B.-R. Nutrient intake status of male and female university students in Chuncheon area. *Journal of the Korean Society of Food Science and Nutrition*, 2015, vol. 44 (12), pp. 1856–1864. DOI: <http://dx.doi.org/10.3746/jkfn.2015.44.12.1856>
22. Yelikov A. V., Galstyan A. G. Antioxidant status of sportsmen performing measured physical loading during recreational periods. *Problems of Nutrition*, 2017, vol. 86 (2), pp. 23–31. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28990186>
23. Ghavipour M., Sotoudeh G., Ghorbani M. Tomato juice consumption improves blood antioxidative biomarkers in overweight and obese females. *Clinical Nutrition*, 2015, vol. 34, issue 5, pp. 805–809. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.clnu.2014.10.012>
24. Yu R.-X., Köcher W., Darvin M. E., Butner M., Jung S., Lee B. N., Klotter C., Hurelmann K., Meinke M. C., Lademann J. Spectroscopic biofeedback on cutaneous carotenoids as part of a prevention program could be effective to raise health awareness in adolescents. *Journal of Biophotonics*, 2014, vol. 7, issue 11-12, pp. 926–937. DOI: <https://doi.org/10.1002/jbio.201300134>
25. Kolesnikova L. I., Darenskaya M. A., Grebenkina L. A., Osipova E. V., Dolgikh M. I., Semenova N. V. Analysis of antioxidant status and actual diet of students. *Problems of Nutrition*, 2015, vol. 84 (4), pp. 66–73. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24100345>
26. Yashin A. Ya., Mikhaylova T. A., Titov V. N., Suskova V. S., Gabrielyan N. I., Suskov S. I., Kozlov M. N., Yashin Ya. I. Method and device for rapid determination of the patient's antioxidant status. *Instruments*, 2015, no. 6, pp. 32–39. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23764064>
27. Korolyuk M. A., Ivanova L. I., Mayorova I. G., Tokarev V. E. Method for the determination of catalase activity. *Laboratornoe Delo*, 1988, no. 1, pp. 16-19. (In Russian) <https://elibrary.ru/item.asp?id=21757139>
28. Aminova O. S., Uvarova Yu. E., Tyatenkova N. N. Assessment of the actual nutrition and nutritional status of students. *In the World of Scientific Discoveries*, 2017, vol. 9 (1), pp. 66–77. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28776332>
29. Lystsova N. L. Estimation of Health of Students. *Fundamental Research*, 2015, no. 2-8, pp. 1699–1702. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23264992>
30. Fredriksson E., Brekke H. K., Ellegård L. Dietary intake in Swedish medical students during 2007–2012. *Scandinavian Journal of Public Health*, 2016, vol. 44 (1), pp. 77–83. DOI: <https://doi.org/10.1177/1403494815611767>
31. Taber D. R., Chrique J. F., Chaloupka F. J. Differences in nutrient intake associated with state laws regarding fat, sugar, and caloric content of competitive foods. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 2012, vol. 166, issue 5, pp. 452–458. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.1839>
32. Olafsdottir A. S., Torfadottir J. E., Arngrimsson S. A. Health behavior and metabolic risk factors associated with normal weight obesity in adolescents. *PLoS ONE*, 2016, vol. 11 (8), pp. e0161451. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161451>
33. Nanayakkara J., Margerison C., Worsley A. Importance of food literacy education for senior secondary school students: food system professionals' opinions. *International Journal of Health Promotion and Education*, 2017, vol. 55, issue 5-6, pp. 284–295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14635240.2017.1372695>
34. Hu P., Wu T., Zhang F., Zhang Y., Lu L., Zeng H., Shi Z.-m., Sharma M., Xun L., Zhao Y. Association between eating out and socio-demographic factors of university students in Chongqing, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2017, vol. 14, issue 11, pp. 1322. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph14111322>



35. Wilson C. K., Matthews J. I., Seabrook J. A., Dworatzek P. D. N. Self-reported food skills of university students. *Appetite*, 2017, vol. 108, pp. 270–276. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2016.10.011>
36. Christoph M. J., An R., Ellison B. Correlates of nutrition label use among college students and young adults: A review. *Public Health Nutrition*, 2016, vol. 19, issue 12, pp. 2135–2148. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980015003183>
37. Baute V., Carr A. D., Blackwell J. N., Carstensen E. R., Chhabra P., Porter L. C., Cartwright M. S. Incorporating formal nutrition education into a medical school curriculum: A student-initiated lecture series. *American Journal of Medicine*, 2017, vol. 130, issue 6, pp. 623–625. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.amjmed.2016.12.017>
38. Cooke N. K., Ash S. L., Goodell L. S. Medical students' perceived educational needs to prevent and treat childhood obesity. *Education for Health: Change in Learning and Practice*, 2017, vol. 30, issue 2, pp. 156–162. DOI: http://dx.doi.org/10.4103/efh.EfH_57_16
39. Deliens T., Van Crombruggen R., Verbruggen S., De Bourdeaudhuij I., Deforche B., Clarys P. Dietary interventions among university students: A systematic review. *Appetite*, 2016, vol. 105, pp. 14–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2016.05.003>
40. Cutumisu N., Traoré I., Paquette M.-C., Cazale L., Camirand H., Lalonde B., Robitaille E. Association between junk food consumption and fast-food outlet access near school among Quebec secondary-school children: Findings from the quebec health survey of high school students (QHSSES) 2010-11. *Public Health Nutrition*, 2017, vol. 20, issue 5, pp. 927–937. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S136898001600286X>
41. Kong K., Zhang L., Huang L., Tao Y. Validity and practicability of smartphone-based photographic food records for estimating energy and nutrient intake. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 2017, vol. 26, issue 3, pp. 396–401. DOI: <http://dx.doi.org/10.6133/apjcn.042016.05>
42. Roy R., Rangan A., Hebden L., Louie J. C. Y., Tang L. M., Kay J., Allman-Farinelli M. Dietary contribution of foods and beverages sold within a university campus and its effect on diet quality of young adults. *Nutrition*, 2017, vol. 34, pp. 118–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nut.2016.09.013>
43. Johnson C. C., Myers L., Mundor A. R., OMalley K., Spruance L. A., Harris D. M. Lunch salad bars in New Orleans' middle and high schools: Student intake of fruit and vegetables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2017, vol. 14, issue 4, pp. 415. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph14040415>
44. Roseman M. G., Joung H.-W., Choi E.-K., Kim H.-S. The effects of restaurant nutrition menu labelling on college students' healthy eating behaviours. *Public Health Nutrition*, 2017, vol. 20, issue 5, pp. 797–804. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980016002871>
45. Mötteli S., Barbey J., Keller C., Bucher T., Siegrist M. Development and validation of a brief instrument to measure knowledge about the energy content of meals. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 2017, vol. 49, issue 3, pp. 257–263.e1. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jneb.2016.12.002>
46. Wyse R., Wiggers J., Delaney T., Ooi J. Y., Marshal J., Clinton-McHarg T., Wolfenden L. The price of healthy and unhealthy foods in Australian primary school canteens. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 2017, vol. 41, issue 1, pp. 45–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1753-6405.12624>
47. Yankovsky O. Yu., Kuznetsov S. I. An organism antioxidant status and its correction. *Bulletin of Saint Petersburg University. Series 3. Biology*, 2005, no. 4, pp. 40–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21099861>



48. Chanchaeva E. A., Aizman R. I., Gerasev A. D. Contemporary perception of antioxidant system of human organism. *Human Ecology*, 2013, no. 7, pp. 50–58. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19418003>
49. Rakitskij V. N., Yudina T. V. Contemporay Diagnostics problems: Antioxidant and microelement organism status. *Acta Biomedica Scientifica*, 2005, no. 2, pp. 222–227. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13068192>
50. Heyland D. K., Dhaliwal R., Suchner U. Antioxidant nutrients: a systematic review of trace elements and vitamins in critically ill patient. *Intensive Care Medicine*, 2005, vol. 31, pp. 327–337. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00134-004-2522-z>
51. Strickland A., Brogan A., Krauss J., Martindale R., Cresci G. Is the use of specialized nutritional formulations a cost-effective strategy? A national database evaluation. *Journal of Parenteral and Enteral Nutrition*, 2005, vol. 29, issue 15, pp. S81–S91. DOI: <https://doi.org/10.1177/01486071050290S1S81>
52. Poltavskaya R., Chupakhina G., Meleshenko T. The state of antioxidant system in patients with alcohol abuse. *Bulletin of Baltic Federal University. I. Kant. Series: Natural and Medical Sciences*, 2012, no. 7, pp. 28–32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17857742>

Submitted: 29 November 2018

Accepted: 09 January 2019

Published: 28 February 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Science for Education Today» – электронное периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются. Корректур статей авторам не высылаются.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах половины печатного листа (20000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробно с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://sciforedu.ru/avtoram>



GUIDE FOR AUTHORS

The scientific journal «Science for Education Today» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal "cabinet" of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors. Manuscripts are not returned.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 0,5 printed page (20000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

abstract (200–250 words) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.sciforedu.ru/avtoram>