



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

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Научный журнал
2022 Том 11

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

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 2 (42)

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

Издается с 2012 года

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Nikitina G. A. Developing the individual teaching style in foreign language teacher training universities [Никитина Г. А. Особенности формирования индивидуального стиля деятельности в процессе подготовки учителя иностранного языка]

100

Вьюшкина Е. Г., Щербакова О. В. Индивидуальная образовательная траектория: основания для выбора элективных дисциплин

112

Психология социального развития

Толочек В. А. Социальные дополняющие диады и ресурсы успешности субъекта

120

Arendachuk I. V., Usova N. V., Klenova M. A. Educational and developmental activity of high school students under COVID-19 restrictions [Арендачук И. В., Усова Н. В., Кленова М. А. Образовательно-развивающая активность старшеклассников в условиях ограничений в связи с пандемией COVID-19]

133

Матюшкина А. А., Кеберлинская Ф. С. Интеллектуальный диалог в творческом мышлении (на материале анализа создания изобретений)

141

Глинкина Л. С., Василенко В. Е. Анкета увлеченности компьютерными играми для юношей и взрослых: психометрические характеристики

154

Педагогика развития и сотрудничества

Фирсова Т. Г. Использование мемов в рамках изучения будущими педагогами начальной школы дисциплин литературоведческого цикла

168

Байбородова Л. В. Детско-взрослые сообщества в сельской школе

178

Приложения

Хроника научной жизни

Бурмистрова М. Н. Гуманизация образовательного пространства – 2022: итоги международного форума

185

Ткачева М. С. Страховские чтения – 2022: международная научная конференция

190

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

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (специальности: 19.00.05; 19.00.13; 5.3.1; 5.3.4; 5.8.1; 5.8.7).
Журнал входит в Международную базу данных DOAJ

Подписной индекс издания 84823.
Подписку на печатные издания можно оформить в Интернет-каталогах «Пресса России» (www.pressa-rf.ru), «Пресса по подписке» (www.akc.ru) и ГК «Урал-Пресс» (ural-press.ru).
Журнал выходит 4 раза в год.
Цена свободная.
Электронная версия находится в открытом доступе (akmepsy.sgu.ru)

Директор издательства
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Певная Татьяна Константиновна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Агафонов Андрей Петрович

Верстка
Ковалева Наталья Владимировна

Технический редактор
Каргин Игорь Анатольевич

Корректор
Агафонов Андрей Петрович

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

Подписано в печать 21.06.22.
Подписано в свет 30.06.22.
Формат 60 × 84 1/8.
Усл. печ. л. 11,15 (12,0).
Тираж 100 экз. Заказ 52-Т

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

© Саратовский университет, 2022



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

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

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

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

Последовательность предоставления материала:

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

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

Структура и содержание статей:

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

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

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

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

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

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

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

Nikitina G. A. Developing the individual teaching style in foreign language teacher training universities 100

Vyushkina E. G., Shcherbakova O. V. Individual educational trajectory: Grounds for electives choice 112

Psychology of Social Development

Tolochek V. A. Social complementary dyads and the subject's resources of success 120

Arendachuk I. V., Usova N. V., Klenova M. A. Educational and developmental activity of high school students under COVID-19 restrictions 133

Matyushkina A. A., Keberlinskaya F. S. Intellectual dialogue in creative thinking (Based on the analysis of creating inventions) 141

Glinkina L. S., Vasilenko V. E. Psychometric characteristics of the questionnaire to measure boys' and adults' involvement in video games 154

Pedagogy of Development and Cooperation

Firsova T. G. The use of memes in literature studies while training intending primary school teachers 168

Baiborodova L. V. Communities of children and adult in a village school 178

Appendices

Chronicle of Scholarly Activities

Burmistrova M. N. Humanization of the learning environment – 2022: Results of the international forum 185

Tkacheva M. S. Strakhov readings – 2022: International scientific conference 190



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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S. (Оклахома, США)
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Баранаскене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Лейпциг, Германия)
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия), (Массачусетс, США)
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Домбровский Валерийс, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)
Константинов Всеволод Валентинович, доктор психол. наук, доцент (Пенза, Россия)
Осмоловская Ирина Михайловна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)
Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)
Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Клайпеда, Литва)
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic), профессор (Градец Кралове, Чехия)
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Будапешт, Венгрия)
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)
Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)
Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, профессор (Воронеж, Россия)
Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

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

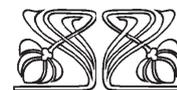
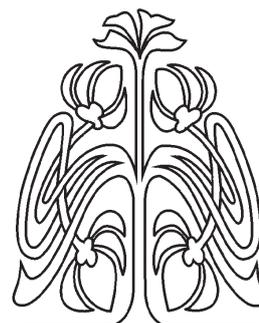
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

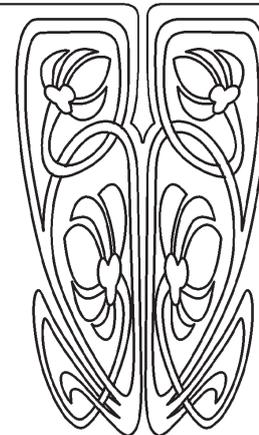
Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)	Irina M. Osmolovskaya (Moscow, Russia)
Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)	Victor I. Panov (Moscow, Russia)
Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)	Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)
Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)	Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)
Ingrida Baranauskienė (Klaipėda, Lithuania)	Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)
Evelin Witruk (Leipzig, Germany)	Roma Simulionienė (Klaipėda, Lithuania)
Ilya E. Garber (Saratov, Russia), (Massachusetts, USA)	Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)
Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)	Marta Fülöp (Budapest, Hungary)
Marina V. Grigorjeva (Saratov, Russia)	Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)
Irina D. Demakova (Moscow, Russia)	Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)
Valerijis Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)	Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)
Victor V. Znakov (Moscow, Russia)	Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)
Vsevolod V. Konstantinov (Penza, Russia)	

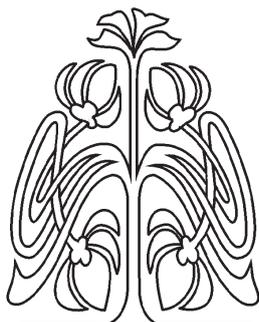


**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

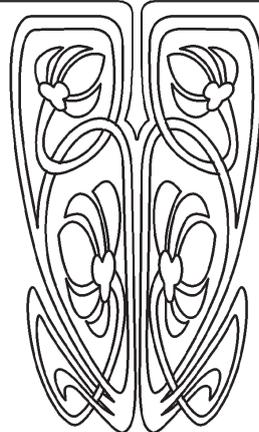




АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 100–111
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 100–111
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-100-111>

Article

Developing the individual teaching style in foreign language teacher training universities

G. A. Nikitina

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

Galina A. Nikitina, dimgalnick2@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2941-287X>

Abstract. The present study is of *relevance* due to the necessity to develop an individual style of professional activity of intending teachers or their individual teaching style (ITS). This necessity is determined by the social and cultural significance of the phenomenon under study and by the rapid pace of changes happening in the educational context today. *The purpose* of the study is theoretical interpretation of the concept of ITS of intending foreign language (FL) teachers and of its social and cultural significance in the context of teacher training case study. The author *hypothesizes* that to a large extent the ITS of intending teachers is formed within the framework of the professional courses in the first three years of the university studies. An important condition that contributes to the effective ITS development is the use of practical training, quasi-professional activities, analysis of professional tasks and case-study in the educational process, creation of the digital environment to support students' individual professional growth. The prevailing design of the study is of a qualitative nature. However, the applied methods of observation and statistical analysis are implemented, too. *The research methods* include theoretical justification of the key concept of the work through comparative analysis, interpretation, classification and specification, case study and experience analysis of the ways a FL teacher training programme is implemented. The case study is based on the survey results. The survey was carried out on a sample of the 3rd- and 4th-year students of the Faculty of Foreign Languages and Linguodidactics of Saratov State University (methodology by A. M. Markova and A. Ya. Nikonova was implemented, the sample size was $n = 126$ people). *As a result*, the article specifies the concept of ITS for the context of FL teacher training, identifies the components of the ITS hierarchical structure, and singles out particular factors and methods of ITS development at the Faculty of Foreign Languages and Linguodidactics. Our results cast a new light on the phenomenon under study in the context of FL teacher training. The initial hypothesis was confirmed, since the research revealed no strong correction of the ITS of the 4th-year students in correlation to the data collected for the 3rd-year students.

Keywords: individual teaching style, teaching, teaching proficiency, foreign language learning

For citation: Nikitina G. A. Developing the individual teaching style in foreign language teacher training universities. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 100–111. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-100-111>

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

Научная статья
УДК 37.07:159.943

**Особенности формирования индивидуального стиля деятельности
в процессе подготовки учителя иностранного языка**

Г. А. Никитина

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



Никитина Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и методики его преподавания, dimgalnick2@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2941-287X>

Аннотация: Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности (ИСПД) будущих учителей. Это определяется социокультурной значимостью данного явления и быстрыми темпами изменения того контекста, в котором осуществляется образовательный процесс сегодня. Целью исследования стало теоретическое обоснование понятия и социокультурной значимости ИСПД будущего учителя иностранного языка в контексте существующей практики подготовки учителей. Предполагаем, что в значительной степени ИСПД будущих учителей формируется в рамках дисциплин профессионального цикла уже на первых трех курсах вуза. Важным условием эффективности данного процесса являются включение в учебный процесс практической подготовки, квазипрофессиональной деятельности, анализа профессиональных задач и кейс-ситуаций, создание цифровой среды индивидуального профессионального развития. Преобладающий дизайн исследования носит качественный, теоретико-прикладной характер. Методами исследования стали теоретическое обоснование ключевого понятия работы посредством сравнительного анализа, интерпретации, типологизации и конкретизации, анализ опыта реализации образовательной программы подготовки учителя иностранного языка, который мы обобщили путем опроса студентов 3-го и 4-го курсов факультета иностранных языков и лингводидактики (методика исследования индивидуального стиля педагогической деятельности А. М. Марковой и А. Я. Никитиной, объем выборки $n = 126$ чел.). В результате было конкретизировано понятие ИСПД в контексте подготовки будущего учителя иностранного языка, выявлены составляющие иерархической структуры индивидуального стиля, а также факторы и способы его формирования на факультете иностранных языков и лингводидактики. Полученные результаты позволяют по-новому оценить возможность построения модели развития ИСПД учителя в контексте современного иноязычного образования. Исходное предположение нашло свое подтверждение, поскольку сильной коррекции ИСПД студентов 4-го курса в сравнении с данными по 3-му курсу выявлено не было. **Ключевые слова:** индивидуальный стиль профессиональной деятельности, педагогическая деятельность, компетентность учителя, иноязычное образование

Для цитирования: Nikitina G. A. Developing the individual teaching style in foreign language teacher training universities [Никитина Г. А. Особенности формирования индивидуального стиля деятельности в процессе подготовки учителя иностранного языка] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 100–111. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-100-111>

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

Introduction

The style of any specialist's activity, including a teacher, is somehow connected with their adaptation to certain professional situations. The generalized analysis of different approaches to the interpretation of the concept "a professional activity style" shows that this concept can be considered in a broad context as a particular activity component. In this respect, it has no connection with the personality of an individual or, in other words, of the subject of the activity. At the same time, there is another approach to the interpretation of the concept associated with the specialist's personal, individual attitudes, sets, values, level of intellectual reflection, thinking style, emotional characteristics, stress resistance, etc. In this study, we consider the individual style of a teacher's professional activity. The emphasis here is not only on the psychological interpretation of the concept, but also on the pedagogical aspect of its understanding, as well as on the study of its development in a pedagogical university in the context of its social and cultural significance. Thus, Yu. P. Povarenkov, raising the question of the individual style development of meta-professional activities, includes professional training among them [1]. In the context of teacher training, morality, professionalism, social maturity, and their interrelation and interconnection are attributed by E. P. Belozertsev to the characteristic features of the profession of a teacher [2].

E. A. Klimov considers the individual activity style as a system of psychological means used by a person to balance their individuality with external conditions of the activity [3]. Following him, a number of researchers (G. G. Gorelova, A. V. Torkhova, L. N. Makarova, V. V. Serikov, V. A. Tolochek) emphasize the correlation between the teacher's individuality and the objective requirements to teaching [4–8]. V. A. Tolochek points out that this approach is typical for the psychological science in general when studying the problem of styles within the activity approach framework. A style is determined by "the interaction of requirements to the activity and the individuality of a person" [8]. The way such interaction is carried out during a particular professional activity is one of the vital and topical issues nowadays, since the conditions for work performance are changing significantly and rapidly; the social and cultural context and the set of tools for implementing professional tasks are also changing.

The relevance of the study of the individual teaching style development for students doing a course on pedagogical education is determined by the urgent necessity to find such approaches to training intending teachers that will help them, already during their university education, develop their individual style of teaching to a large extent and then to quickly integrate into the educational environment of the school.

The purpose of the study is theoretical interpretation of the concept of ITS of intending foreign



language (FL) teachers and of its social and cultural significance in the context of teacher training case study. To achieve this goal, we have attempted to solve several research tasks, including the interpretation of the concept under study in the context of personal professional development and regulatory legal acts in the sphere of teaching; analysis of approaches to the typology of individual professional styles; identification of possible tools for the development of ITS of intending foreign language teachers. We assume that to a large extent the ITS of intending teachers is developed within the framework of the professional courses in the first three years of the university studies. Important conditions that contribute to the effective ITS development include the use of practical training, quasi-professional activities, analysis of professional tasks and case-study in the educational process and creation of digital educational environment.

Literature review

The teacher's ITS and its development represent a significant social and cultural aspect in the field of higher pedagogical education. One can hardly overestimate the importance of the teacher's professional activity for the development of society. The formation of a student's personality and, at the same time, the development of a citizen during the educational process is carried out directly by the teacher. Thus, the prevailing individual teaching style of a particular teacher cannot but ultimately determine the type of citizens educated by the school and the type of social, cultural and economic development of the state and society in general. Further on, we shall consider the approaches to the concept of the teacher's ITS that are presented in the works of recognized and contemporary researchers.

The concept of the activity style as a whole is associated with a combination of techniques and methods as elements of any activity [8].

G. G. Gorelova believes that an individual teaching style includes not only the style of communication with students, but also the personal aspect of "assessing the style of pedagogical activity" [4]. As a result, following the opinions of some researchers (B. S. Bratusya, L. M. Mitina, I. V. Dubrovina, I. Vachkova), the author identifies several teaching styles that are determined by the meaningful sphere of an individual: regulatory-pragmatic, egocentric, stereotype-dependent and subject-universal [4]. It is emphasized that at the regulatory and pragmatic level, the teacher's need for self-awareness is reduced, there are no clearly expressed elements of reflection and the regulation of behaviour is manifested to a minimal degree. At the egocentric level, satisfaction with oneself and one's activities becomes the most

significant issue, while teachers with a stereotype-dependent level are prone to aggression towards students, since their creativity is suppressed by the values of the surrounding groups. Against the background of these types, the subjective-universal level of professional self-awareness of a teacher should be accepted as the most adequate one to the situation of pedagogical interaction: "Its main characteristics are related to the inner meaningful aspiration of a person to create such results of their work that will benefit others" [4].

The interpretation of the individual teaching style in the context of a personality and its characteristics is found in the works by A. V. Torkhova, who, following the opinion of V. S. Merlin, notes that the individual teaching style results from "the interaction of the entire set of unique personality properties (as a hierarchical self-regulating system) with the objective requirements of the pedagogical activity within the boundaries of the subjective convenience, efficiency and satisfaction" [5]. Consequently, the structure of the individual teaching style activity can include not only objective requirements, conditions and teaching itself, but also the subjective individual characteristics (including affective, practical and cognitive ones), positions, reflection, and self-regulation of a teacher. In the interpretation of O. V. Kitikar and T. P. Ilyevich, who study the essence of a personalized approach to modern teacher training, it is necessary to develop both the personal component of a future professional and the universal professional strategies conditioned by the digital educational environment [9].

The latter statement seems to be of certain significance to us in connection with the crucial development of the digital component in education and vocational training system (see our interpretation of this idea in [10]). At the same time, we especially emphasize the importance of the spiritual and moral component in the development of the individual professional style of a teacher, since it is this aspect that allows us to balance the effects resulting from digitalization. Thus, L. N. Makarova draws our attention to the fact that the absence of moral qualities in the value component of the individual teaching style indicates vocational unfitness of a teacher [6]. Neda Soleimani also includes in the teaching style a set of philosophies, beliefs, values and teaching behaviour models regarding students and the educational process. The researcher emphasizes the connection of the theoretical component and the teaching experience in a pedagogical action [11].

We believe that, in the most general terms, the approach to the interpretation and understanding of teaching styles described above from the point of view of psychology has, nevertheless, much in common with the ideas of pedagogy on how to un-



derstand pedagogical activity and the proficiency of a teacher. Thus, V. V. Serikov identifies two components in the activity of a teacher associated with direct subject-based learning, i. e. with a subject plan, and with the child's development, i.e. a moral plan in the pedagogical activity [7]. At the same time, the researcher calls adaptability as a necessary element of the teaching style: "educational technology without the teacher experiencing a specific situation is just an external universal scheme" [7]. It is this ability to adapt the acquired knowledge to a specific educational situation that, along with other elements, is a part of a comprehensive competency-based model of a teacher [10]. A. V. Torkhova also refers professional competency to the objective requirements for effective teaching. Such requirements predetermine the individual teaching style [5].

Furthermore, we believe that the individual teaching style is based both on the teacher's ability to manage their emotions and to focus on the successful solution of tasks set, as well as on their style of pedagogical interaction and communication (for more details, see [11]).

Compensation and personal individuality are the principles that determine the teaching style, in the opinion of G. G. Gorelova [4]. The unifying element in the complex structure of the teacher's individual style is their self-regulation and reflection on the personal activity. In this regard, A. V. Torkhova emphasizes that self-development and self-realization are considered as the main functions of an individual activity style [5].

In general, the correlation between external factors, such as the regulatory framework and principles, and the internal characteristics of the person's individuality determine the variability of the individual teaching style development when training intending FL teachers. This idea is stated in the papers of V. S. Merlin, A. V. Torkhova, L. N. Makarova, E. V. Kryazheva and M. Y. Vinogradskaya and others [5, 6, 13, 14].

Considering the question of the ITS typology, we should start with the most general differentiation of individual professional activity styles between integral (that characterize the individual features of the professional activity as a whole) and partial (styles of individual components of the psychological structure of professional activity: goal-setting, planning, control, decision-making, etc. [1]). Moreover, according to some recent research, both in the field of psychology and pedagogy, several different approaches to style classification are distinguished. Thus, we have already described the selection of regulatory and pragmatic, egocentric, stereotype and dependent, subject and universal styles [4].

Another interpretation of the various ITSs is associated with the development of a certain Self-

Concept of the teacher. Teachers with a positive Self-Concept prefer methods of informal teaching, they are able to effectively build interpersonal relationships with students, and they are willing to accept the student's personality as it is, wasting less of the lesson time on subsidiary actions rather than teaching. Such teachers tend to be flexible in choosing means and methods of teaching. On the contrary, teachers with a negative Self-Concept are authoritarian in the style of their pedagogical communication, tend to prefer traditional teaching methods, contribute to the development of students' low self-esteem, tend to formal, stereotypical thinking, and try to avoid opinions, discussions in the classroom [15].

The idea of a significant influence of the individual teaching style on students, their behaviour, learning strategies, and success in learning is emphasized in a number of papers [16–19]. For example, D. A. Bernstein considers the influence of a teaching style on the behaviour patterns of students stating that "different teaching styles may encourage different patterns of student behaviour". The researcher identifies and describes permissive-neglectful, permissive-indulgent, authoritarian, and authoritative teaching styles [17].

N. S. Leng and N. L. Luan also support the idea of the impact of a teaching style on the results in foreign language learning, proving that a complex combination of different teaching styles in the teacher's work contributes to both the increase in learning efficiency and in motivation of students [19]. Moreover, the individual style of interpersonal interaction chosen by teachers, if it corresponds to the idea of developing students' independence, allows not only effective teaching, but also reducing procrastination behaviour of students [20].

One of the frequently used approaches, which formed the basis of the empirical part of the ITS study, is the approach of A. M. Markova and A. Ya. Nikonova, according to which emotional-improvisational style (EIS), emotional-methodological style (EMS), reasoning-improvisational style (RIS) and reasoning-methodological style (RMS) are distinguished [21]. The weak part in the professional activities of teachers with EIS is lack of attention to weak students. Although, in general, such teachers are able to engage students in the lesson activity. Good educational results are the positive side of teachers with EMS. However, dependence on the situation in the classroom and on the degree of students' being prepared can become a factor hindering the academic achievements. RIS is characterized by the even and fair attitude to all categories of students, but it is accompanied by a slow lesson pace and lack of sufficient involvement of students in the lesson activities. Teachers with RMS have a high methodological level and a high level of reflection, but



they are not quite able to maintain interest in their subject [21]. It is this approach that we have used to solve some of the research tasks, since it seems to contain the main methodological idea in identifying the teacher's ITS – compensation and correlation between individual characteristics of the teacher's personality and external regulations, conditions, i.e. knowledge, methodological skills and emotional-reflective component. In this context we can refer to the paper of T. V. Ledovskaya and N. E. Solynin who prove in their research that high authority of a teacher is associated with their competency and good methodological training, while low authority is due to the improvisational style of teaching [22].

Angelica Moè also points out the idea that a low level of productivity in the educational process is connected with the prevailing improvisational teaching style. The researcher singles out a motivating pedagogical style that promotes the growth of students' autonomy, and a controlling or chaotic style [23].

Social and cultural significance of foreign language teacher training and of the development of their individual teaching style, as has been stated, determines the necessity to optimize higher pedagogical education, its content, organizational and methodological components of the teacher training system. One of the tools of such optimization and socio-cultural conditioning, according to V. I. Teslenko and T. A. Zaleznyaya is an individual methodological support of the professional training of intending teacher. This support can be based on a special grading and rating system for evaluating and measuring the quality of the professional teacher training [24].

A similar approach to the professional development of a teacher is described by L. N. Gorbunova and E. V. Sorokina. The researchers consider this process as based on the resources of individual methodological routes [25].

Another quality of the educational process in teacher training, that is aimed at the ITS development, is the contextual and active methods of practical training, which is analogous to the future professional activity [5]. The efficiency of this method is determined by some educational needs. Firstly, it is necessary to ensure simultaneous impact of external and internal factors of ITS. Secondly, it is important to create the conditions in which the intending teacher will try out directly teaching (including all its components of planning, evaluating, reflecting, etc.) or solving some professional tasks within the framework of this professional activity and quasi-professional actions. In other words, according to L. N. Makarova [6], the intending teacher will carry out professional activities, during which and under the influence of which the ITS develops to

a large extent. Moreover, changing conditions, as psychologists note, also lead to a change in the ITS [8].

Another method that contributes to the development of pedagogical and methodological thinking of intending teachers includes case study, situation analysis and problem solving [26]. In our opinion, readiness to find out solutions and to make argumentative decisions on psychological, pedagogical and methodological issues is an important component of the intending teacher's ITS.

In the situation of foreign language teacher training, the described issues and professional task of teaching and personal developing school students should be considered in the context of the primary and secondary language personality of intending teachers. This can be recognized as an additional element in the system of their ITS development. The argument for it is as follows. The developed secondary language personality cannot but influence both the process of perception, analysis and interpretation of information, events, phenomena, behaviours and the effectiveness of the individual pedagogical interaction style. This interaction takes place within the professional activity carried out by a FL teacher in two languages.

Referring to the idea of Yu. P. Povarenkov about the necessity to develop individual styles of various types of meta-professional activities in the vocational training [1], we should highlight several more components of the teacher's ITS that require attention during the university training: skills and abilities to develop and to realise educational programmes in the field of foreign language teaching, to develop students' personalities and qualities, to provide interaction with all the participants of the educational process, to set goals, to plan, to reflect and to correct the work results.

Materials

The process of scientific interpretation is based on a particular sequence of research acts [27]. In this paper we mostly build our reasoning on the interpretation of the key concept of work – the ITS of a foreign language teacher, which is the main research goal set in this article. Hence, the goal set predetermines the analysis based on general scientific methods of generalization, comparative analysis, interpretation, classification, specification, as well as that of a survey. The applied research methodology is mainly centred around such concepts as professional activity, pedagogical activity or teaching, individual teaching style, ITS development. Herein, the author's attention is focused both on the interpretation of the concepts under consideration in the aspect of interdisciplinary analysis, and on the study of possible approaches to the classification of ITS. Thus,



the prevailing research design is of a qualitative, theoretical nature. However, the applied aspect is also of importance in achieving the primary research goal. At the current stage of the research, we did not try to present either the developed pedagogical model of the ITS formation in FL teacher training universities, or any results of its testing. The fundamental task for us was to dwell on the existing approaches to understanding the concept of ITS, to analyse and to specify the concept under study in the context of foreign language teacher training, to compare theoretical judgements with practical observations. The latter was based on specification, case study and experience analysis of the ways an educational FL teacher training curriculum is implemented. The case study is based on the survey results. The survey was carried out on a sample of the 3rd- and 4th-year students of the Faculty of Foreign Languages and Linguodidactics of Saratov State University. To investigate the question statistically, and to perform the qualitative analysis we used the questionnaire by A. M. Markova and A. Ya. Nikonova. It was implemented on the sample of 126 intending teachers ($n = 126$). This was sufficient to re-estimate the complex nature of the phenomenon under study, to develop a methodological basis for the subsequent description of the system of foreign language teachers' ITS development, of the conditions for its successful implementation, determined by the social and cultural context, social requirements, labour market requirements and education policy, as well as to describe the criteria and levels of the phenomenon under study.

Data collection was based on the choice of materials for theoretical justification of the model being developed in accordance with the two main criteria: temporal validity and the relevance of the issue covered in a paper. In this way we primarily selected the research papers within the semantic framework of the present research using the keyword criterion. Moreover, the inclusion of the material was predetermined by the date of publication. We tried to make our assumptions analysing the combination of recognized sources and contemporary authors (with some exceptions regarding key terms or concepts). This limitation was set in connection with the research tasks: our interest lies in the field of modern requirements for the proficiency of a teacher, as well as the possibilities of the educational environment of a pedagogical university in the FL teachers' ITS development.

Another research tool that we used to justify the model being developed was practical observation of the experience. This empirical design was employed in order to collect some data through a survey of the students training to become FL teachers. The online questionnaire "Individual Teaching Style",

developed on the basis of the methodology by A. M. Markova and A. Ya. Nikonova [28], was conducted on a heterogeneous sample of students with respect to the year of their studies at Saratov State University. 3rd-year students ($n = 43$) have completed several training sessions (Introductory Methodological Practice, Organizational Pedagogical Practice, Camp Councillors' Summer Practice, Psycho-pedagogical Practice) and the basic courses aimed at the development of their professional competencies (Pedagogy, Psychology, Oral and Written Speech Culture of a Teacher, the module "Methods of Teaching and Personal Development in the Subject Area", Teaching Young Learners, etc.). Nevertheless, 3rd-year students have just prepared for their teaching practice without taking it, while the 4th-year students ($n = 83$) have already had two sessions of their teaching practice at schools.

The obtained data were analysed according to several indicators:

- the total sum of the indicators for each of the four ITS identified in the methodology used;
- the average grade for each of the four styles analysed;
- the prevailing individual styles for each sample group;
- comparative data analysis.

We tried to find out how the educational environment of the Faculty and the educational trajectory of students contributes to the formation of their ITS, whether intending teachers are ready to effectively perform their pedagogical functions determined by the current situation and regulatory documents.

The results of the analysis of scientific literature, as well as the empirical data, allowed us to support the assumptions made about the essence of the individual teaching style of a foreign language teacher, as well as to identify some tools necessary for effective teacher training on the basis of the individual teaching style development during university education.

Results and Discussion

The analysis of the previous studies on the research issue under consideration allows us to come to the conclusion that the individual teaching style cannot be considered solely from the point of view of psychology and individual characteristics of the teacher as the subject of pedagogical activity (we shall refer to it as an internal component of the ITS). Along with personal characteristics, the structure of this concept comprises some objective factors, normative and regulatory requirements for the teaching activity, basic knowledge, reflective and evaluation components, self-development component, and the teacher's proficiency as a



complex system. We shall call it herein the external component of ITS. Thus, our research enters the field of pedagogy and pedagogical psychology.

The analysed studies, as we can see, are limited, in most cases, to the interpretation of teaching styles in general. Most early studies as well as current works prove particular practical and social significance of teaching styles both for secondary and university education. However, the analysed materials do not address any particular ways and practical observations of the individual teaching style development. Another limitation of the reviewed literature (with very few exceptions) is connected with peculiarities of ITS development in FL teacher training. Our results cast a new light on the phenomenon under study in the context of FL teacher training. We believe that here ITS acquires a more complex character, since the individual teaching style manifests itself in the individual style of pedagogical interaction with all the participants of the educational process. Such interaction in the situation of a FL lesson or professional workshops

with colleagues is performed on the target foreign language, i.e. we are talking about the importance of the secondary language personality development and its influence on the ITS.

The analysis of the survey results on the sample of the 3rd- and 4th-year students, which was aimed at identifying the prevailing individual teaching styles, allows us to speculate on the data obtained for each sample group separately and in a comparative way.

Thus, the analysed data for the 3rd- and 4th-year students are presented in table 1 (Table 1). It should be noted that according to the survey procedure, each of the sample participants could get a certain ratio of positive answers for each style from 0 to 33 (according to the number of questions, since each question could be answered “yes” for several styles). We calculated both the total share of each style in the general sample, and the prevailing individual teaching styles. The prevailing styles were singled out automatically according to the greatest number of positive responses by a respondent.

Table 1

The Results of the Students’ Survey (3rd and 4th years, 2021/22 academic year)

Sample size	Average grade / Total sum EIS*	Average grade / Total sum EMS*	Average grade / Total sum RIS*	Average grade / Total sum RMS*	Prevailing style EIS	Prevailing style EMS	Prevailing style RIS	Prevailing style RMS
n = 43	7,7 / 333	13,7 / 592	11 / 474	9,9 / 424	–	38	3	–
n = 83	7,3 / 608	13,7 / 1133	10,8 / 894	9,7 / 809	–	75	1	–
n = 126	7,5 / 941	13,7 / 1725	10,8 / 1368	9,8 / 1233		113	4	–

Note. * – EIS emotional+ improvisational style, EMS – emotional+ methodological style, RIS – reasoning + improvisational style, RMS – reasoning+ methodological style.

The evaluation of the data presented in Table 1 makes it obvious that the students of the Faculty, regardless of the educational year, are dominated by the emotional + methodological ITS. The second place in the overall total indicator is occupied by the reasoning+improvisational style. Moreover, we can note that according to the criterion of the prevailing style with the maximum average score of positive responses, almost 87% of students have the EMS, getting, on average, 13.7 points. 3% of students have better developed the RIS. The collected survey data also show that neither EIS nor RMS are developed to a greater extent than any other style in any student.

However, there are trends in our data to suggest that a very limited number of respondents have some doubts about their individual teaching strategies before the real school teaching practice starts. However, this number grows, although in-

significantly, after the teaching practice. Thus, it should be noted that only two respondents out of all the 3rd-year students have the same maximum indicators for the two styles of EMS and FIG. Among the 4th-year students, the number of those who have equally developed the two teaching styles is 7. In other words, 9 students out of the total number of respondents (n = 126) have two equivalent styles, which makes up 7.1%. This fact raises the assumption that deepening into the real educational environment some of the intending teachers re-evaluate the previously interiorized external factors and re-adapt their personal features to educational conditions. However, the limitation of this study is connected with the fact that we did not intend to analyse different education conditions created at schools, for our students usually have their teaching practice in a number of different educational institutions. Nonetheless, we believe that the percentage



of the respondents with two prevailing styles is not significant to greatly influence the accuracy of the conclusions drawn. Moreover, further development of the research might be helpful in dealing with the problem. Future research will be carried out with the 3rd-year students in order to delimitate possible reasons (internal or external ITS components) for such results.

Another observation connected with the data is that the highest indicator for emotional + methodological style (20 points) among all the respondents was noted in the sample of the 3rd-year students. However, again, this is a single case, not valid for analysis.

Furthermore, the data comparison is presented in the format of a bar chart, allowing us to clearly see the results obtained (Figure 1).

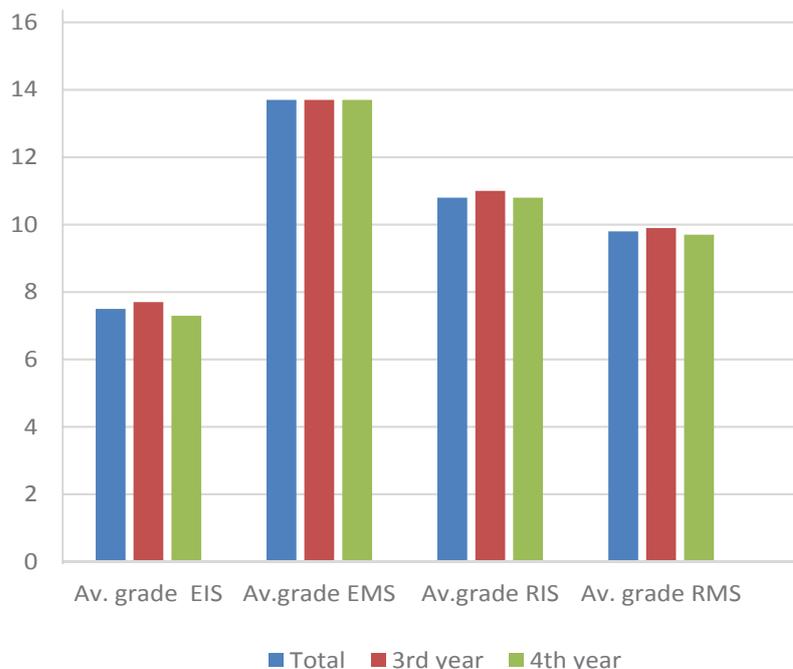


Fig. 1. The average point of each style of the pedagogical activity (color online)

Interpretation of the data allows us to note only a slight predominance of the average score with the 3rd-year students in connection with each style except for emotional + methodological. The latter shows absolutely identical results for the two sample groups. Since students could give several positive

answers to each question (Table 2), the final result could be equivalent for several indicators. However, as it was indicated, there are very few students with equivalent indicators in two styles, and there are no respondents with three or four equally developed styles.

Sample Survey Questions

Table 2

No.	Questions	EIS	EMS	RIS	RMS
1	Do you make up a detailed lesson plan?	No	Yes	No	Yes
2	Do you prepare just a general outline of a lesson plan?	Yes	No	Yes	No
3	Do you often change the lesson plan during a lesson?	Yes	Yes	Yes	No

A comparative analysis of the prevailing individual teaching styles from the point of view of the two sample groups was carried out according to the percentage-based rating, since the number of 3rd and 4th year students was different (Figure 2).

Obviously, it is possible to note a slight predominance of the emotional+methodological style

and of the two styles at the same time (EMS = FIG) among the 4th-year students. At the same time, RIS prevails among the 3rd-year students. In our opinion, this implies that at the stage of the 3rd university year, the volume of practical training is still quite limited. As a consequence, the ‘external’ component of the individual teaching style prevails, i.e.

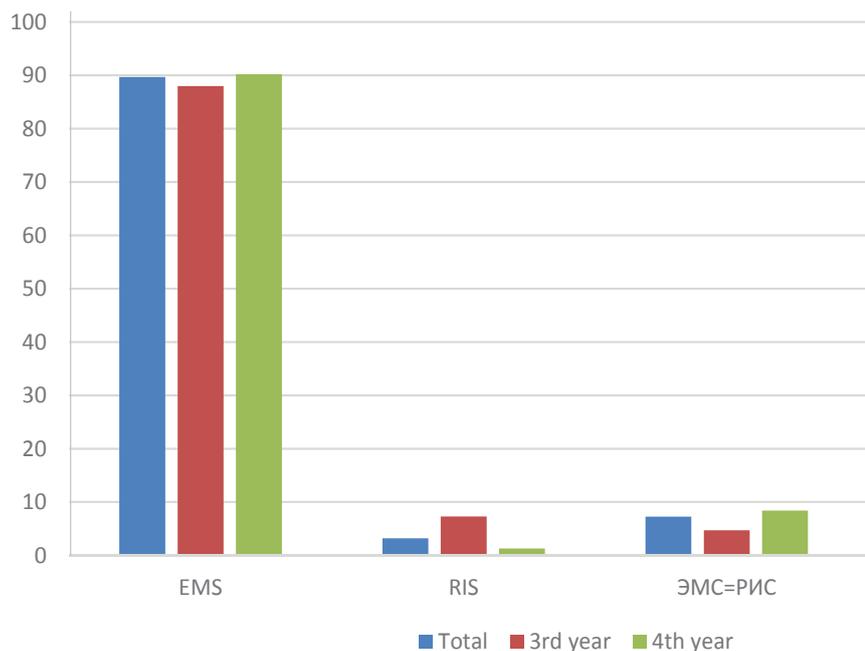


Fig. 2. Comparative data on the prevailing individual professional styles of future teachers (color online)

the process of internalization of the regulatory, knowledge component, the process of adaptation of personal characteristics to certain conditions of professional activity, reflective and evaluation activity and self-development are still under development in the third year without practical training at schools.

Nonetheless, we believe that it is well justified that the ITS of intending teachers is indeed largely developed within the framework of the teacher training curriculum during the first three years of university education. However, in some positions, students still have open questions about how they prefer to act in certain pedagogical situations. During the school teaching practice, these doubts largely disappear or are correlated with the actual educational environment and teaching conditions. Overall, it is obvious that there is no significant correction of the data on the prevailing ITS for the 3rd- and 4th-year students.

The results obtained may have implications for understanding the correlation between the ITS development and the necessity to ensure such educational conditions under which external factors and ITS components become a personally significant acquisition of an intending teacher. These should be assimilated through the prism of the internal component. Simultaneously, the integral characteristics of a personality should get adapted in the course of study to the external factors, should be revised and reflected on and, thus, lead to the development of a certain individual teaching style.

According to our findings, several possible ways of creating the required educational conditions can be suggested. Firstly, ITS is developed through individual learning trajectories of the students of the pedagogical university. Digital educational environment is an effective tool for creating the individualized trajectories. Secondly, an important condition for effective ITS development is strengthening those educational content components of the curriculum that are aimed at developing creative thinking and critical understanding of the studied material, reflective and evaluative skills, self-development skills, comprehension of the most significant humanistic and teaching values, patterns, norms and principles in the behaviour of a teacher. Thirdly, ensuring the internalization of information, ideas, norms and principles for each student is possible, provided that the educational environment meets the principles of variability, the possibility of individual choice based on the students' personal characteristics, preferences, strengths, the possibility of having and justifying their own position on certain problematic issues, cases and situations of pedagogical interaction, etc.

Based on this, another significant condition for the ITS of intending FL teachers is the widespread use of some elements of practical training (PT) of students in the framework of academic courses. This is not limited only to practical training, which naturally takes place during the teaching practice at schools. Herein we mean that PT should be structurally integrated into the schedule and should be pro-



vided in the context of university courses, theoretic and applied disciplines and modules. This statement naturally results from the need for prevailing contextual and active methods of teaching in vocational education, which, in the opinion of some researcher (see, for example, [5]), is an analogue of the real professional activity, and in this way contributes to the ITS development.

Another observation resulting from the literature review and data analysis is that individualization of methodological training of future teachers is a significant component of the ITS development. The idea of individualization can be realized through methodological support of students and the construction of individual methodological routes. For example, while training foreign language teachers at the Faculty of SSU, the technology of methodological support is implemented through a special grading and rating system for evaluating and measuring the quality of the professional teacher training and through a methodological portfolio of a student created both in a digital and traditional formats. In order to build individual methodological routes, the intending teachers are supposed to develop and practically realise their own methodological packs, lesson plans, ideas of educational events and activities, participating in linguodidactic competitions.

According to the theoretical findings, one of the significant functions of the ITS is to provide further professional self-development and growth for teachers. Hence, the work described above, in our view, should be followed by the creation of a faculty bank of methodological packs so that further reflective activities for students' self-development could be provided. At the Faculty a number of a professional development competitions are arranged: the Contest of complete lesson plans with the use of multimedia components "Digitalization of Traditions in Foreign Language Teaching", Methodological workshop with poster presentations "My Teaching Experience: Synergy of Traditions and Innovations", Linguodidactic competition "Problem Solving Championship" (including a competition of best solutions for methodological problems, a competition of video pieces of lessons of English "My English Lesson is my Poem", a competition of workshops "Creating Creative Teachers").

Conclusion

In this article, we examined the teacher's ITS in the context of its social and cultural significance as an integral element of an effective educational environment that contributes to the development of a true citizen of modern society. Particular emphasis was placed on the development of the ITS

of the intending teacher within the framework of the university pedagogical education. In addition, another strong emphasis was put on the development of the individual style of intending foreign language teachers. The conclusion is made that the formation of a secondary language personality of a foreign language teacher cannot but influence the style of their professional pedagogical activity.

This study does not claim to be comprehensive, but it represents one of the primary stages of the theoretical and methodological justification of the issue of the ITS development when training future FL teachers. However, it is already possible to draw some conclusions that are significant for the following development of the research.

The study of the ITS concept and of its development was carried out on the basis of an activity approach, which determined the direction of our interpretation of the notion itself, of its structure and its typology.

Thus, the teacher's ITS is understood as a hierarchical system of interaction, mutual influence and balancing of external, normative, knowledge factors regulating the pedagogical activity, and internal qualities and characteristics of the individual. It is based on the processes of internalization and interpretation, awareness and reflection, compensation and adaptation. Hence, we believe that the structure of the ITS of an intending foreign language teacher should include: 1) ways of performing teaching action, 2) methods and means of performing the professional activity, 3) general professional and pedagogical proficiency, 4) the individual style of pedagogical interaction, 5) personal qualities and characteristics (affective, practical, cognitive), refracted through compensation, adaptation and balancing with external factors, 6) emotion management methods, 7) morality and social maturity of the teacher's personality, 8) reflective and evaluative components, 9) readiness for self-regulation, 10) inner self-perception, 11) the degree of striving for satisfaction with one's work and self-development, and, finally, 12) the primary and secondary language personality of the FL teacher.

Obviously, the development of this complex phenomenon in modern foreign language teacher training universities should take place with the provision of the digital educational environment. Creating the necessary conditions for the ITS development is a task facing pedagogical education today.

The problem of classification of possible individual teaching styles is also considered in most of the analysed sources from the point of view of the activity approach. The identified types of the teacher's ITSs are associated with one or another level of interaction and regulation of internal qualities and external conditions. In this study, in order to test



the initial hypothesis, we compared the prevailing types of ITS on the samples of the 3rd and 4th year students, based on the typology of A. M. Markova and A. Ya. Nikonova. As a result, the conclusions obtained allow us to confirm the initial hypothesis of this stage of the research. To a large extent, the ITS of intending FL teachers is developed during the first three years of education within the framework of several components of students' practical training. Moreover, only a small correction of the developed styles takes place after the two stages of the teaching practice at school.

References

1. Povarionkov Yu. P. Psychological characteristics of Individual Styles of the Professional's Activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, no. 6, pp. 227–232 (in Russian).
2. Belozertsev E. P. Improving the professional training of intending teachers. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet Pedagogy], 1982, no. 9, pp. 84–89 (in Russian).
3. Klimov E. A. *Individual'nyi stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svoisv nervnoy sistemy* [Individual Style of Activity Depending on the Typological Properties of the Nervous Systems]. Kazan', Kazan University Publ., 1969. 278 p. (in Russian).
4. Gorelova G. G. Culture and the individual style of teaching. *Pedagogics*, 2002, no. 6, pp. 61–66. Available at: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/4405415> (accessed 11 February 2022) (in Russian).
5. Torkhova A. V. Development of the individual teaching style of intending teachers. *Pedagogics*, 2006, no. 8, pp. 63–71 (in Russian).
6. Makarova L. N. Development of the university teacher's style of teaching. *Pedagogics*, 2005, pp. 72–80 (in Russian). Available at: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/8324087> (accessed 11 February 2022).
7. Serikov V. V. The essence of the teaching activity and peculiarities of the professional education of a teacher. *Pedagogics*, 2010, no. 5, pp. 29–37. Available at: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/22065731> (accessed 11 March 2022) (in Russian).
8. Tolochev V. A. Professional activity styles in the conditions of the subjects' interaction. *Psychological Journal*, 2000, vol. 21, no. 3, pp. 96–103 (in Russian).
9. Kitikar O. V., Ilyevich T. P. Information tools to support individual pedagogical activities. *Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Department*, 2021, no. 1, pp. 46–56 (in Russian). <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2021-1-46-56>
10. Nikitina G. A. Complex competency-based model of the intending foreign language teacher. *Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 5 (53), pp. 223–237. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.15>
11. Soleimani N. ELT teachers' epistemological beliefs and dominant teaching style: A mixed method research. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2020, vol. 5, no. 12. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00094-y>
12. Nikitina G. A. *Formirovaniye professional'noi kommunikativnoi kompetentsii budushchego uchitelya* [Development of the Intending Teacher's Communicative Competence]. Saratov, Saratov University Publ., 2016. 112 p. (in Russian).
13. Merlin V. S. Individual Style of Activity and Its Systematizing Function. In: Gippenreiter Yu. B., Romanov V. Ya., eds. *Psikhologiya individual'nykh razlichiy. 2-e izd.* [Psychology of Individual Differences. 2nd ed.]. Moscow, CheRo Publ., 2002, pp. 128–139 (in Russian).
14. Kryazheva E. V., Vinogradskaya M. U. Studying peculiarities of the individual style of the teachers' professional activity. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2019, № 62-2, pp. 147–150. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-individualnogo-stilya-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov> (accessed 11 April 2022) (in Russian).
15. Berns R. School organization and teaching style. In: Karandashev V. N., Nosova N. V., Shchepelina O. N., eds. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2006, pp. 350–364 (in Russian).
16. Chia Wei Tang, Meng Jun Shi, Guzman A. B. de. Lecturer teaching styles and student learning involvement in large classes: a Taiwan case study. *Asia Pacific Journal of Education*, 2020. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1852913>
17. Bernstein D. A. Teaching styles and troublesome students. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 2021, vol. 62, no. 4, pp. 367–376. <https://doi.org/10.1037/cap0000279>
18. Gajić M. M., Miljanović T. B., Babić-Kekez S. S., Županec V. D., Jovanović T. T. Correlations between teaching strategies in biology, learning styles, and student school achievement: implications for inquiry based teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 2021, vol. 20, iss. 2, pp. 184–203. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.184>
19. Leng N. S., Luan N. L. Learning style and teaching style preferences in a foreign language classroom in Malaysia. *Moderna språk*, 2020, no. 114 (2), pp. 139–160.
20. Codina N., Castillo I., Pestana J., Balaguer I. Preventing Procrastination Behaviours: Teaching Styles and Competence in University Students. *Sustainability*, 2020, vol. 12, iss. 6, pp. 24–48. <https://doi.org/10.3390/su12062448>
21. Markova A. K., Nikonova A. Ya. Psychological peculiarities of the individual activity style of a teacher. *Voprosy Psikhologii*, 1987, no. 5, pp. 40–48 (in Russian).
22. Ledovskaya T. V., Solynin N. E. Authority of modern teacher as a result of reflection of his abilities and individual style of activity. *Alma mater (Higher School Herald)*, 2020, no. 8, pp. 43–49 (in Russian). <https://doi.org/10.20339/AM.08-20.043>



23. Moè A., Katz I. Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching*, 2021, vol. 27, iss. 5, pp. 370–387. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960>
24. Teslenko V. I., Zaleznyaya T. A. Individual-methodological support of teacher's professional training. *Alma mater (Higher School Herald)*, 2012, no. 12, pp. 62–68 (in Russian).
25. Gorbunova L. N., Sorokina E. V. Professional development of teachers based on the resources of individual learning paths. *Informatika i obrazovanie* [Information Technology and Education], 2015, no. 5, pp. 15–18. Available at: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/44763977> (accessed 11 April 2022) (in Russian).
26. Korosteleva S. G. Development of pedagogical thinking in the professional training of a future teachers. *Science and School*, 2020, no. 4, pp. 74–81. Available at: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/61551222> (accessed 11 April 2022) (in Russian).
27. Medintsev V. A. Theoretical research methods' procedural interpretation. In: Medintsev V. O., comp. *Teoreticheski doslidszhennya u psikhologii* [Theoretical Achievements of Psychology], 2019, vol. VIII, pp. 64–87 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/2616-6860-2019-10004>
28. *Individual'nyi stil' pedagogicheskoy deyatel'nosti – Proyti onlain-test* [Individual style of the pedagogical activity. Online Test Pad]. Available at: <https://onlinetestpad.com/ru/test/1261664-individualnyj-stil-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (accessed 11 April 2022) (in Russian).

The article was submitted 20.03.2022; approved after reviewing 06.04.2022; accepted for publication 10.04.2022

Поступила в редакцию 20.03.2022; одобрена после рецензирования 06.04.2022; принята к публикации 10.04.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 112–119
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 112–119
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-112-119>

Научная статья
УДК 378.147



Индивидуальная образовательная траектория: основания для выбора элективных дисциплин

Е. Г. Вьюшкина , О. В. Щербакова

Саратовская государственная юридическая академия, Россия, 410056, г. Саратов, ул. Вольская, д. 1

Вьюшкина Елена Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, vyushkina@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0004-1262>

Щербакова Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, проректор по учебной работе, olgascherbakowa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0603-1396>

Аннотация. Обучение по индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) является одним из ключевых факторов развития современного российского образования, что обуславливает *актуальность* изучения вопросов внедрения индивидуальной образовательной траектории в учебные процессы вузов. *Цель:* определение уровня осведомленности студентов о возможностях индивидуальной образовательной траектории и выяснение факторов, влияющих на их выбор. Исследование выполнено на выборке студентов первого курса Саратовской государственной юридической академии (N = 1325, возраст 16–18 лет, юноши – 38,2%, девушки – 61,8%), обучающихся по программам бакалавриата и специалитета. Применена авторская анкета (Е. Г. Вьюшкина, О. В. Щербакова), направленная на изучение осведомленности студентов о возможностях индивидуальной образовательной траектории и их предпочтений при ее выборе. Показано, что степень осведомленности студентов об обучении по индивидуальной образовательной траектории достаточно высока, но требуются дополнительные разъяснения по поводу ее преимуществ и возможностей. Необходимо, во-первых, расширить список источников информации об индивидуальной образовательной траектории (официальный сайт вуза, деканаты, кураторы, тьюторы, преподаватели, письменные источники), во-вторых, структурировать процедуру выбора элективных дисциплин и, в-третьих, разработать план мероприятий, проводимых в первом семестре первого курса, для формирования у первокурсников навыков осознанного выбора. Постоянный мониторинг обучения по индивидуальной образовательной траектории (анкетирование студентов и преподавателей, наблюдение, интервьюирование) предоставит материалы для продолжения исследования по нескольким направлениям: 1) анализу накопленного материала для обеспечения качественного результата обучения; 2) более глубокому изучению факторов, влияющих на выбор элективных дисциплин; 3) изучению возможностей цифровых технологий для формирования индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, элективные дисциплины, вуз, выбор элективных дисциплин, цифровизация образования

Информация о вкладе каждого автора. Е. Г. Вьюшкина – методология исследования, сбор и обработка материалов, анализ полученных данных, написание текста; О. В. Щербакова – концепция исследования, анализ полученных данных, написание текста.

Для цитирования: Вьюшкина Е. Г., Щербакова О. В. Индивидуальная образовательная траектория: основания для выбора элективных дисциплин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 112–119. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-112-119>

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

Article

Individual educational trajectory: Grounds for electives choice

Е. Г. Vyushkina , О. V. Shcherbakova

Saratov State Law Academy, 1 Volskaya St., Saratov 410056, Russia

Elena G. Vyushkina, vyushkina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0004-1262>

Olga V. Shcherbakova, olgascherbakowa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0603-1396>

Abstract. The fact that individual educational trajectory (IET) is one of key factors of modern Russian education development determines *relevancy* of studying issues of IET implementation into higher educational institutions teaching process. This research *aims at* rating students' awareness of IET advantages and finding out factors influencing students' choices. A survey covered first-year students of Saratov State Law Academy (N = 1325, aged 16–18, male – 38,2%, female – 61,8%), pursuing Bachelor and Specialist Degrees. Authorial questionnaire is aimed at rating students' awareness of IET advantages and finding out factors influencing students' choices. The survey *results* analysis showed that a students' IET awareness level is rather high but there is a need in additional measures for clarifying IET advantages and opportunities. Firstly, it is essential



to broaden a list of IET information resources: a higher educational institution official website, deans' offices, curators, tutors, teachers, written sources. Secondly, it is necessary to structure an electives choice procedure. Thirdly, there is a need in working out a plan of events to be held during the first term of the first year of study to shape first-year students' skills of an informed choice. Constant monitoring of studying within IET (students' and teachers' surveys, observations, interviews) will provide material for further research in several directions: 1) an analysis of cumulated material for providing teaching results of high quality; 2) a deeper research of factors influencing elective choices; 3) studying of digital technologies opportunities for shaping IET.

Keywords: individual educational trajectory (IET), electives, higher educational institution, elective choice, education digitalization

Information about the contribution of each author. E. G. Vyushkina worked out the research methodology, collected and processed the materials, analyzed the data, wrote the text of the article; O. V. Shcherbakova came up with the research concept, performed the data analysis, wrote the text of the article.

For citation: Vyushkina E. G., Shcherbakova O. V. Individual educational trajectory: Grounds for electives choice. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 112–119 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-112-119>

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

Введение

Модернизация системы образования в России является одним из государственных приоритетов. В докладе Правительства РФ Федеральному Собранию в ряду важнейших результатов работы по осуществлению стратегии правительства в сфере образования упомянуто «активное развитие индивидуальных подходов к обучению через выстраивание индивидуальных образовательных траекторий» [1, с. 8], а среди основных задач, направленных на совершенствование и развитие высшего образования, предлагается «расширение автономии образовательных организаций и мобильности (индивидуальные образовательные траектории) для обучающихся» [1, с. 155]. Таким образом, индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) становится ключевым элементом современной системы образования.

Теоретические аспекты ИОТ остаются под пристальным вниманием исследователей: продолжается уточнение понятийного аппарата, рассматриваются этапы проектирования ИОТ [2] и уровни ее реализации в профессиональном обучении [3], изучаются возможности ИОТ в рамках преподавания отдельных дисциплин [4]. Наряду с общими вопросами, например о том, какие изменения необходимы в организации учебного процесса вузов и, соответственно, в нормативной документации [5], рассматриваются способы включения ИОТ в отдельные виды учебной деятельности, в частности проектной [6].

С данной точки зрения большой интерес представляют публикации, отражающие результаты такой работы и предлагающие к обсуждению возникшие проблемы и пути их решения. Одним из путей индивидуализации обучения является переход от дисциплинарных учебных планов к модульным, которые позволяют студентам выбирать дисциплины и уровень их изучения [6]. Другим интересным решением

является возможность разбивать ИОТ на блоки – общеобразовательные (*core*), профильные обязательные (*major*), профильные дополнительные (*minor*) и элективные (*electives*) [7]. Такой подход обеспечивает подготовку компетентного выпускника, так как дополнительные профильные дисциплины позволяют студентам расширить практические профессиональные умения и навыки. Разделение образовательной программы на три блока (*core*, *major*, *electives*) [8] с 2017 г. успешно реализуется в ТюмГУ – вузе, который без преувеличения является флагманом ИОТ в российской системе высшего образования.

Сегодня обучение по ИОТ в разных вузах находится на разном уровне внедрения. Например, в Московском государственном институте культуры студенты имеют возможность не только выбирать элективные дисциплины (ЭД), но и принимать участие в формировании и обсуждении их списка [9]. Описание педагогических экспериментов по включению конкретных ЭД в образовательные программы университетов [10–12] предоставляет информацию для анализа и примеры для творческого переосмысления. Обзоры современных практик [13, 14] показывают, что обучение по ИОТ является необходимым условием успешного развития вуза, а работа по внедрению ИОТ может проходить в несколько этапов и требует непрерывного мониторинга его результатов.

Индивидуальная образовательная траектория: организация обучения в Саратовской государственной юридической академии

К началу 2021/22 учебного года было разработано и принято «Положение об обучении по индивидуальной образовательной траектории в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования "Саратовская государственная юридическая академия"» (далее – Положение), в соответствии



с которым обучающиеся набора 2021 г. имеют возможность выстраивать свои индивидуальные образовательные траектории. В Положении, в частности, уточняется используемый терминологический аппарат. Так, под индивидуальной образовательной траекторией подразумевается «процесс обучения, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания и сроков освоения с учетом личностного потенциала и образовательных потребностей конкретного обучающегося», а элективные дисциплины определены как «дисциплины, направленные на удовлетворение потребностей студентов в дополнительных знаниях, умениях, навыках независимо от направления подготовки, специальности, профиля или специализации, а также удовлетворение требований запросов общества» [15, с. 2].

Положение регламентирует порядок организации обучения по индивидуальной образовательной траектории, устанавливает способы реализации образовательных программ высшего образования по ИОТ. Основой обучения по ИОТ является учебный план, состоящий из базовой и вариативной частей. Именно в вариативную часть включены элективные дисциплины, из которых студенты конструируют индивидуальный учебный план и которые могут преподаваться как в очном формате, так и с применением дистанционных технологий.

Элективные дисциплины предлагаются кафедрами с учетом требований времени и запросов работодателей и должны формировать у студентов дополнительные знания, социальные компетенции и общекультурные навыки. Для информирования студентов об элективных дисциплинах кафедры могут использовать разнообразные презентации, отражающие содержание дисциплины, уровень сложности, формат проведения, формируемые компетенции и т. п. Положение подробно устанавливает порядок выбора элективных дисциплин, время и способы регистрации студентов. В рамках обучения по индивидуальной образовательной траектории студенты смогут также участвовать в программах академической мобильности, программах двух дипломов.

Студенты первого курса выбирают элективные дисциплины для изучения во втором семестре до 1 октября. Регистрация на элективные дисциплины проходит в установленные администрацией сроки одновременно для всех студентов. Элективные дисциплины для изучения на последующих курсах выбираются во втором семестре текущего года обучения не позднее 1 марта. Регистрация проходит в установленные администрацией сроки в четыре этапа, и при-

оритет при выборе имеют студенты с высоким средним баллом успеваемости по результатам прошедшей сессии.

Для обеспечения возможности практической реализации индивидуальной образовательной траектории в рамках поточно-группового подхода к организации учебного процесса необходимо составлять расписание следующим образом: занятия по дисциплинам базовой части учебного плана ведутся у потоков / групп в определенные дни недели; занятия по элективным дисциплинам проводятся в другие дни (один или два) в группах, сформированных в результате регистрации на конкретную элективную дисциплину.

В первом семестре 2021/22 учебного года студентам первого курса был предложен список из 14–16 ЭД. Количество и наименования дисциплин отличались в зависимости от направления подготовки и уровня образования (бакалавриат или специалитет). Об элективных дисциплинах и индивидуальной образовательной траектории проведены краткие обзорные лекции, на сайте академии в разделе «Образование» создан подраздел ИОТ. Для осуществления выбора использовались Google-формы, и после обработки результатов некоторым студентам было предложено свой выбор поменять, так как на выбранные ими дисциплины зарегистрировалось недостаточное для формирования учебной группы количество студентов.

Разработанное Положение безусловно требует апробации.

Цель исследования: фиксация уровня осведомленности студентов о возможностях индивидуальной образовательной траектории и их предпочтений при ее выборе.

Полученные результаты позволяют скорректировать способы информирования студентов об индивидуальной образовательной траектории, увеличить или сократить перечень предлагаемых элективных дисциплин при составлении образовательных программ для поступающих в 2022 году, внести изменения непосредственно в процедуру выбора элективных дисциплин.

Материалы

Участники. В исследовании приняли участие студенты первого курса очной формы обучения Саратовской государственной юридической академии в количестве 1325 человек (юноши – 38,2%, девушки – 61,8%) в возрасте 16–18 лет (средний возраст $M = 17,8$ года). Опрос охватил 88% студентов-первокурсников, из которых 461 человек (35% опрошенных) обучается по программе бакалавриата, 864 человека (65% опрошенных) – по программам специалитета.



Методики. В ходе исследования применена авторская анкета (Е. Г. Вьюшкина, О. В. Щербакова), включающая 4 вопроса, направленных на фиксацию социально-демографического статуса респондентов (сведения о поле, возрасте, программе обучения, принадлежности к институту), и 7 вопросов, среди которых: связанные с уточнением осведомленности студентов о возможностях индивидуальной образовательной траектории (5. Знаете ли Вы, какие дисциплины Вам предстоит изучать? 6. Знаете ли Вы, что такое элективные дисциплины?); с вариантами ответов (7. Элективная дисциплина – это обязательный предмет по выбору / необязательный предмет); закрытые вопросы множественного выбора с возможностью предоставления нескольких ответов и добавления своего варианта (8. Как Вы хотели бы получить информацию об элективных дисциплинах? 9. Какие элективные дисциплины Вам интересны? Дисциплины, связанные с юриспруденцией / Дисциплины, развивающие “soft skills” (личные качества и навыки межличностного общения; навыки применимые в любой профессии, например, иностранный язык, использование компьютера, коммуникативные навыки) / Дисциплины для общего развития (физкультура, вокал, театр и пр.) / Другое. 11. Чем Вы будете руководствоваться в предстоящем выборе элективной дисциплины? Аннотацией дисциплины / Личностью преподавателя / Советом других студентов / тьютора / куратора / Другое); вопросы по выбору приоритетов (10. Какие элективные дисциплины Вам интересны? (расставьте приоритеты, 1 – наиболее интересна).

Методы. Полученные эмпирические данные систематизировались в сводные таблицы в программе Microsoft Excel. Все расчетные процедуры выполнялись в статистическом пакете Statistica for Windows 12.

Процедура. Опрос респондентов проводился в онлайн-режиме без контакта с интервьюером. Ссылка на опрос распространялась через деканаты институтов. Исследование было анонимным и добровольным. Ответы принимались в течение недели, большая часть (1226, или 92,5%) была получена в первый день проведения опроса.

Результаты

Опрос проводился на этапе подготовки к выбору дисциплин, поэтому анализ результатов позволил сформулировать рекомендации по совершенствованию организации обучения по индивидуальной образовательной траектории.

Ответы на первый вопрос анкеты «Знаете ли Вы, какие дисциплины Вам предстоит изучать?» оказались неожиданными и требуют отдельного

изучения и анализа – только чуть больше половины студентов (52,6%) ответили утвердительно. Возможно, причина этого заключается в буквальном восприятии студентами вопроса, т. е. знают ли они названия дисциплин.

77,2% студентов считают, что они знают, что такое элективная дисциплина, и это близко к истине: 71,2% респондентов выбрали правильное (хотя и упрощенное) определение элективной дисциплины как обязательного предмета по выбору. Тем не менее то, что почти треть студентов считает элективные дисциплины предметами необязательными, говорит о необходимости дополнительного разъяснения сущности индивидуальной образовательной траектории и возможностей, которые она предоставляет для развития профессиональных и универсальных компетенций.

Отвечая на вопрос об источниках информации об ЭД, студенты могли выбрать несколько вариантов ответа и добавить свой. «Официальные источники (деканат, учебно-методическое управление)» и «Студенты старших курсов / Тьюторы» получили практически одинаковое количество голосов – 795 (60%) и 801 (60,5%) соответственно. Удивительно, что только 37,3% респондентов выбрали в качестве источника официальный сайт академии. В категории «Другое» были указаны «ВКонтакте» (3 ответа), печатный источник (2), куратор, электронная почта, староста, преподаватели (по 1 ответу).

Указать несколько вариантов ответов студенты также могли при определении дисциплин, представляющих для них интерес. Почти 70% респондентов выразили заинтересованность в дисциплинах, связанных с юриспруденцией; дисциплины, развивающие *soft skills* (личные качества и навыки межличностного общения, навыки, применимые в любой профессии, например иностранный язык, использование компьютера, коммуникативные навыки), вызывают интерес у 54,7% обучающихся; 32,5% студентов заинтересованы в дисциплинах для общего развития. В графе «Другое» были указаны как конкретные дисциплины, такие как психология и риторика, так и обобщенные группы дисциплин, например дисциплины, связанные с экономикой и финансами.

Заинтересованность студентов в элективных дисциплинах, связанных с их направлением подготовки (юриспруденция), подтвердилась распределением указанных выше трех групп по приоритетности. 491 респондент поставил дисциплины, связанные с юриспруденцией, на первое место.

На вопрос «Чем Вы будете руководствоваться в предстоящем выборе элективной дис-



циплины?», обучающиеся могли дать несколько ответов, и 68,2% респондентов указали: «Аннотация дисциплины». 640 (48,3%) студентов доверяют советам других студентов / тьютора / куратора, и приблизительно одинаково количество обучающихся, готовых руководствоваться доверием к личности преподавателя (29,1%) или рекомендацией деканата (27,8%). Среди прочих ответов, данных студентами в рубрике «Другое», преобладают выраженный разными способами ответ «самостоятельно» (20 ответов) и «приемимость в будущей профессии» (6 ответов).

Обсуждение

Анализ ответов студентов показал, что степень их осведомленности об обучении по индивидуальной образовательной траектории в целом достаточно высока, большая их часть понимает, что элективные дисциплины являются обязательными для изучения. Тем не менее кажется недостаточным проведение только кратких обзорных лекций об обучении по ИОТ, так как почти треть студентов не продемонстрировала понимания термина «элективная дисциплина». Необходимо акцентировать внимание студентов первого курса на специфике и преимуществах ИОТ, так как в первый месяц обучения в вузе они сталкиваются с огромным количеством материала и сведений, требующих осмысления.

Действительно, данная проблема широко освещается в методической науке: выделяются такие аспекты, как стихийность выбора [12], необходимость развития у студентов навыков целеполагания [16] и важность оценки имеющихся знаний и умений [17] при формировании ИОТ.

Одним из путей решения данной проблемы являются подготовка ознакомительного буклета об ИОТ, который должен входить в «набор первокурсника», и размещение его pdf-версии в соответствующем разделе сайта академии. Подраздел сайта академии «Индивидуальная образовательная траектория» находится в процессе разработки, и необходимо более тщательно проработать рубрики, предназначенные для первокурсников. Это особенно важно в преддверии второго семестра и предстоящего выбора студентами первого курса дисциплин для включения в план на второй курс обучения. Более того, необходимо провести опрос о технической стороне процедуры выбора элективных дисциплин для получения обратной связи от студентов и при необходимости внесения изменений.

Дополнительную работу по разъяснению возможностей и особенностей ИОТ необходимо провести с работниками деканатов, кураторами и тьюторами (в СГЮА тьюторами являются

студенты старших курсов), так как именно их указали 60% студентов в качестве источников информации об ЭД и около половины респондентов (48,3%) назвали их в качестве фактора, влияющего на выбор ЭД. Нельзя недооценивать важность влияния старших товарищей и выпускников на выбор ЭД студентами младших курсов [18, с. 6].

К разъяснительной работе с обучающимися необходимо привлечь преподавателей, которые работают со студентами первого курса в первом семестре. В рамках преподаваемых дисциплин педагоги могут использовать технологию образовательного форсайта (мини-форсайт или форсайт-сессия), которая поможет студентам реально оценивать изменяющуюся ситуацию и прагматически подходить к «организации своего обучения и будущей карьере в условиях масштабных перемен» [19, с. 145].

При разработке учебных планов для набора 2022 г., в частности на этапе отбора ЭД для включения в вариативную часть, целесообразно учитывать соотношение дисциплин, связанных с юриспруденцией, дисциплин, направленных на развитие *soft skills*, и дисциплин для общего развития, которое было получено в результате опроса. Но необходимо учесть и то, что студенты не вполне понимают, какие дисциплины входят в тот или иной блок – об этом говорят названия дисциплин, указанных студентами в рубрике «Другое». Например, риторика, без сомнения, входит в блок *soft skills*, но студенты упоминали данную дисциплину отдельно.

Помочь студентам сделать осознанный выбор, особенно в первый раз, может распределение ЭД по блокам (подзаголовкам) в предлагаемом для выбора перечне. Не умаляя важности профильных дисциплин, необходимо разъяснять студентам важность развития *soft skills*, на которые все больше обращают внимание потенциальные работодатели и уровень развития которых можно диагностировать и повышать средствами ИОТ [20].

Заключение

Проведенный опрос и анализ его результатов позволили сделать выводы о направлениях корректировки организации обучения по ИОТ для студентов первого курса набора 2022 г. Во-первых, необходимо обеспечить первокурсников исчерпывающей информацией об обучении по ИОТ из различных источников (официальный сайт вуза, деканаты, кураторы, тьюторы, преподаватели, печатные источники). Во-вторых, следует структурировать процедуру выбора ЭД – разместить подробную информацию о предлагаемых ЭД на сайте, разбить их на блоки,



использовать удобный пользовательский интерфейс, дать студентам возможность изменить свой выбор в течение ограниченного промежутка времени. В-третьих, в течение первого семестра необходимо провести ряд лекций и / или практических занятий (факультативно или в рамках кураторских часов) для формирования у первокурсников навыков осознанного выбора.

Важным продолжением данной работы является мониторинг обучения по ИОТ: 1) проведение регулярных опросов студентов набора 2021 г. во втором семестре (и далее) для получения обратной связи о способах организации обучения, о соответствии результатов изучения ЭД ожиданиям студентов, сбора пожеланий и комментариев; 2) постоянные контакты с преподавателями, ведущими занятия по ЭД, для получения информации о недочетах и положительных моментах реализации обучения по ИОТ. Для накопления эмпирического материала необходимо проводить анкетирование студентов последующих годов поступления приблизительно в те же сроки по аналогичным опросникам.

Продолжение исследования планируется в нескольких направлениях. Во-первых, для обеспечения качественного результата при обучении необходимо продолжать накопление и анализ эмпирического материала по организации обучения по ИОТ. Во-вторых, значимым представляется более глубокое изучение факторов, влияющих на выбор ЭД студентами. Для реализации данного направления необходимо проводить сквозное анкетирование студентов в течение нескольких лет. Вопросы анкеты должны учитывать разные факторы, влияющие на выбор студентов – предполагаемую сложность или легкость ЭД, необходимость ЭД для будущей карьеры [21], личность преподавателя [22], некогнитивные характеристики студентов [23].

Третьим направлением является изучение возможностей цифровых технологий для формирования ИОТ. Появляющиеся в научной литературе результаты экспериментов по использованию цифровых сервисов для анализа и корректировки выбора студентов [8], применению искусственного интеллекта для формирования ИОТ [24], разработке программного обеспечения для выстраивания ИОТ [25] говорят о том, что синтез цифровизации и индивидуализации образования будет способствовать повышению качества обучения.

Библиографический список

1. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. 2021. URL: <http://static.government.ru/media/files/GYRuAxoqmjgpAxer8PRuu2zMB9NBFAa9.pdf> (дата обращения: 10.02.2022).
2. Козырева О. А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута студентов вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 7 (160). С. 10–16.
3. Шталова А. О. Подход к проектированию индивидуальной траектории обучения студента в высшей школе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15, № 1. С. 103–108. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2021.15.1.12>
4. Анцупова С. Г., Парникова Г. М. Индивидуальная образовательная траектория – будущее образовательного процесса в вузе // Перспективы науки. 2021. № 5 (140). С. 177–179.
5. Косарева С. А. Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов в учебном проекте посредством разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 207–211. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-207-211>
6. Сазонов Б. А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 6. С. 35–50. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50>
7. Дробязкин Р. С., Медведев Д. В. Индивидуальная образовательная траектория, польза и вред // Modern Science. 2021. № 2-2. С. 237–242.
8. Воробьева М. С., Первалова М. Н. Диагностика предпочтений студентов при проектировании индивидуальных образовательных траекторий // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы V Междунар. науч. конф. (Красноярск, 21–24 сентября 2021 г.): в 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. М. В. Носкова. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2021. С. 60–63.
9. Лопатина Н. В. Элективные дисциплины: что предложить студенту? // Культура и образование. 2018. № 3 (30). С. 45–51.
10. Сулейманова О. А., Водяницкая А. А. Элективный курс как инновационная образовательная среда // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2019. № 2 (34). С. 77–83. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2019.34.2.08>
11. Евсеева А. М. Реализация индивидуальной образовательной траектории для развития аудитивных умений студентов неязыкового вуза в условиях смешанного обучения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 2. С. 250–254. <https://doi.org/10.30853/flnauki.2019.2.54>
12. Игнатов С. Б. Индивидуальные образовательные траектории в вузе: проблема моделирования содержательной основы // Перспективы науки. 2021. № 2 (137). С. 118–123.
13. Никифорова Ю. О., Королева В. А. Индивидуальная образовательная траектория как обязательный элемент деятельности вуза // Вопросы педагогики. 2020. № 8-2. С. 85–88.



14. Глотова М. И. Анализ опыта цифровой трансформации отечественного высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. С. 23. <https://doi.org/10.17513/spno.30503>
15. Положение об обучении по индивидуальной образовательной траектории в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Саратовская государственная юридическая академия». URL: http://www.xn--80af5bzc.xn--p1ai/documents/polojenia/2021/polojenie_ob_IOT.pdf (дата обращения: 10.02.2022).
16. Кабанова Л. А., Шкунова А. А. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 339–343.
17. Трофимова Е. А., Черчик И. В. Системно-деятельностный подход при формировании индивидуальной образовательной траектории // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42). С. 147–153.
18. Sinha A., Panchamia J., Sachan A., Guru S. Choice of electives among management students in India: A conjoint analysis // The International Journal of Management Education. 2021. Vol. 19, iss. 3. Article 100557. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100557>
19. Игнатов С. Б. Использование технологии форсайт в подготовке студентов вуза к обучению в формате «Индивидуальная образовательная траектория» // Перспективы науки. 2021. № 4 (139). С. 142–146.
20. Тимошкина М. В., Айварова Н. Г. Индивидуальный образовательный маршрут по формированию гибких навыков в условиях высшего образования // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 467–471. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2021.56.378>
21. Ting D. H., Lee C. K. C. Understanding students' choice of electives and its implications // Studies in Higher Education. 2012. Vol. 37, iss. 3. P. 309–325. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.512383>
22. Clayton D. E. Student perception of instructors: The effect of age, gender and political leaning // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2020. Vol. 45, iss. 4. P. 607–616. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1679715>
23. Рожкова К. В., Роцин С. Ю. Влияние некогнитивных характеристик на выбор траекторий в высшем образовании: взгляд экономистов // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 138–167. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-138-167>
24. Куприянов Р. Б., Агранат Д. Л., Сулейманов Р. С. Использование технологий искусственного интеллекта для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий обучающихся // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2021. Т. 18, № 1. С. 27–35. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2021-18-1-27-35>
25. Дробязкин Р. С. Определение параметров для создания программного обеспечения, для составления индивидуальной образовательной траектории // Modern Science. 2021. № 4-3. С. 505–511.

References

1. RF Government Report to RF Federal Assembly on Implementation of Governmental Policy in the Sphere of Education. 2021. Available at: <http://static.government.ru/media/files/GYRYAxoqjmjgPAxer8PRuu2zMB9NBFAa9.pdf> (accessed 10 February 2022) (in Russian).
2. Kozyreva O. Design of the individual educational route of students in universities. *Izvestiya of the Volgograd State Pedagogical University*, 2021, no. 7 (160), pp. 10–16 (in Russian).
3. Shatalova A. O. Approaches to design an individual path for teaching high school students. *The Science of Person: Humanitarian Researches*, 2020, vol. 15, no. 1, pp. 103–108 (in Russian). <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2021.15.1.12>
4. Antsupova S. G., Parnikova G. M. Individual Educational Trajectory as the Future of the Educational Process at University. *Science Prospects*, 2021, no. 5 (140), pp. 177–179 (in Russian).
5. Kosareva S. A. Pedagogical support of increasing the level of self-organisation in students within a project by means of developing and implementing an individual educational trajectory. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 207–211 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-207-211>
6. Sazonov B. A. Organization of the Educational Process: Opportunities for Individualization of Training. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 6, pp. 35–50 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50>
7. Droblyazkin R. S., Medvedev D. V. Individual educational trajectory, advantages and disadvantages. *Modern Science*, 2021, no. 2-2, pp. 237–242 (in Russian).
8. Vorobeva M. S., Perevalova M. N. Diagnostics of student preferences in the design of individual educational trajectories. *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnoy obucheniya: cifrovyye tekhnologii v obrazovanii: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. (Krasnoyarsk, 21–24 sentyabrya 2021 g.): v 2 ch. Ch. 2 [Digitalization of Education and E-Teaching Methods: Digital Technologies in Education. Proceedings of the 5th International Scientific Conference (Krasnoyarsk, 21–24 September 2021): in 2 parts. Part 2]. Krasnoyarsk, Siberian federal University Publ., 2021, pp. 60–63 (in Russian).*
9. Lopatina N. V. Elective disciplines: What shall we offer to the students? *Kul'tura i obrazovanie [Culture and Education]*, 2018, no. 3 (30), pp. 45–51 (in Russian).
10. Suleymanova O. A., Vodyanitskaya A. A. Elective courses: Towards innovative educational practices. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2019, no. 2 (34), pp. 77–84 (in Russian). <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2019.34.2.08>
11. Evseeva A. M. Individual educational route's realisation for listening skills development of non-linguistic university students in blended learning context. *Philology. Theory & Practice*, 2019, vol. 12, no. 2, pp. 250–254 (in Russian). <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.54>



12. Ignatov S. B. Individual Educational Trajectories in Higher Education: the Problem of Modeling Content of the Basics]. *Science Prospects*, 2021, no. 2 (137), pp. 118–123 (in Russian).
13. Nikiforova Yu. O., Koroleva V. A. Individual educational trajectory as a compulsory element of university functioning. *Voprosy pedagogiki* [Issues of Pedagogy], 2020, no. 8-2, pp. 85–88 (in Russian).
14. Glotova M. I. Analysis of the experience of digital transformation of domestic higher education. *Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 1, pp. 23 (in Russian). <https://doi.org/10.17513/spno.30503>
15. Polozhenie ob obuchenii po individual'noy obrazovatel'noj traektorii v federal'nom gosudarstvennom byudzhetnom obrazovatel'nom uchrezhdenii vysshego obrazovaniya «Saratovskaya gosudarstvennaya yuridicheskaya akademiya» [Regulations on Studying Within an Individual Educational Trajectory at Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Saratov State Law Academy”]. Available at: http://www.xn--80af5bzc.xn--p1ai/documents/polojenia/2021/polojenie_ob_IOT.pdf (accessed 10 February 2022) (in Russian).
16. Kabanova L. A., Shkunova A. A. Designing of individual educational trajectories in the university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2018, no. 59-3, pp. 339–343 (in Russian).
17. Trofimova E., Cherchik I. System-activity approach in the formation of an individual educational trajectory. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 2 (42), pp. 147–153 (in Russian).
18. Sinha A., Panchamia J., Sachan A., Guru S. Choice of electives among management students in India: A conjoint analysis. *The International Journal of Management Education*, 2021, vol. 19, iss. 3, article 100557. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100557>
19. Ignatov S. B. The Use of Foresight Technology in the University Students' Preparation for Training in the Format of “Individual Educational Trajectory”. *Science Prospects*, 2021, no. 4 (139), pp. 142–146 (in Russian).
20. Timoshkina M. V., Ayvarova N. G. Individual educational route for the formation of flexible skills in higher education. *Business. Education. Law*, 2021, no. 3 (56), pp. 467–471 (in Russian). <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2021.56.378>
21. Ting D. H., Lee C. K. C. Understanding students' choice of electives and its implications. *Studies in Higher Education*, 2012, vol. 37, iss. 3, pp. 309–325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1679715>
22. Clayson D. E. Student perception of instructors: the effect of age, gender and political leaning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2020, vol. 45, iss. 4, pp. 607–616. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1679715>
23. Rozhkova K. V., Roshchin S. Yu. The Impact of Non-Cognitive Characteristics on the Higher Education Choice-Making: An Economist Perspective. *Educational Studies Moscow*, 2021, no. 3, pp. 138–167 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-138-167>
24. Kupriyanov R. B., Agranat D. L., Suleymanov R. S. Use of artificial intelligence technologies for building individual educational trajectories of students. *RUDN Journal of Informatization in Education*, 2021, vol. 18, no. 1, pp. 27–35. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2021-18-1-27-35>
25. Drobyazkin R. S. Determination of parameters for creating software for designing individual educational trajectory. *Modern Science*, 2021, no. 4-3, pp. 505–511 (in Russian).

Поступила в редакцию 13.01.2022; одобрена после рецензирования 17.02.2022; принята к публикации 10.03.2022
The article was submitted 13.01.2022; approved after reviewing 17.02.2022; accepted for publication 10.03.2022



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 120–132
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 120–132
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-120-132>

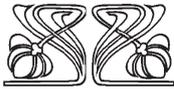
Научная статья
УДК 159.9:316.6

Социальные дополняющие диады и ресурсы успешности субъекта

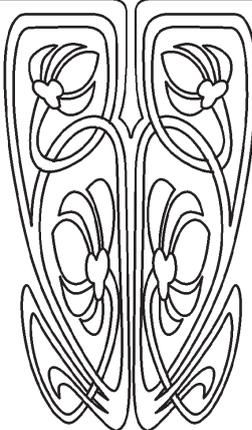
В. А. Толочек

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

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



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Аннотация. Цель: описание феномена «социальные дополняющие диады». Рассмотрены диады – малые социальные группы (микрогруппы) – как основные формы организации людей, передачи культуры, развития специальных знаний в рамках профессиональной сферы, как социальные структуры, обеспечивающие надежность и эффективность деятельности человека. Выделены и проанализированы особенности *социальных дополняющих диад* (СДД) «воспитатель – воспитуемый», «учитель – ученик», «преподаватель – студент», «руководитель – подчиненный», «лидер – ведомый» и др. Полагается, что исторически возрастают разновидности социальных диад как основной формы передачи социального опыта человечества в разных профессиональных сферах («врач – пациент», «тренер – спортсмен», «писатель – читатель», «консультант – клиент» и пр.). Выделены проблемные аспекты и сложности изучения диад. *Гипотезы:* 1) феномен «социальные дополняющие диады» (СДД) представляет собой исторически эволюционирующее социально-психологическое явление; 2) в процессе функционирования социальная успешность субъектов как партнеров диады может изменяться; 3) наряду со спонтанно формирующимися СДД возможно целенаправленное формирование уникальных и специфических диад. Предложены типология и описание особенностей разных социальных диад: 1) дополняющие социальные диады (СДД); 2) поддерживающие социальные образования; 3) профессиональные комплексные; 4) профессиональные творческие; 5) родственные; 6) спонтанные; 7) деструктивные (паразитические, эксплуататорские); 8) асоциальные. Обсуждаются вопросы сопряженности феномена «диада» и проблемы ресурсов (интрасубъектных, интересубъективных и внесубъектных), социально-психологических и психологических механизмов актуализации, становления и развития ресурсов. Выделен ряд научных проблем, к настоящему времени достаточно разработанных в психологии, в которых отражаются ключевые особенности ресурсов, проблем, которые могут рассматриваться в качестве прототипов разработки (проблемы интегральной индивидуальности человека, когнитивных ресурсов, профессионального становления субъекта, дополнительности качеств субъектов совместной деятельности).

Ключевые слова: субъект, организации, группы, социальные диады, дополнительность, ресурсы, успешность

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания № 0138-2021-0010 «Регуляция профессионального взаимодействия в условиях организационных и технологических вызовов».



Для цитирования: Толочек В. А. Социальные дополняющие диады и ресурсы успешности субъекта // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 120–132. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-120-132>

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

Article

Social complementary dyads and the subject's resources of success

V. A. Tolochek

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

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

Abstract. The *purpose* of the article is to describe the phenomenon of "social complementary dyads". Dyads are considered as small social groups (micro groups) being the main forms of people's organization, of culture transfer, and of the development of special knowledge within the professional sphere; as social structures that ensure the reliability and effectiveness of human activity. The author highlighted and analysed the features of the following social complementary dyads (SCD): 'educator – educated', 'teacher – school student', 'lecturer – university student', 'head – subordinate', 'leader – follower', etc. It is believed that varieties of social dyads as the main forms of transmitting social experience of mankind in various professional spheres ('doctor – patient', 'coach – athlete', 'writer – reader', 'consultant – customer', etc.) have historically been increasing. The research presents problematic aspects and difficulties in studying dyads. *Hypotheses:* 1) the phenomenon of "social complementary dyads" (SCD) is a historically evolving social and psychological phenomenon; 2) social success of the subjects being the partners of a dyad may change in the process of their functioning; 3) purposeful development of unique and specific dyads is possible along with spontaneously developed SCD. The study proposes the typology and describes the features of different social dyads: 1) complementary social dyads (SCD); 2) supportive social formations; 3) professional complex dyads; 4) professional creative dyads; 5) related dyads; 6) spontaneous dyads; 7) destructive (parasitic, exploitative) dyads; 8) asocial dyads. The article discusses correlation between the phenomenon of a 'dyad' and the problem of resources (intra-subject, inter-subject and extra-subject), socio-psychological and psychological mechanisms of actualization, formation and development of resources. The author has identified a number of research issues, which have been sufficiently developed in psychology to date and reflect the key features of resources; the issues which can be considered as prototypes for development (problems of integral human individuality; cognitive resources, professional development of the subject, complementarity of qualities of the subjects of joint activity).

Keywords: subject, organizations, groups, social dyads, complementarity, resources, success

Acknowledgements and funding: The study was carried out within the framework of state task No. 0138-2021-0010 "Regulation of Professional Interaction in the Context of Organizational and Technological Challenges".

For citation: Tolochek V. A. Social complementary dyads and the subject's resources of success. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 120–132 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-120-132>

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

Введение

Диады – малые социальные группы – давно выступают предметом изучения психологов и социологов. Изучаются разные группы – подростковые, учебные, супружеские, профессиональные, преступные и пр., – динамика их развития, роли и функции членов диад, факторы сплочения, распада и пр. Сравнительно редко изучаются *социальные дополняющие диады (СДД)*, являющиеся естественной формой объединения и взаимодействия двух людей, представляющих собой малые социальные объединения как социальные «единицы», формируемые в процессе деятельности людей, в процессе развития человеческих сообществ. Диады формируются спонтанно и как культурально обусловленные формы, определяемые как целями, потребностями, интересами отдельных людей, так и задачами человеческих сообществ. По определению диады являются примером предельно «малой группы»,

вернее, микрогруппы, которая как социальная единица довольно устойчива и далее не делима.

Типовыми примерами *социальных дополняющих диад* являются такие социальные единицы, как «родитель – дитя», «воспитатель – воспитуемый», «учитель – ученик», «преподаватель – студент», «научный руководитель – соискатель», «наставник – новичок», «руководитель – подчиненный», «лидер – ведомый», «хозяин – работник», а также множество специфических типов, появляющихся в процессе развития человеческих сообществ и видов деятельности в разных профессиональных сферах: «врач – пациент», «тренер – спортсмен», «писатель – читатель», «консультант – клиент», «коуч – обучаемый», «адвокат – подзащитный», «топ-менеджер – менеджер» и пр.

Исторически растет число разновидностей социальных диад как основной формы передачи социального опыта человечества, как возможности развития специальных знаний в рамках про-



фессиональной сферы, как социальных структур, обеспечивающих надежность и эффективность деятельности человека. Развитие человеческих сообществ, техники, освоение новых географических регионов ведет к появлению новых устойчивых диад. Так, широкое строительство железных дорог и удлинение перегонов на десятилетия сформировало и «узаконило» диаду «машинист – помощник машиниста», развитие авиации – диаду «пилот – штурман», освоение Арктики, строительство мощных ледоколов, удлинение времени навигации – диады «капитан теплохода – капитан дублер», а расширение и удлинение маршрутов судов гражданского флота – «капитан – капитан-наставник». В. В. Конечкий, сам будучи моряком, писал: «... нынче (1975 г. – *Авт.*) особо жестко требуют соблюдать "Положение о назначении в арктические рейсы дублеров капитанов". На ледоколах этот институт привился давно... Суть "Положения" в том, что на мостике во льдах обязательно должен быть капитан. Раньше суда подолгу лежали в дрейфах, их капитаны зачастую сами выбирали оптимальные пути и могли выкроить несколько часов для сна. Нынче техника заставляет находиться в движении во льду практически девяносто процентов рейсового времени, но никакой моряк выстоять такое на мостике не в состоянии» [1, с. 194–195].

В кинематографе появление широкоформатной цветной пленки породило и усилило роль новых творческих диад «режиссер – художник-постановщик», «режиссер – оператор комбинированных съемок», поставив их в один ряд с прежними союзами творческих людей, такими как «режиссер – сценарист», «режиссер – оператор», «режиссер – композитор».

Обратной стороной медали является то, что часто иерархическая структура многих диад сохраняется на протяжении значительной части жизни человека («родитель – дитя», «воспитатель – воспитуемый», «учитель – ученик», «преподаватель – студент», «наставник – новичок», «руководитель – подчиненный» и т. п.). И если первые диады, в которые включен вступающий в жизнь человек, требуют его безусловного подчинения старшему партнеру, то в последующих предполагается и допускается расширение степени его свободы. Но всегда ли такое расширение проходит в русле просоциальных форм? Когда и при каких условиях появляется (вызревает, провоцируется) состояние «фазовых переходов» и «точки бифуркации»? Всегда ли младший партнер из «скорлупы» изживающих себя диад выходит достаточно зрелым, чтобы полноценно развиваться в границах новых свобод и ограничений?

Среди множества разновидностей социальных диад, пожалуй, именно *социальные дополняющие диады* (СДД) представляют наибольший интерес для психологического изучения, в границах этой предметной области чаще вызревают и проявляются эффекты, порождаемые дополнительно субъектов диады как партнеров. В русле СДД вызревают и проявляются разнообразные эффекты и феномены совместной деятельности (психологическая совместимость, сработанность, удовлетворенность и пр.), актуализируются и проявляются множественные факторы, способствующие передаче и сохранности социального опыта человечества. Именно в дополняющих диадах возможны актуализация и формирование разнообразных ресурсов успешности человека как субъекта, личности, индивидуальности.

Цель исследования – описание феномена «социальные дополняющие диады» (СДД).

Гипотезы: 1) феномен «социальные дополняющие диады» (СДД) представляет собой исторически эволюционирующее социально-психологическое явление; 2) в процессе функционирования социальная успешность субъектов как партнеров диады может изменяться; 3) наряду со спонтанно формирующимися СДД возможно целенаправленное формирование уникальных и специфических диад.

Методы исследования – историко-теоретический, предметно-категориальный анализ, рефлексия профессионального опыта, анализ литературных источников и результатов эмпирических исследований взаимодействия субъектов в социальных группах.

Парадоксы научных описаний диад

Обратим внимание на сложности изучения социальных малых групп и микрогрупп в их естественном бытии. Они изучаются с начала XX в., но аналитично и по-элементно даже в тех сферах, где успешность субъектов и эффективность их деятельности определялись именно качеством их межличностного и межсубъектного взаимодействия. Напомним, что в 1970–1990-х гг. регулярно появлялись квалификационные научные работы с характерным названием: «*Индивидуальный стиль деятельности учителя...*», «*Индивидуальный стиль педагогической деятельности воспитателя...*», «*Индивидуальный стиль деятельности руководителя...*» [2]. Среди экопсихологических типов взаимодействия, по В. И. Панову [3], преобладают «Я-субъект-центрированные»; в модели «становления субъектности» учащегося / педагога «семь стадий ... становления и развития,



реализующих переход субъектности из "бытия возможности" ... в "бытие действительности", т. е. в реальность существования субъектности в виде способности индивида быть субъектом произвольного действия» [4, с. 12] рассматриваются, скорее, как процессы самодетерминации учащегося и самодетерминации педагога, нежели как следствие того или иного типа их взаимодействия. Н. Н. Обозов [5], рассуждая о связях-притяжениях лиц с разными индивидуально-психологическими особенностями, представляет по-элементный анализ таких «связок»: «экстраверт – экстраверт», «экстраверт – интроверт», «интроверт – интроверт» и т. д.

Б. Д. Парыгин [6, 7] выделял общение как отдельную и особую форму активности человека, что решительно поддерживал также и Б. Ф. Ломов [8]. Однако описание этой особой формы активности ими проводится почти так же, как и описания других форм и видов деятельности человека – в парадигме индивидуальной деятельности. При этом в описании феномена общения ученые выделяют его функции и базовые компоненты (интерактивные, когнитивные, эмоциональные – с разными авторскими вариациями – и др.), но ключевое условие самого существования *общения* – согласованное поведение, соучастие, соактивность, сопричастность партнера – чаще остается вне предметного поля последовательного научного изучения [6, 9–12]. Даже когда речь идет о стиле общения, он описывается как процесс и техника реализации «своего» стиля в решении определенных задач безотносительно индивидуальности и стиля партнера [13].

Индивидуальные особенности общения нередко представляют как типовые – стиль мужской / женский, жесткий / гибкий и т. п. [14–18]. Общение разных людей разделяют на отдельные классы и типы – деловое / неформальное, регламентированное / раскрепощенное, профессиональное / обыденное, общение учебное, научное, политическое, духовное, религиозное или любовное [11]: «...типы – это различия в общении по его характеру, то есть по специфике психического состояния и настроения участников коммуникативного акта. Типологические разновидности общения носят парный и одновременно альтернативный характер. Таковы пары общения: делового и игрового; безличностного и межличностного; духовного и утилитарного; традиционного и инновационного» [7, с. 418–419]. Деловое общение людей часто описывается как не имеющее ничего «человеческого», не сопряженное с индивидуальностью партнера. Приведем одно из описаний признаков делового

общения, которое от других видов «отличается тем, что оно: а) строго целенаправленно; б) регламентировано нормативными документами; в) носит функционально-ролевой характер, обусловленный необходимостью соблюдения этикета церемоний, процедур, что выражается в определенных правилах “игры”, официальной одежде, профессиональной лексике, кастовости, замкнутости, проводится в рамках определенного круга элементов; г) позиционно оформлено, иерархично, субординационно; е) атрибутивно (проходит в специальных помещениях, пространственно оформлено, предполагает соответствующую среду, мебель, оргтехнику, освещение)» [19, с. 209].

В приведенных выше примерах доминируют дизъюнкции, бинарные оппозиции, выделение противоположностей – и все это при постулировании следования авторов системному, структурно-процессуальному подходу при действительно обстоятельном анализе многих важных составляющих общения – *анализе*, акцентированном на выделении элементов активности одного из участников «коммуникативного акта». Подобный анализ феноменов общения, малых групп и микрогрупп отражает явные методологические ограничения и даже «шоры», удерживающие описание и объяснение учеными сопряженных процессов группового взаимодействия людей как субъект-центрированного на каждом из них в отдельности. За подобным типичным абстрагированием, выраженным усечением реального бытия феноменов разных форм взаимодействия людей – ключевых, исторически сформировавших человечество и формирующих каждого отдельного человека – стоят действительные методологические сложности. Преимущественно парное и групповое взаимодействие людей в ходе совместной деятельности – работы, обучения, руководства, воспитания и пр., – процессы, порождаемые именно в их *взаимодействии*, почему-то до настоящего времени чаще игнорируются учеными, ускользают из предметного поля научного изучения.

С одной стороны, люди вступают в исторически расширяющийся «круг» взаимодействия друг с другом в разных сферах их жизнедеятельности, с другой – учеными изучаются преимущественно прагматичные и непосредственные процессы и эффекты их взаимодействия, темы же их взаимного воздействия явного и латентного, взаимно детерминированных эффектов, актуализируемых во взаимодействии и порождаемых интра-, интер- и внесубъектных ресурсов остаются вне должного внимания и описания.



Социальные системы и взаимодействие субъектов: типы, эффекты, концепции

Обратим внимание, что тематика научных конференций последних 5–7 лет отражает заметное смещение приоритетов в сторону изучения сложных социальных объектов, перехода от анализа лабораторного изучения малых групп к включению в описание неструктурированных социальных объектов, к охвату широких социальных контекстов даже в отсутствие надежных и «общепризнанных» методологических ресурсов.

Взаимодействие субъектов в разных по масштабу социальных системах – «субъект – субъект», «субъект – группа», «субъект – организация», «субъект – социум» (человек – мир) – становится ключевым предметом гуманитарных дисциплин. При этом разные аспекты эволюции и функционирования таких «социальных систем» нередко изучаются в разных дисциплинах, в разных дисциплинарных областях. Примечательно, что, например, в педагогической психологии они лишь сравнительно недавно стали рассматриваться именно как единые социальные образования (вернее, социально-психологические), выступающие целостно, как взаимно обусловленные и взаимно обуславливающие друг друга, маркируемые как полисубъектные общности, экопсихологические типы взаимодействия, коллективный субъект, групповой субъект, психологические ниши и т. п. [2, 4, 20–22].

Как принципиально важные тенденции отметим не только попытки расширения прежнего «предмета исследования», но и обозначение гибкости границ изучаемых фрагментов социальной действительности, признание возможности разных систем их описания и даже их разного научного статуса как взаимно дополняющих, расширяющих спектр описываемых проявлений, обогащающих фактографический арсенал науки. Но эти опыты чаще остаются в русле парадигмы индивидуальной, а не совместной деятельности. Вероятно, одним из коротких и конструктивных путей перехода к новым парадигмам изучения групповых процессов может стать именно описание диад, и прежде всего социальных дополняющих диад (СДД) как наиболее сложных по механизмам их функционирования и развития, с одной стороны, а с другой – как имеющих огромные возможности управления их становлением и эволюцией. Актуальность изучения СДД определяется также и тем, что многие спонтанно возникающие диалогические пары часто недолговечны – деформация, возникающая в одних, может трансформироваться в другие. Так, отношения людей в

творческих диадах после короткого периода эффективной деятельности нередко завершаются острым конфликтом и разрывом.

Социальные дополняющие диалогические пары: открытые вопросы

Наряду с прежней устоявшейся типологией изучаемых диад (подростковые, учебные, супружеские, профессиональные, преступные и др.) в предметное поле психологии начинают включаться как их дифференцировки, так и новые типы; прежние биполярные оценки (успешные / неуспешные, эффективные / неэффективные, просоциальные / асоциальные и т. п.) замещаются более мерными системами описания; типовые стадии развития – изучение процессов и эффектов. Очевидно, что быстро изменяющаяся действительность (обучение, лечение, взаимодействие и прочее в режиме онлайн) будет порождать и новые типы диад – в образовательной, медицинской, военной сферах, в космонавтике, в деятельности спасателей и др.

Предложим как возможные типологии социальных диад, каждая из которых может представлять собой особые области научного изучения: 1) дополняющие социальные диалогические пары (СДД); 2) поддерживающие социальные образования; 3) профессиональные комплексные; 4) профессиональные творческие; 5) родственные; 6) спонтанные; 7) деструктивные (паразитические, эксплуататорские); 8) асоциальные.

Выделим их особенности, приведем примеры и раскроем содержание. *Первый* тип – дополняющие социальные диалогические пары: обеспечивают трансляцию культуры и реализацию уникальных функций; существование и развитие одного субъекта предполагает появление и развитие другого («воспитатель – воспитанник», «учитель – ученик», «преподаватель – студент», «научный руководитель – соискатель», «врач – пациент», «тренер – спортсмен», «писатель – читатель» и т. п.); субъекты диалогической пары имеют разный социальный и психологический статус.

Второй тип – поддерживающие социальные образования: обеспечивают нормальное функционирование человеческих сообществ («лидер – ведомый», «работодатель – работник», «заказчик – исполнитель» и т. п.); субъекты диалогической пары имеют разный социальный и психологический статус.

Третий тип – профессиональные комплексные: обеспечивают реализацию нормативных социальных функций с более высокой эффективностью репродуктивной деятельности посредством ее полного или частичного перераспределения в пространстве и времени. Такие



диады представлены разными видами рабочих групп, работающих одновременно или поочередно – водители-дальнобойщики, дублеры капитанов дальнего плавания и др.; партнеры могут иметь равный или разный социальный и психологический статус.

Четвертый тип – профессиональные творческие диады, ориентированные на создание нового продукта, когда новое порождается именно благодаря и в процессе взаимодействия двух разных профессионалов – их взаимо-действия, взаимо-поиска, взаимо-размышления, взаимопонимания. Такие диады могут возникать в разных профессиональных сферах, наиболее выражено они представлены в сфере искусства, наиболее апробированы, нормативно и юридически определены в театре и кинематографе («режиссер – сценарист»; «режиссер – композитор»; «режиссер – художник» и т. п.); партнеры могут иметь равный или разный социальный и психологический статус. К этому типу также относятся профессиональные асимметричные креативные диады, в которых партнеры могут иметь разный социальный и равный или разный психологический статус при разных принятых ими ролях («творческий работник – администратор», «генератор идей – критик» и т. п.).

Пятый тип – родственные диады, отражающие эволюцию и развитие семьи как социального института («муж – жена», «родитель – дитя»; «бабушка / дедушка – внук / внучка» и т. п.); партнеры имеют разный социальный и психологический статус.

Шестой тип – спонтанные диады, отражающие процессы социальной самоорганизации людей (друзья-подростки, сослуживцы-земляки, рыболовы, охотники, грибники и т. п.); партнеры обычно имеют равный социальный и разный психологический статус.

Седьмой тип – деструктивные (паразитические, эксплуататорские) объединения двух людей, обычно имеющих разный социальный и психологический статус, разные роли и цели; в таких «союзах» имеет место систематическое манипулирование со стороны одного из членов диады. Подобные отношения двух людей имеют широкую социальную географию, нередко формируются при наличии каких-либо ограничений у одно из них (физических, национальных, профессиональных, финансовых и пр.). Примеров таких диад множество – дипломированный музыкант и человек музыкально одаренный, но не имеющий образования, в коммерческих компаниях начальник – родственник владельца компании и профессионально компетентный работник, во времена СССР начальник – член партии и высокопрофессиональный работник и т. п.

Восьмой тип – асоциальные диады: как и профессиональные комплексные, обеспечивают более высокую эффективность деятельности при распределении задач, функций, ролей, более надежное сокрытие замыслов и деяний; партнеры могут иметь равный или разный социальный и психологический статус. Обычное распределение ролей – первый отвлекает внимание человека, выбирает, заманивает, соблазняет, опаивает выбранную «жертву» и т. п., а второй использует ситуацию для кражи, ограбления и пр.

Первые четыре типа диад отражают разные формы социального взаимодействия людей и реализации ими основных социальных функций и ролей, трансляции общих и специфических фрагментов культуры, обеспечивающих функционирование и развитие социальных сообществ. Два типа – пятый и шестой – есть формы самоорганизации, обеспечивающие более полное и надежное удовлетворение потребностей человека, повышающие его жизнеспособность. Два последних типа, седьмой и восьмой, также представляют собой формы самоорганизации людей в группы, обеспечивающие их физическое существование за счет благ, создаваемых другими людьми. Общим для всех выделенных типов диад выступает сходство процессов самоорганизации субъектов, отличия – в детерминантах, целях, мотивах, в возможностях целенаправленного управления со стороны общества.

В разных профессиональных сферах более важными могут быть те или иные из названных выше типов. В сфере образования, пожалуй, наиболее актуальным является первый тип – социальные дополняющие диады (СДД) «воспитатель – воспитуемый», «учитель – ученик», «преподаватель – студент», «научный руководитель – соискатель» и т. п. Их можно рассматривать как разные виды социальных объединений («связок») людей в разных образовательных структурах, по разному проявляющиеся у человека в разном возрасте, но целесообразнее – в их единстве, во взаимных переходах и преобразовании, в «шлейфах» ранее сформированных структур отношений, освоенных ролей, укорененных качествах характера и интеллекта.

В плане решения задач профессионального становления субъекта (ПСС), управления персоналом организации и профессиональной карьерой, в русле проблемы ресурсов нас интересуют первые четыре типа выделенных диад, в которых в разных аспектах и в разной степени проявляются разные феномены совместной деятельности людей. Если при этом не ограничивать названные выше научные и научно-практические проблемы физическим пространством одной организации и временем непосредственной рабо-



ты людей, а рассматривать шире – как сопряженность, пересечение, согласованность, синергию и / или конфликтные отношения разных сфер их жизнедеятельности, – тема диад предстанет в ее действительных масштабе и актуальности.

Среди малоизученных вопросов зарождения, развития и функционирования социальных диад выделим темпоральные аспекты (закономерности стадий эволюции, фазовые переходы, позитивные и негативные эффекты, проявляющиеся во взаимодействии и личностных изменениях партнеров), эффекты физического и психологического пространства. Далее в проблематике диад выделим особую тему – ресурсы совместной деятельности (их зарождение, использование, разрушение), а в проблематике ресурсов – *дополнительность качеств субъектов* совместной деятельности (ролей, функций, качеств субъектов), *дополнительность* как базовое и связующее условие появления и развития диад.

Эффекты, возникающие при манипулировании людьми физическим и психологическим пространством, с середины XX в. широко изучаются в прикладных областях психологии и психотерапии; неоднозначность целей, процессов, эффектов, имеющих место при взаимодействии людей, к настоящему времени даже выделяют как особую дисциплинарную область – компликологию; изменение эффективности совместной деятельности рассматривается в рамках организационной психологии (как построение и управление «командами», адаптация людей к корпоративной культуре и т. п.), в социологии и методологии науки – как следствие организации и принятых ролей учеными.

Но насколько можно судить по доступной для нас литературе, тема *ресурсов*, порождаемых и / или актуализируемых в совместной деятель-

ности людей вследствие *дополнительности качеств субъектов* совместной деятельности (ролей, функций, отдельных личностных, интеллектуальных, деловых качеств людей), и сама *дополнительности* как базовое и связующее условие становления, развития и успешного функционирования социальных групп (диад, триад и др.) широко и последовательно не изучаются.

Социальные диады: дополнительность качеств и ресурсы успешности субъектов

В разработке проблемы ресурсов наименее изученными остаются психологические, социально-психологические и социальные механизмы появления (проявления, зарождения, развития, угасания, разрушения) ресурсов. В первом приближении обратимся к выделенным нами в цикле НИР эффектов, первоначально названных «*асимметрия восприятия качеств партнера*». На разных выборках, в разных видах учебной, профессиональной, спортивной деятельности устойчиво фиксируются различия качеств партнеров по совместной деятельности, занимающих разные социальные позиции. Такие эффекты имеют место, например, в отношениях руководителей среднего и низового звена промышленных предприятий (таблица), государственных служащих, руководителей подразделений и конструкторов, топ-менеджеров и менеджеров, медиков – заведующих отделениями и врачей, преподавателей вуза и студентов, школьных учителей и учащихся, тренеров и спортсменов [2, 21–24]. При расчетах ранговой корреляции частот упоминания качеств, которые субъекты приписывают себе и своим выше- и нижестоящим партнерам, коэффициенты не выходят за интервал $\rho = 0,10-0,40$. Другими совами, согласно циклу эмпирических

Субъективно значимые для руководителей подразделений промышленных предприятий профессионально важные качества партнеров
Professionally significant qualities of partners that are subjectively important for the department heads at industrial companies

Профессионально важные качества	BP	HP		BP	HP
1. Компетентность, знание дела, образование по специальности	82	42	9. Природный ум, интеллект	15	0
2. Доброта, честность, справедливость	58	61	10. Способность располагать к себе	9	0
3. Деловые качества, оперативность	52	0	11. Опыт, квалификация	9	30
4. Умение разбираться в ситуации	33	0	12. Работоспособность, трудолюбие, здоровье	6	30
5. Интеллигентность, общая культура	27	0	13. Возраст, семейное положение	6	15
6. Ответственность, пунктуальность, исполнительность	18	88	14. Информированность	3	0
7. «Настроение»	18	3	15. Способность самостоятельно принимать решения	0	30
8. Умение слушать, понимать	15	0	16. Мотивация, желание работать, инициатива	0	30

Примечание. BP – вышестоящий руководитель; HP – нижестоящий руководитель, подчиненный.

Note. HRE (BP) – a high-rank executive; LRM (HP) – a lower-rank manager.



исследований, субъекты совместной деятельности предпочитают партнеров, отличающихся от них по множеству важных качеств (личностных, деловых, интеллектуальных) при сохранности своеобразной «зоны согласованности» – сходства некоторых групп качеств. Так, например, в предпочтениях руководителей среднего и низового звена промышленных предприятий подобное сходство имело место в отношении лишь двух групп – «компетентность, знание дела, образование по специальности» и «доброта, честность, справедливость» (см. таблицу), в предпочтениях преподавателей и студентов – в отношении трех групп из тридцати восьми – ответственности, дисциплинированности (исполнительности, организованности) и коммуникабельности (общительности) [18].

Примечательно, что подобная асимметрия имеет место не только в отношениях и предпочтениях партнеров, занимающих разные иерархически позиции («начальник – подчиненный», «учитель – ученик» и т. п.), но и равные в горизонтальных диадах («инженер-конструктор – инженер-технолог», в спортивных играх – «нападающий – защитник», «защитник – вратарь» и пр.). Подобная асимметрия имеют место в предпочтении не только отдельных качеств других, но и их стиля – деятельности, делового общения и др. [22, 23]. При этом стиль деятельности и стиль делового общения могут рассматриваться в плане операциональной разработки компонентов дополнительности и механизмов актуализации и порождения ресурсов.

Если осмысление названных выше эффектов происходит в логике парадигмы не индивидуальной, а совместной деятельности, то должно признать, что здесь имеет место не сама по себе «асимметрия восприятия качеств партнера» как досадная системная ошибка, а осознанные и неосознаваемые *предпочтения* качеств партнера в совместной деятельности – профессиональной, учебной, спортивной, имеющей высокую социальную и личностную значимость, в деятельности с ее оценкой как социально значимого продукта. Другими словами, здесь преобладают не столько критерии субъективного комфорта или представления об идеальном, сколько жесткие и «обезличенные» критерии результативности деятельности («... А я скажу: по мне уж лучше пей, / Да дело разумей». И. А. Крылов).

Другими словами, реальная профессиональная совместная деятельность людей есть процессы и эффекты формирования множества ситуаций дополнения, достраивания некоего «целого» в границах их взаимодействия, в пределах возможности каждого из взаимодействующих

субъектов, интуитивно и / или осознанно добавляемое всеми субъектами до функциональной завершенности создаваемых и преобразуемых ими социальных систем. Подчеркнем, что такие предпочтения партнеров в диадах (как и в триадах) подчиняются не принципу сходства и подобия, а другим законам и отношениям – компенсаторным, дополняющим, потенциально синергичным.

Обсуждаемый выше феномен подводит нас к вопросу детерминант, механизмов и процессов интеграции условий внешней и внутренней среды субъекта. Приведем ряд научных проблем, достаточно обстоятельно разработанных и разрабатываемых в психологии в настоящее время, в которых «обнажаются» и отражаются важные проявления феномена «ресурсы».

Первая проблема – *интегральная индивидуальность* (ИИ) человека как процессы, структуры, эффекты объединения, формирования, развития, изменения отношений разных уровней биологической и психической организации человека, заявленная В. С. Мерлиным в 1970-х гг. Становление и развитие ИИ рассматривалось В. С. Мерлиным [25], а затем и его последователями [20] как формирование одно- и однозначных, одно- и многозначных, многозначных и многозначных связей между свойствами иерархических уровней биологической и психической организации человека, и процессы развития человека объясняются как изменение и перестройка таких связей между отдельными свойствами. При этом развитие человека и изменение структуры его ИИ понимаются, как правило, как позитивные процессы. А если это так, то начальные фазы таких перестроек связей между отдельными свойствами и группами свойств человека и можно считать одним из механизмов возникновения тех позитивных эффектов, проявляющихся в поведении и деятельности человека, которые и называются ресурсами. Другими словами, то, что в концепции ИИ понимается как становление и позитивное развитие индивидуальности человека, в процессуальном аспекте – в первых фазах становления новых системных эффектов – предстает и как проявление интрасубъектных ресурсов, а точнее, их появление, становление и формирование.

Представителями пермской научной школы тоже рассматриваются и описываются такие же закономерности становления метаиндивидуальности, т. е. связей человека с его окружением – другими людьми, группами, фрагментами субкультуры. И если это имеет место, то первые фазы возникновения новых системных эффектов можно рассматривать как



проявление интерсубъектных и внесубъектных ресурсов, как условия и механизмы их становления и формирования.

Обсуждаемые выше феномены интегральной индивидуальности, метаиндивидуальности подводят нас к необходимости уточнения новых вопросов – о детерминантах, механизмах и процессах взаимодействия условий внешней среды и «внутренних условий» субъекта. Как уже отмечалось, В. С. Мерлин наиболее адекватным находил понятие «интеграция», тогда как С. Л. Рубинштейн использовал другое – «преломление»: «... внешние причины действуют через внутренние условия (которые сами формируются в результате внешних воздействий). ... Внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта...» [26, с. 209]. Но в отношении проблемы ресурсов, пожалуй, более верно рассматриваемые процессы *взаимодействия внешнего и внутреннего в становлении и функционировании психического* объяснять и не понятием «интеграция», и не понятием «преломление». Значительное повышение эффективности деятельности и социального функционирования человека после каких-то особых процессов взаимодействия его внутреннего мира с условиями мира окружающего не может быть следствием всего лишь как преломления внешнего воздействия, так и интеграции. Процессы, ведущие к качественному изменению человека как субъекта, как личности в его отношениях с миром точнее было бы называть *сопряжением, согласованием, содействием, взаимодействием (взаимо-действием)* [26]. И если такая последовательная интеграция сформированных качеств человека с новыми условиями окружающей среды действительно расширяют его возможности как субъекта, если формирует и развивает его качества как субъекта [21, 22, 24], то ее можно рассматривать и как моменты проявления (появления, становления, формирования) ресурсов.

На основании анализа литературы можно представить и *второй* из возможных механизмов порождения эффектов, маркируемых в их деятельностных проявлениях понятием «когнитивный ресурс». В. Н. Дружинин ввел это понятие для обозначения пределов сложности и объема интеллектуальных задач, которые способен решать человек [27]. Это понятие было призвано объяснить как успешность решения, так и возможности совмещения, переключения человека на иные задачи и деятельность, а также его конвергентные и дивергентные способности. Вслед за В. Д. Дружининым это понятие в том же ключе используют и другие ученые. Так, например, Д. В. Ушаков [28] в своей структурно-дина-

мической теории (СДТ) предлагает «уровневую модель связи среды и способностей», в которой рассматриваются более сложные отношения интеллектуальных особенностей человека и условий среды, когнитивного ресурса, управляющих (метакогнитивных), обеспечивающих планирование и контроль, и собственно исполнительных процессов. В СДТ интеллектуальные возможности человека представлены как довольно сложные гибкие процессы внутренней организации и реорганизации с учетом условий среды и типа решаемых задач.

Итак, понятие «когнитивный ресурс» привлекается учеными [27, 28] для объяснения механизмов и эффектов перераспределения интеллектуальных возможностей как большая или меньшая концентрация человека на решении той или иной задачи с соответствующей большей или меньшей успешностью, как возможность решения им стандартных и творческих задач. Но если этот механизм, признаваемый рядом ученых, рассматривать не только как проявляемый в лабораторных условиях при фиксированных тестовых заданиях, но как присутствующий в реальной жизнедеятельности людей, то следует признать, что такое перераспределение когнитивного ресурса далеко не всегда является следствием осознанных действий человека, его цели, поставленных конкретных задач и пр. Если признать, что путь достижения результата нередко сложен (что особенно характерно для творческих видов деятельности), то понятие «ресурсы» (в данном случае ресурсы интрасубъектные) хорошо объясняется именно процессами такого перераспределения, перестройки во всех случаях затруднений при решении сложных задач.

Третья проблема – *профессиональное становление субъекта* (ПСС). К приведенным выше примерам-прототипам добавим еще один. Во множестве независимых исследований устойчиво воспроизводятся следующие эмпирические факты. При изучении учебной, профессиональной, спортивной деятельности при разделении общей выборки на подгруппы более успешных (имеющих более высокие оценки, более высокую квалификацию, стаж работы, лучшие производственные показатели, более высокие и стабильные спортивные результаты и т. п.) и менее успешных корреляционные плеяды первых характеризуются множеством интеркорреляций между изучаемыми компонентами, тогда как корреляционные плеяды вторых заметно беднее [2, 21, 22]. И если эти множественные интеркорреляции когда-то формировались у лучших, если они их характеризуют и отличают от менее успешных (менее успевающих, менее опытных и т. п.), значит, одним из объяснений успешности



субъекта (эффективности его деятельности и пр.) и являются процессы образования таких связей, становления новых структур и, соответственно, новых системных свойств. Другими словами, объяснение феномена ресурсов следует искать не в каких-то универсалиях, не в каком-то прибавлении и приращении, а в процессах становления новых связей между компонентами внутренней среды субъекта, вовлеченными в его деятельную активность, и условиями внешней среды, в становлении новых структур деятельности и поведения. И такая интеграция уникальной индивидуальности каждого человека с условиями среды всегда специфична и, вероятно, неповторима.

Выходя за рамки учебной аудитории и обращаясь к реальной совместной деятельности людей как чаще преобладающей, признавая сложности их взаимодействия как индивидуальностей, должно признавать и наличие больших сложностей в согласовании их взаимодействия – взаимопонимания, взаимомышления и пр., – и сложностей тем больших, чем сложнее стоящие перед ними задачи, чем больше барьеров на пути приближения к желаемому результату. Эффекты циклов таких процессов согласования взаимодействия людей можно также рассматривать как ресурсы, в данном случае – интрасубъектные.

Обращаясь к условиям реальной совместной деятельности людей, к пересечению разных сфер их жизнедеятельности, признавая нередко длительное время решения задач, изменения ситуаций, пространства и времени, изменяющейся возможности обращения человека к разным источникам информации, сложные инкубационные процессы вызревания лучшего решения, мы вправе использовать и понятие «внесубъектные ресурсы». И, вероятно, процессы порождения (актуализации, становления, формирования) подобных внесубъектных ресурсов будут такими же, как и рассматриваемых выше ресурсов интра- и интрасубъектных.

Большая часть решаемых человеком задач прямо или косвенно предлагается ему социальным окружением, и решает он эти задачи в том или ином взаимодействии с окружающей средой. Следовательно, диады (как и триады) взаимодействующих людей часто выступают базовой частью некоего целого, в котором могут порождаться новые ресурсы – интра-, интер- и внесубъектные. В логике ресурсного подхода неизбежные различия людей, проявляющиеся в своеобразии их стиля, личностных черт, знаний, опыта, рассматриваются как условия, способные порождать новые возможности как каждого отдельного человека, так и социальных объединений людей. И не искажение, не асимметрия

восприятия, а именно дополнительность качеств партнеров должна рассматриваться как условие потенциальных возможностей человека и социальных групп, условие, порождающее эффекты неаддитивности. И понятно, что это вовсе не любая комбинация двух индивидуальностей, а всегда уникальная, ограниченная пространством и временем, сложностью задач и мерой выраженности согласуемых качеств партнеров.

Заключение

Фокусирование внимания ученых на отдельных «субъектах» разного уровня и масштаба затеняет и «закрывает» другое – важные аспекты всех социальных образований, их взаимосвязи и зависимость, динамичность социального взаимодействия людей, множественность «субъективных начал» (при потенциально равной, но чаще варьирующей и исторически изменяющейся активности всех партнеров), поливалентность взаимодействия людей и групп. Можно различать несколько уровней самоорганизации людей в контактных социальных группах – диады, триады (иерархические социальные структуры), неформальные и внеформальные структуры, психологические ниши и др. По большинству своих функций разные социальные структуры призваны стабилизировать отношения людей, удерживать их в ранее зафиксированных «рамках», что не всегда содействует развитию человека как субъекта, личности, индивидуальности.

Значительное изменение социальной действительности на рубеже XX–XXI вв. не могло не охватывать производственную деятельность, сферу среднего, среднего специального и высшего образования и пр. Поэтому еще раз выделим вопросы многоуровневости социальных структур и «поток» в реальном пространстве взаимодействия людей. Так, например, в организационной психологии давно изучаются рабочие группы и команды, условия и процессы командообразования, разные формы самоорганизации людей в контактных социальных группах в масштабе отдельных рабочих групп, подразделений, объектов, организации в целом, профессиональных специализаций. В психотерапии давно операционально разработаны многие вопросы процедур и эффектов взаимодействия психотерапевта и клиента. Но эти темы крайне медленно проникают в другие сферы науки и практики, в частности в сферу образования, неизбежное расширение форм которого потребует обращения к опыту и фактографическим данным, накопленным в гуманитарных дисциплинах. В частности, и загадочный феномен «ресурсы» можно объяс-



нять как своеобразные фазовые переходы, как моменты становления новых системных свойств в диадах, моменты успешной интеграции некоторых свойств человека, интеграции свойств его и партнера, его свойств и фрагментов социального окружения.

Заявленная в начале статьи цель исследования – описание феномена социальных дополняющих диад – рассматривается нами как ориентир для последующих НИР. В настоящем есть достаточные литературные и эмпирические основания для подтверждения рабочих гипотез: 1) феномен «социальные дополняющие диады» (СДД) представляет собой исторически эволюционирующее социально-психологическое явление; 2) в процессах функционирования социальная успешность субъектов как партнеров диады может изменяться; 3) наряду со спонтанно формирующимися СДД возможно целенаправленное формирование уникальных и специфических диад. Но признаем, что заявленная проблема требует серьезного и последовательного изучения, а наши гипотезы – новых обстоятельных и весомых аргументов.

Авторский подход к обсуждаемой проблеме можно условно назвать *эволюционно-системным описанием феномена*. Автор исходит из того, что диады как сложное социально-психологическое явление прежде всего должны описываться именно в их эволюционной развертке – в освещении процессов онтогенеза, субъектогенеза, группогенеза, генеза организаций, профессий и других социальных институтов. Диады должно представлять как целостные, устойчивые, инерционные, относительно завершённые и «закрытые» явления, описываемые как системы, в возможностях средств методологии современности (не заблуждаясь в ее реальных, настоящих возможностях, видя ее потенциал и ограничения, признавая сильные и слабые стороны доминирующих парадигм). Более адекватным в подходах к обсуждаемым явлениям видится именно описание без притязаний на их исчерпывающее объяснение и разъяснение – описание, а не «анализ», «синтез», «интеграция» и прочие техники оперирования концептами и понятиями, описания явления на уровне, представленном возможностями современной методологии.

Библиографический список

1. *Конецкий В. В.* Морские повести и рассказы. СПб. ; М. : Азбука ; Азбука-Аттикус, 2021. 736 с.
2. *Толочек В. А.* Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 318 с.
3. *Панов В. И.* Теоретическое обоснование экпсихологической (онтологической) модели становления субъектности // Панов В. И., Зотова С. Л., Лидская Э. В., Мдивани М. О., Плаксина И. В., Сараева Н. М., Хисамбеев Ш. Р. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. С. 61–88.
4. *Панов В. И.* Предисловие от редактора // Панов В. И., Зотова С. Л., Лидская Э. В., Мдивани М. О., Плаксина И. В., Сараева Н. М., Хисамбеев Ш. Р. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. С. 11–15.
5. *Обозов Н. Н.* Межличностные отношения. Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. 149 с.
6. *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории. М. : Мысль, 1971. 348 с.
7. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология. СПб. : СПбГУП, 2003. 616 с.
8. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.
9. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2003. 364 с.
10. *Бодалева А. А.* Психология общения. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 256 с.
11. *Карпова Н. Л.* Общение: структура и модель процесса // Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М. : Когито-Центр, 2011. С. 81–82.
12. *Панферов В. Н.* Классификация функций человека как субъекта общения // Психологический журнал. 1987. Т. 8, № 4. С. 51–60.
13. *Солдатова Г. У., Гасимов А. Ф.* Разработка и апробация методики оценки переговорного стиля (МОПС) // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 3. С. 92–104. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120308>
14. *Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение. СПб. : Питер, 2001. 544 с.
15. *Eagly A. H., Karau S. J., Makhijani M. G.* Gender and effectiveness of leaders: A meta-analytic // Psychological Bulletin. 1995. Vol. 117, № 1. P. 125–145. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.1.125>
16. *Feingold A.* Gender differences in personality: A meta-analysis // Psychological Bulletin. 1994. Vol. 116, № 3. P. 429–456. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.429>
17. *Ragins B., Sundstrom E.* Gender and power in organizations: A longitudinal perspective // Psychological Bulletin. 1989. Vol. 105, № 1. P. 51–88. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.1.51>
18. *Roberts T.-A.* Gender and influence of evaluations on self-assessments in achievement setting // Psychological Bulletin. 1991. Vol. 109, № 2. P. 297–308. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.109.2.297>



19. Сухов А. Н. Реальная социальная психология. М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. 350 с.
20. Дорфман Л. Я., Калугин А. Ю. Индивидуально-интеллектуальные интеграции человека. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 279 с.
21. Толочек В. А. Психология труда. 3-е изд. СПб. : Питер, 2021. 496 с.
22. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. М. : Юрайт, 2021. 253 с.
23. Толочек В. А. Искажения восприятия профессионально важных качеств (компетенций) партнера в управленческой иерархии // Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. науч. тр. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2009. Вып. 7. С. 171–186.
24. Толочек В. А. Континуум «задатки – способности – профессионально важные качества – компетенции»: открытые вопросы // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 4. С. 32–45. <https://doi.org/10.31857/S020595920010427-5>
25. Мерлин В. С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 256 с.
26. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
27. Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 541 с.
28. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 264 с.
5. Obozov N. N. *Mezhlichnostnye otnosheniya* [Interpersonal Relations]. Leningrad, LSU Publ., 1979. 149 p. (in Russian).
6. Parygin B. D. *Osnovy sotsial'no-psikhologicheskoy teorii* [Foundations of Social-Psychological Theory]. Moscow, Mysl' Publ., 1971. 348 p. (in Russian).
7. Parygin B. D. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. St. Petersburg, SPbGUP Publ., 2003. 616 p. (in Russian).
8. Lomov B. F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and Theoretical Problems of Psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 444 p. (in Russian).
9. Andreeva G. M. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow, Aspekt Press Ltd., 2003. 364 p. (in Russian).
10. Bodalev A. A. *Psikhologiya obshcheniya* [Psychology of Communication]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ.; Voronezh, MODEK Publ., 1996. 256 p. (in Russian)
11. Karpova N. L. Communication: Structure and Model of the Process. In: Bodalev A. A., total ed. *Psikhologiya obshcheniya: entsiklopedicheskiy slovar'* [Psychology of Communication: Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2011, pp. 81–82 (in Russian).
12. Panferov V. N. Classification of human functions as subject of communication. *Psychological Journal*, 1987, vol. 8, no. 4, pp. 51–60 (in Russian).
13. Soldatova G. U., Gasimov A. F. Development and approbation of the methodology for determining the individual negotiating style. *Experimental Psychology (Russia)*, 2019, vol. 12, iss. 3, pp. 92–104 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120308>
14. Kunitsyna V. N., Kazarinova N. V., Pogol'sha V. M. *Mezhlichnostnoe obshchenie* [Interpersonal Communication]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 544 p. (in Russian).
15. Eagly A. H., Karau S. J., Makhijani M. G. Gender and effectiveness of leaders: A meta-analytic. *Psychological Bulletin*, 1995, vol. 117, no. 1, pp. 125–145. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.1.125>
16. Feingold A. Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1994, vol. 116, no. 3, pp. 429–456. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.429>
17. Ragins B., Sundstrom E. Gender and power in organizations: A longitudinal perspective. *Psychological Bulletin*, 1989, vol. 105, no. 1, pp. 51–88. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.1.51>
18. Roberts T.-A. Gender and influence of evaluations on self-assessments in achievement setting. *Psychological Bulletin*, 1991, vol. 109, no. 2, pp. 297–308. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.109.2.297>
19. Sukhov A. N. *Real'naya sotsial'naya psikhologiya* [Real Social Psychology]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'yi institute Publ., 2004. 350 p. (in Russian).
20. Dorfman L. Ya., Kalugin A. Yu. *Individual'no-intellektual'nye integratsii cheloveka* [Human Individual and Intellectual Integrations]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2021. 279 p. (in Russian).

References

1. Konetskiy V. V. *Morskie povesti i rasskazy* [Marine Novels and Stories]. St. Petersburg, Moscow, Azbuka Publ., Azbuka-Attikus Publ., 2021. 736 p. (in Russian).
2. Tolochek V. A. *Problema stiley v psikhologii: istoriko-teoreticheskiy analiz* [Issue of Styles in Psychology: Historical and Theoretical Analysis]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2013. 318 p. (in Russian).
3. Panov V. I. Theoretical Foundation of Eco-Psychological Ontological Model of Establishing Subjectivity. In: Panov V. I., Zotova S. L., Lidskaya E. V., Mdivani M. O., Plaksina I. V., Saraeva N. V., Khisambeev S. R. *Stanovlenie sub'ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model'* [Becoming of Learner's and Pedagogue's Subjectness: Eco-Psychological Model]. Moscow, St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2018, pp. 61–88 (in Russian).
4. Panov V. I. *Predislovie ot redaktora* [Editor's Foreword]. In: Panov V. I., Zotova S. L., Lidskaya E. V., Mdivani M. O., Plaksina I. V., Saraeva N. V., Khisambeev S. R. *Stanovlenie sub'ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model'* [Becoming of Learner's and Pedagogue's Subjectness: Eco-Psychological Model]. Moscow, St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2018, pp. 11–15 (in Russian).



21. Tolochek V. A. *Psikhologiya truda. 3-e izd* [Labor Psychology. 3rd ed.]. St. Petersburg, Piter Publ., 2021. 496 p. (in Russian).
22. Tolochek V. A. *Tekhnologii professional'nogo otbora* [Technologies of Professional Selection]. Moscow, Yurayt Publ., 2021. 253 p. (in Russian).
23. Tolochek V. A. *Iskazheniya vospriyatiya professional'no vazhnykh kachestv (kompetentsiy) partnera v upravlencheskoy ierarkhii* [Aberrations of Perception of Partner's Professionally Important Qualities in Administrative Hierarchy]. *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti: mezhvuz. sb. nauch. tr.* [Issues of Personality's Social Psychology. The inter-university collection of researching papers]. Saratov, Saratov State University Publ., 2009, iss. 7, pp. 171–186 (in Russian).
24. Tolochek V. A. Continuum of “abilities – professionally important qualities – competence”:
open questions. *Psychological Journal*, 2020, vol. 41, iss. 4, pp. 32–45 (in Russian). <https://doi.org/10.31857/S020595920010427-5>
25. Merlin V. S. *Ocherki integral'nogo issledovaniya individual'nosti* [Essays of Integral Research of Individuality]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 256 p. (in Russian).
26. Rubinshtein S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and Consciousness. Man and the World]. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 512 p.
27. Druzhinin V. N. *Psikhologiya sposobnostey: Izbrannye trudy* [Psychology of Abilities: Selecta]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2013. 541 p. (in Russian).
28. Ushakov D. V. *Intellekt: strukturno-dinamicheskaya teoriya* [Intellect: Structural-Dynamic Theory]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2003. 264 p. (in Russian).

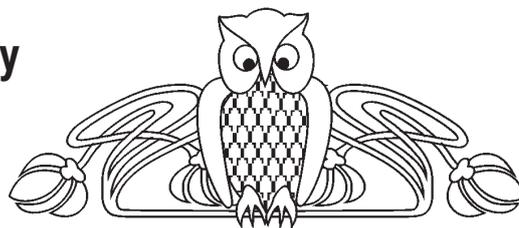
Поступила в редакцию 01.02.2022; одобрена после рецензирования 05.03.2022; принята к публикации 10.03.2022
The article was submitted 01.02.2022; approved after reviewing 05.03.2022; accepted for publication 10.03.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 133–140
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 133–140
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-133-140>

Article

Educational and developmental activity of high school students under COVID-19 restrictions



I. V. Arendachuk , N. V. Usova, M. A. Klenova

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

Irina V. Arendachuk, arend-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>

Natalia V. Usova, usova_natalia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>

Milena A. Klenova, milena_d@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>

Abstract. Most studies analyse educational process specifics during the spread of Covid-19 using higher education as an example. There is insufficient amount of research devoted to the study of students' activity at different levels of school education. The *purpose* of the study is to identify the differences in terms of manifestation and determination of high school students' educational and developmental activity in normal life and under social isolation. *Hypothesis:* educational and developmental activity of high school students increases under the conditions of forced isolation. This activity is expressed in an intensified interest in self-development. It is compensatory in nature due to a reduced number of social contacts and opportunities for the implementation of other forms of social activity. The study was carried out on a sample of high school students (N = 169) aged from 16 to 18 years. Techniques: the author's questionnaire aimed at identifying the degree of manifestation of educational and developmental activity; "Assessment of mental activation, interest, emotional tone, tension and comfort" (L. A. Kurganskiy, T. A. Nemchin); "Quality of Life Index" (R. S. Eliot, in the adaptation of N. E. Vodopyanova). The study found that educational and developmental activity of high school students under conditions of self-isolation is higher than in normal life. In general, their education and self-development activity is conditioned by their personal psycho-emotional states. If students are less active during distance learning, their activity is more determined by their mental states. If educational and developmental activity of high school students is high, they are focused on personal achievements, satisfied with their health, communication and support from others, and less prone to negative emotions. The *results* of the study can be used in psychological and pedagogical work with high school students, who are forced to be under conditions of social isolation in order to increase their educational and developmental activity.

Keywords: high school students, COVID-19 pandemic, social restrictions, distance learning, educational and developmental activity, personal mental states

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Science Foundation (project No. 18-18-00298 "Psychological mechanisms and factors of social activity of youth").

Information on the authors' contribution. I. V. Arendachuk worked out the research methodology, the concept and the design of the study, carried out the analysis of the data obtained, and wrote the text; N. V. Usova carried out the theoretical review of the material, analysed the data obtained, and wrote the text; M. A. Klenova analysed the data obtained, formulated the conclusions, and wrote the text.

For citation: Arendachuk I. V., Usova N. V., Klenova M. A. Educational and developmental activity of high school students under COVID-19 restrictions. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 133–140. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-133-140>

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

УДК 316.62

Научная статья

Образовательно-развивающая активность старшеклассников в условиях ограничений в связи с пандемией COVID-19

И. В. Арендачук , Н. В. Усова, М. А. Кленова

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

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, arend-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>

Усова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, usova_natalia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>

Кленова Милена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, milena_d@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>

© Arendachuk I. V., Usova N. V., Klenova M. A., 2022



Аннотация. В большинстве исследований особенности образовательного процесса в условиях распространения коронавирусной инфекции анализируются на примере высшего образования. Отмечается недостаточность исследований, посвященных изучению активности учащихся на разных уровнях школьного образования. *Цель:* выявление различий в проявлении и детерминации образовательно-развивающей активности старшеклассников в обычной жизнедеятельности и в условиях социальной изоляции в связи с пандемией COVID-19. *Гипотеза:* в условиях вынужденной изоляции у старшеклассников имеет место повышение образовательно-развивающей активности, выраженной в росте их интереса к саморазвитию, которая носит компенсационный характер вследствие снижения социальных контактов и возможности реализации других форм социальной активности. Исследование выполнено на выборке старшеклассников ($N = 169$) в возрасте 16–18 лет ($M = 17,4$; $SD = 0,73$), из которых 71,6% – девушки. Примененные методики: авторская анкета, направленная на выявление степени выраженности образовательно-развивающей активности в разных условиях жизнедеятельности; методики «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (Л. А. Курганский, Т. А. Немчин), «Индекс качества жизни» (Р. С. Элиот, в адаптации Н. Е. Водопьяновой). Установлено, что в условиях самоизоляции образовательно-развивающая активность старшеклассников выше, чем в обычной жизнедеятельности. В целом их активность, направленная на образование и саморазвитие, обусловлена психоземциональным состоянием личности. Чем меньше учащиеся проявляют активность в условиях дистанционного обучения, тем больше она детерминирована их психическим состоянием (интересом, эмоциональным тонусом, комфортностью). При высокой образовательно-развивающей активности старшеклассники ориентированы на личные достижения, удовлетворены своим здоровьем, общением и поддержкой окружающих, менее подвержены негативным эмоциям. Результаты исследования могут быть использованы в психолого-педагогической работе со старшеклассниками, вынужденными находиться в условиях социальной изоляции (в связи с домашним обучением, длительной болезнью или возможными карантинными мероприятиями), направленной на повышение их образовательно-развивающей активности как важнейшего условия успешности их обучения.

Ключевые слова: старшеклассники, пандемия COVID-19, социальные ограничения, дистанционное обучение, образовательно-развивающая активность, психическое состояние личности

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00298 «Психологические механизмы и факторы социальной активности молодежи»).

Информация о вкладе каждого автора. И. В. Арндачук – методология, концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста; Н. В. Усова – теоретический обзор материала, анализ полученных данных, написание текста; М. А. Кленова – анализ полученных данных, формулирование выводов, написание текста.

Для цитирования: *Arendachuk I. V., Usova N. V., Klenova M. A.* Educational and developmental activity of high school students under COVID-19 restrictions [*Арндачук И. В., Усова Н. В., Кленова М. А.* Образовательно-развивающая активность старшеклассников в условиях ограничений в связи с пандемией COVID-19] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 133–140. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-133-140>

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

Introduction

Presently, the world is still faced with an unfavorable epidemiological situation caused by the spread of COVID. Therefore, it is still relevant to study issues related to peculiarities of the manifestation of young students' social activity in a situation of social isolation. Restrictive requirements during the pandemic significantly reduce students' ability to carry out educational and self-developmental activity, which is better manifested in the modern youth than other forms of social activity [1]. It is implemented through various types of educational and cognitive activity, as well as self-education activities aimed at satisfying one's educational interests and needs [2], searching for new hobbies and understanding the prospects for further self-development [3].

Authors of modern papers on the problem of social restrictions and distance learning of students due to the Covid-19 pandemic point out both negative and positive impact on people's activity, as they are forced to change their life and educational plans during the pandemic. However, most of the studies devoted to the educational problems (psychologi-

cal, pedagogical, organizational) were carried out based on the university materials and were devoted to university students, while school-level education remained understudied [4]. We have to point out that there are still unresolved issues regarding the differences in the manifestation of the educational and developmental activity of school students in normal life and under conditions of social isolation, as well as its relationship with personal mental states.

Educational and developmental activity of the modern student youth can be viewed as a necessary condition for individual development and self-development. It is implemented not only through various types of educational and cognitive activities within the framework of education process, but also through self-education activities aimed at satisfying individual educational interests and needs. Its manifestation in adolescence is determined by young people's increased need to gain new knowledge, to search for new hobbies that can help them realize their personal and career growth prospects [5]. That is why informal educational forms (i. e. master classes, video lectures, webinars, interactive educational resources, distance learning courses, etc.) are so popular among student



youth. They give students more freedom in terms of self-organization of their educational activities, increase the awareness of their place in the modern world, allow them to explore themselves and their relationships with others, determine the direction of further self-development and long-term life plans [3]. Researchers study individual activity aimed at education and self-development in the context of this individual's cognitive activity in relation to the surrounding world, which combines the processes of self-regulation of cognitive activity, cognitive motives and ways of carrying out educational and cognitive activities and solving educational problems [6].

The emergence and spread of COVID-19 condition transformation of the educational and developmental activity of young people due to the restrictions that have affected all spheres of their life. Transformation of the format of learning in general and education in particular into the on-line format has changed the nature of educational and cognitive activity, as well as the entire lifestyle of modern school students. A significant increase in the amount of academic and extracurricular workload online not only reduces the efficiency of understanding the educational material and requires significant time spent on homework, but also causes stress that has a negative impact on the mental and physiological state of school students [7].

Analysis of research that has already been carried out makes it possible to highlight the negative impact of the forced restrictions, that are caused by the Covid-19 pandemic, on the educational and developmental activity of the student youth. The studies point out the complexity and emotional intensity of their lives, the rejection of many habitual forms of behavior and activities [8], the change in the communication features in the form of transition to the media space, leaving no room for the usual public, group and personal interactions [9]. Researchers explain the decrease in the educational activity of young people by their unpreparedness for innovations and transformations, which act as additional factors of frustration [10] and adversely affect the psychophysical and psycho-emotional state of the children and youth [11, 12]. Particularly, there has been an increase in anxiety and negative emotional experiences of schoolchildren, a decrease in the overall level of their psychological well-being [10, 13], a decrease in the physical activity of schoolchildren, a significant increase in the amount of visual information they are subjected to and the emergence of problems associated with it [14, 15]. High school students (8–11 grades) also point out the unreasonable increase in the number

of homework assignments and loss of the sense in learning, which reduce their motivation and learning activity, and lower the level of their mental and physical well-being [16].

At the same time, researchers have pointed out positive consequences of distance learning during the period of social isolation [17]. The removal of temporal and space restrictions has contributed to active social maturation of high school students. They had more time to rethink their development program and habitual patterns of behavior, to read books relevant to their interests; new forms of communication with classmates have emerged; they have understood the value of time and the need for its reasonable organization [9, 14]. There has been a positive attitude of students to overcome difficulties in mastering a new form of education, an orientation of young people to form positively meaningful groups, an increase in their subjective well-being due to the focus on social contacts, which made it possible to use their internal and external resources [18].

Thus, the research results show that social restrictions and the associated transition to learning process using distance information technologies affect not only the mental and psychological health of students, but also their activity in education and self-development.

Methodology

The purpose of the study is to identify educational and developmental activity features in high school students under conditions of forced social restrictions. The study objectives are: 1) to study the differences in the manifestation of educational and developmental activity of high school students in normal life and under conditions of social restrictions due to the Covid-19 pandemic; 2) to identify psychological determinants that define the educational and developmental activity of high school students with varying degrees of its manifestation.

Hypothesis: educational and developmental activity of high school students increases under the conditions of forced isolation. This activity is expressed in an intensified interest in self-development. It is compensatory in nature due to a reduced number of social contacts and opportunities for the implementation of other forms of social activity.

Participants. The study involved 169 high school students of from general education schools in Saratov (Russia) aged from 16 to 18 years ($M = 17.4$; $SD = 0.73$); 71.6% of them were girls and 28.4% of them were boys. The study was conducted between April and May 2021, high



school students and their parents were informed about its purpose. Participation in the study was voluntary and free of charge; confidentiality was ensured by anonymous participation. Questionnaires and test techniques were available online via Google Forms.

Techniques. We used the author’s questionnaire to study socio-demographic characteristics and to identify the degree of manifestation of the personal educational and developmental activity. The respondents were asked to rate their level of emotional comfort under COVID-19 restrictions in points: low (1–3 points), medium (4–6 points), high (7–9 points), very high (10 points); they were also asked to rate their educational and developmental activity under normal life conditions and during the period of social isolation (on a scale from 1 to 5 according to the Likert scale). The content of educational and developmental activity was described through the following activities: doing school work; participation in subject Olympiads; competitions; scientific conferences; projects and research; self-education; attending developmental trainings, public lectures, webinars, master classes and other events aimed at personal development and acquisition of new skills (scales were checked for consistency and showed an acceptable reliability level: α Cronbach = 0.814).

High school students assessed their mental state and satisfaction with life under conditions of COVID-19 social restrictions using the following techniques:

– “Assessment of mental activation, interest, emotional tone, tension and comfort” (L. A. Kur-

ganskiy, T. A. Nemchin) [19] (all scales of the technique have an acceptable level of reliability: α Cronbach = 0.894);

– “Quality of Life Index” (R. S. Eliot, in the adaptation of N. E. Vodopyanova) [20]; we used the technique scales to identify mental tension areas caused by the quality of life (personal achievements, health, communication with close people, support) and characteristics of a person’s satisfaction with his/her individual life (optimism, tension, self-control, negative emotions) (the reliability of the scales is high: α Cronbach = 0.925).

Statistical methods. The descriptive statistics methods, Cronbach’ α and Kolmogorov – Smirnov’ coefficients, Spearman rank correlation analysis were used for processing the data. Statistical analysis was conducted with the aid of the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 22.0).

Results

To carry out the comparative study of the educational and developmental activity manifestation in high school students under different conditions (in normal life and during social isolation), we used the sample of high school students, where we singled out two groups of students with a low ($n = 74$; $M = 1.65$; $SD = 0.48$) and a high ($n = 44$; $M = 4.39$; $SD = 0.49$) degree of manifestation of this activity, which they showed under normal conditions of life. Based on the obtained data (Table 1), we observed a significant increase in this form of activity in high school students with a low degree of its manifestation during the period of social isolation.

Table 1

Educational and developmental activity of high school students under different conditions of life

Manifestation conditions	Educational and developmental activity, descriptive statistics, $M \pm SD$		p -value
	low ($n = 74$)	high ($n = 44$)	
In normal life	1.65 ± 0.48	4.39 ± 0.49	$p < 0.001$
During social isolation	3.17 ± 1.32	4.18 ± 0.89	$p < 0.001$
p -value	$p < 0.001$	$p > 0,05$	–

Note. M – average value; SD – standard deviation; p -value – level of significance of differences between groups according to the Kolmogorov – Smirnov test for comparing two empirical samples.

Analysis of the dynamics of changes in the manifestation of educational and developmental activity in high school students revealed a trend towards its increase. In case of forced social isolation, we observed a decrease in the number of high school students in groups with a low and medium degree of activity (by 2.6 and 1.3 times, respectively) and a significant increase (by 2.3 times) in the number

of students with a high degree of its manifestation (Table 2). Interestingly, activity aimed at education and self-development did not change for 32.4% of students with a low degree of its manifestation, for 29.4% of students with a medium degree of its manifestation, and for 44.4% of students with a high degree of its manifestation (the percentage is taken from their total number in these groups). Only 7.1%



Table 2

**Educational and developmental activity of high school students
in terms of degree of its manifestation under different conditions**

Degree of educational and developmental activity	In normal life		During social isolation	
	people	%	people	%
Low	74	43.8	28	16.6
Medium	51	30.2	39	23.1
High	44	26.0	102	60.3

of the entire sample of high school students showed a decrease in this activity under the influence of conditions associated with social restrictions.

We carried out the study of psychological factors that determine educational and developmental activity of high school students during social isolation due to COVID-19 pandemic using the comparative analysis, for which we selected groups of respondents with a low ($n = 28$; $M = 1.64$; $SD = 0.49$) and a high ($n = 102$; $M = 4.48$; $SD = 0.50$) degree of its manifestation. The study found that during social isolation high school students

with low educational and developmental activity defined by mental states associated with high levels of manifestation of interest, emotional tone and comfort. The values of “life tension”, “self-control” and “negative emotions”, “personal achievements”, “health”, “communication with close people” and “support” parameters in this group of students indicate their significantly lower satisfaction level with these spheres of life as compared with their peers, who are characterized by a high degree of involvement in activities aimed at education and development (Table 3).

Table 3

**Psychological factors of the educational and developmental activity of high school students
under conditions of social restrictions**

Parameters	Educational and developmental activity, $M \pm SD$		Results of the comparative analysis	
	low ($n = 28$)	High ($n = 102$)	U	p
Personal mental states:				
Level of emotional comfort during social isolation	6.86 \pm 2.56	6.64 \pm 2.13	1353.5	0.615
Mental activation	14.21 \pm 4.59	12.39 \pm 4.30	1108.0	0.060
Interest	12.07 \pm 4.15	9.59 \pm 3.98	954.0	0.006
Emotional tone	12.04 \pm 3.83	9.64 \pm 4.35	977.0	0.009
Tension	11.11 \pm 4.61	10.80 \pm 3.66	1272.5	0.339
Comfort	13.32 \pm 4.38	11.20 \pm 4.11	1047.5	0.026
Factors of satisfaction with the quality of life:				
Optimism	24.50 \pm 5.49	24.75 \pm 6.17	1485.0	0.809
Tension	21.46 \pm 7.34	27.87 \pm 7.35	2134.5	0.001
Self-control	21.11 \pm 6.52	25.25 \pm 6.25	2011.5	0.001
Negative emotions	21.57 \pm 6.98	25.17 \pm 7.32	1954.0	0.004
Personal achievements	25.68 \pm 5.65	29.13 \pm 7.31	1939.0	0.005
Health	22.71 \pm 7.02	28.43 \pm 7.92	2067.5	0.001
Communication with close ones	25.11 \pm 5.21	28.20 \pm 6.51	1900.0	0.010
Support (internal and external)	22.21 \pm 5.04	27.66 \pm 7.36	2156.0	0.001

Note. M – average value; SD – standard deviation; U – value of the Mann – Whitney U test; p – level of significance.



We studied the peculiarities of correlation between the manifestation of educational and developmental activity of high school students, their personal mental states and the factors of satisfaction with the quality of life under conditions of forced self-isolation using the correlation analysis (according to C. Spearman's rank correlation coefficient; $n = 169$). Based on its results and understanding of determination as the interdependence of factors, their active and mobile interaction [21], we can assume that the determinants of the educational and developmental activity of high school students under conditions of social restrictions are the mental states, i.e. interest ($r = -0.203$; $p < 0.05$), emotional tone ($r = -0.207$; $p < 0.05$), comfort ($r = -0.169$; $p < 0.05$), an increase in the level of which reduces educational and developmental activity, and the factors of satisfaction with the quality of life, i. e. tension ($r = 0.296$; $p < 0.001$), self-control ($r = 0.291$; $p < 0.001$), negative emotions ($r = 0.219$; $p < 0.05$); personal achievements ($r = 0.243$; $p < 0.01$), health ($r = 0.287$; $p < 0.01$), support (external and internal) ($r = 0.256$; $p < 0.01$), an increase in the manifestation of which also increases educational and developmental activity.

Discussion

Our study showed an increase in the educational and developmental activity of high school students during the period of social isolation due to the COVID-19 pandemic, which was observed even among those students who showed low activity related to education and self-development in their normal life. This trend can be explained both by the need to fulfill a greatly increased academic load with an increased self-study time [6], and the new opportunity for students to devote more time to interesting subjects or subjects necessary for their future, which was not always possible during their regular academic process [14]. An increase in the educational and developmental activity of students is also indirectly evidenced by the improvement in their academic success, which manifested itself through higher final grades at the end of the year, than during the period before the lockdown [22].

Psycho-emotional states and satisfaction of high school students with the quality of life during the period of social restrictions differ depending on the degree of manifestation of their educational and developmental activity. Thus, students with low activity levels showed greater interest in life, were characterized by better general emotional well-being, accompanied by a state of psychological comfort. High school students with high activity levels aimed at education and self-development were more satisfied with their personal achievements and the intensity of their lives (due to having the well-developed ability to organize their

time and feeling relatively safe). They were characterized by self-control and responsibility, experiencing negative emotions (guilt, shame, resentment, anger at themselves and others) in a less stressful manner, were satisfied with their communication with close people and friends, their moral and emotional support, and felt the strength and resources for active life.

Based on the results of the study, we can assume that during forced social isolation the educational and developmental activity of high school students is, on the one hand, conditioned by their mental states, and, on the other hand, influences their change. In particular, an increase in the activity of high school students under the conditions of an increase in the academic load during distance learning reduces their interest in the information received and their enthusiasm for solving educational problems, as well as their emotional tone (characterizing involvement in the activities) and psychological comfort (associated with the experience of peace and satisfaction of needs during the activities). The revealed trends partially correlate to the results of research devoted to the study of mental and emotional states of students in the process of adaptation to a new social environment [23] and while studying during the period of self-isolation [24]. The decrease in the educational and developmental activity of high school students can be explained by the decrease in their satisfaction with the quality of their lives. This can manifest itself at a psychological level through an increase in tension in the perception of the environment and in the weakening of the ability to demonstrate self-control and suppress negative emotions. There is a likely loss of interest in personal achievements and in a student's own health and dissatisfaction with support from others at the level of relationships. A correlation of the results already available and those obtained in this study shows that a decrease in educational activity is accompanied by dissatisfaction with a student's own health (due to the transition to a sedentary lifestyle and limited opportunities for active forms of recreation and physical activity; sleep disturbances and unusual pain syndromes), personal achievements, communication with close people (studies show an increased number of conflicts with parents, tension in the perception of interpersonal communication with peers) and their support (school students point out lack of support from the family, low level of positive feedback from teachers, especially when difficulties in completing tasks or mastering new material occur) [7, 14, 16, 25].

At the same time, satisfaction with the quality of students' own lives, especially in terms of personal achievements and interpersonal interactions, contributes to an increase in the educational and developmental activity of high school students, even if it was not high before social restrictions.



Conclusion

Educational and developmental activity of school students is manifested through the implementation of educational activities; it is also implemented in a broader cognitive activity (both educational and extracurricular), which is aimed at revealing an individual's abilities for self-development.

The empirical study of educational and developmental activity's peculiarities under conditions of COVID-19 social isolation revealed a trend describing its increase among the majority of high school students. At the same time, students with a low degree of manifestation of this activity turned out to be more sensitive to changes in learning conditions than their highly active peers.

The psychological determinants of educational and developmental activity of high school students include such stable emotional states as interest, emotional tone, comfort, tension and negative emotions, which, in case of an increased degree of manifestation, block its manifestations for students with a low degree of manifestation. Satisfaction with personal achievements, ability to demonstrate self-control, skills that help to lead a healthy lifestyle and to communicate with close people, their moral and emotional support, and the ability to use their own resources correctly are factors that increase high school students' activity aimed at obtaining education and self-development.

Theoretical significance of the study is associated with obtaining new, scientifically substantiated knowledge regarding the psychological determinants of educational and developmental activity of high school students under conditions of social restrictions. It seems important, in practical terms, to conclude that psychological and pedagogical support of high school students who are forced to be in social isolation for any reason (home schooling, disabilities, quarantine measures, etc.) should be aimed at creating an emotionally comfortable environment, leveling the complexity of distance learning in order to increase the level of students' educational activity, as well as the number of opportunities for their self-development.

References

- Bocharova E. E. Regulatory and Worldview Factors of Various Forms of Social Activity of Young People. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4, pp. 333–345 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>
- Arendachiuk I. V. Subject and activity-related determinants of the student youth's educational and developmental activity. *Education and Self Development*, 2020, vol. 15, no. 2, pp. 103–199 (in Russian). <https://doi.org/10.26907/esd15.2.09>
- Chouhan J., Banford Z., Munro K. What is it that we want to educate young people about? *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, 2017, vol. 15, pp. 354–370.
- Radina N. K., Balakina J. V. Challenges for Education during the Pandemic: An Overview of Literature. *Educational Studies Moscow*, 2021, vol. 1, pp. 178–194 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-178-194>
- Tallon R., Milligan A., Wood B. Moving beyond fundraising and into ... What? Youth transitions into higher education and citizenship identity formation. *Policy & Practice. A Development Education Review*, 2016, vol. 22, pp. 96–109.
- Ivanova N. V. The development of human educational activity as a theoretical and pedagogical problem. *Vestnik of Yaroslav the Wise Novgorod State University*, 2008, no. 48, pp. 20–22 (in Russian).
- Bezrukikh M. M., Makarova L. V., Paranicheva T. M., Sokolova L. V., Vasiliev O. S., Tyurina, E. V. Physiological and hygienic aspects of the organization of distance learning during the pandemic COVID-19 (based on the results of a survey of parents and school children). *New Research*, 2021, no. 1 (65), pp. 33–49 (in Russian). <https://doi.org/10.46742/2072-8840-2021-65-1-33-49>
- Demkowicz O., Hanley T., Ashworth E., O'Neill A., Pert K. Teenagers' experiences of life in lockdown: Implications for college and university support. *University and College Counselling*, 2021, vol. 9, pp. 22–26. Available at: <http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/14563/> (accessed 14 February 2022)
- Sharkov F. I., Potapchuk V. A. The online life: the version of Moscow students. *Communicology*, 2021, vol. 9, no. 2, pp. 156–168 (in Russian). <https://doi.org/10.21453/2311-3065-2021-9-2-156-168>
- Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 2020, vol. 287, article ID 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Bates L. C., Zieff G., Stanford K., Moore J. B., Ker, Z. Y., Hanson E. D., Gibbs B. B., Kline C. E., Stoner L. COVID-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: physical activity, sedentary behavior, and sleep. *Children*, 2020, vol. 7, no. 9, pp. 138. <https://doi.org/10.3390/children7090138>
- Lee J. Mental health effects of school closures during COVID-19. *Lancet Child Adolesc. Health*, 2020, vol. 4, no. 6, pp. 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Bulycheva E. V., Zhdanova O. M. Psycho-emotional well-being and lifestyle of urban and rural schoolchildren during distance learning. *Journal of New Medical Technologies*, 2021, vol. 28, no. 4, pp. 15–20 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/1609-2163-2021-4-15-20>
- Vetlitsyna O. V., Aleksanyan K. K., Kucherova A. A., Moskaleva D. A., Peresetskaya O. V. Distance learning: the view of a schoolboy, parents, doctor. *Smolenskiy me-*



- ditsinskiy al'manakh* [Smolensk Medical Almanac], 2021, no. 2, pp. 53–56 (in Russian). <https://doi.org/10.37903/SMA.2021.2.11>
15. Moore S. A., Faulkner G., Rhodes R. E., Brussoni M., Chulak-Bozzer T., Ferguson L. J., Mitra R., Norm O'Reilly N., Spence J. C., Leigh M., Vanderloo L. M., Tremblay M. S. Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2020, vol. 17, no 1, pp. 85. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
 16. Sunnatova R. I., Mdivani M. O., Lidskaya E. V. Personal resource of students as a condition self-organization of life during the pandemic. In: Morosanova V. I., Zinchenko Yu. P., eds. *Psikhologiya samoregulyatsii v aktual'nosti zadach obrazovaniya (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya O. A. Konopkina)* [Psychology of Self-Regulation in the Context of Actual Problems of Education (to the 90th Anniversary of the Birth of O. A. Konopkin)]. Moscow, Psychological Institute of RAO Publ., 2021, pp. 175–181 (in Russian, trans. from English).
 17. Kuchma V. R., Sedova A. S., Sokolova S. B., Rapoport I. K., Stepanova M. I., Laponova E. D., Polenova M. A., Chubarovsky V. V., Tikashkina O. V. Pandemic COVID-19 in Russia: medical and social problems of the digital educational environment. *National Health Care*, 2021, vol. 2, no. 1, pp. 21–31 (in Russian). <https://doi.org/10.47093/2713-069X.2021.2.1.21-31>
 18. Yaremtchuk S. V., Bakina A. V. Subjective Well-Being in Early Adulthood and Psychological Distance to the Objects of the Socio-Psychological Space during COVID-19 Pandemic. *Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 1, pp 26–43 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2021120103>
 19. Prokhorov O. A. *Metodiki diagnostiki i izmereniya psikhicheskikh sostoyaniy lichnosti* [Methods of Diagnosis and Changes in Mental States of the Individual]. Moscow, Per Se Publ., 2004. 176 p. (in Russian).
 20. Vodopyanova N. E. Assessment of the level of satisfaction with the quality of life]. In: Nikiforov G. S., ed. *Praktikum po psikhologii zdorovya* [Practicum on the Psychology of Health]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005, pp. 148–155 (in Russian, trans. from English).
 21. Galanina N. V. Understanding the determination of the philosophical analysis. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2016, no. 2, pp. 21–23 (in Russian).
 22. Doz D. Students' Mathematics Achievements: A Comparison between Pre- and Post-COVID-19 Pandemic. *Education and Self Development*, 2021, vol. 16, no. 4, pp. 36–47. <https://doi.org/10.26907/esd.16.4.04>
 23. Komolkina O. I., Chernetskaya N. I. Mental States of First Year Students of the Medical College. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series «Psychology»*, 2018, vol. 23, pp. 59–67 (in Russian)
 24. Zabolotskikh N. V., Vyrodova E. Y., Dorosheva A. O., Semerdzhian M. A., Simonian N. E., Shamaeva M. V., Artyushkova, A. R. Impact of distance learning on psycho-emotional state in schoolchildren in Krasnodar. *Kuban Scientific Medical Bulletin*, 2020, vol. 27, no. 6, pp. 109–122 (in Russian). <https://doi.org/10.25207/1608-6228-2020-27-6-109-122>
 25. Ippolitova M. F., Kononova T. A., Stradymov F. I. Study of the psychoemotional state of adolescents in a stress-forming situation of the spread of a new coronavirus infection. *Pediatric and Adolescent Reproductive Health*, 2021, vol. 17, no. 2, pp. 65–76 (in Russian). <https://doi.org/10.33029/1816-2134-2021-17-2-65-76>

Поступила в редакцию 23.03.2022; одобрена после рецензирования 07.04.2022; принята к публикации 10.04.2022
The article was submitted 23.03.2022; approved after reviewing 07.04.2022; accepted for publication 10.04.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 141–153
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 141–153
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-141-153>

Научная статья
УДК 159.955



Интеллектуальный диалог в творческом мышлении (на материале анализа создания изобретений)

А. А. Матюшкина ✉, Ф. С. Кеберлинская

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия, 119991, г. Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1
Бакинский филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Азербайджан, AZ-1141, г. Баку, Ясамальский район, ул. Ф. Агаева, д. 14

Матюшкина Анна Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии, aam_msu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4481-798X>

Кеберлинская Фидан Самир гызы, студентка кафедры общей психологии, fidashakab@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1438-1070>

Аннотация. Одной из актуальных тем в психологии мышления выступает изучение условий успешного решения творческих задач и проблем, к числу которых относится интеллектуальный диалог. В данном контексте с позиций теории проблемных ситуаций, структурно-уровневой теории проведено эмпирическое исследование интеллектуального диалога в творческом мышлении как условия успешного решения проблем. *Цель:* изучение форм и функций интеллектуального диалога на разных этапах решения творческих проблем. *Гипотезы:* функции и формы интеллектуального диалога связаны с этапом решения творческой проблемы; значимые для достижения решения личностные характеристики субъектов – соавторов интеллектуального диалога определяются спецификой процесса решения творческой проблемы. Исследование выполнено на выборке изобретателей – разных специалистов в научно-технической области из Азербайджана и России, обладателей патентов (N = 17) в возрасте от 42 до 80 лет (среди них 65% мужчин и 35% женщин) – с применением авторской методики (Ф. С. Кеберлинская, А. А. Матюшкина) оценки форм и функций интеллектуального диалога с помощью «ролей» мыслящих личностей (Ч. М. Гаджиев) по отношению к процессу создания собственных изобретений на разных его этапах. Для диагностики личностных характеристик применялись «Пятифакторный опросник личности» (Robert R. McCrae, Paul T. Costa, в адаптации А. Б. Хромова), тест К. Томаса «Стиль поведения в конфликте» (Kenneth W. Thomas, Ralph H. Kilmann, в адаптации Н. В. Гришиной). Показано, что в решении творческих проблем, завершающихся созданием изобретения на уровне открытия в научно-технической области и его реализацией на практике, интеллектуальный диалог выполняет разные функции в зависимости от этапа решения: на этапе постановки проблемы для автора идеи значим внутренний диалог, выполняющий функцию понимания смысла проблемы как потенциально решаемой; на этапах выдвижения гипотез, разработки окончательных вариантов решения существенна роль внешнего диалога, выполняющего функцию предоставления дополнительной информации и ее синтеза из разных областей знания.

Ключевые слова: проблемная ситуация, творческая проблема, этапы решения, интеллектуальный диалог, ролевая типология мыслящих личностей, формы и функции интеллектуального диалога

Информация о вкладе каждого автора. А. А. Матюшкина – методология, концепция, дизайн исследования, качественный анализ полученных данных, написание текста статьи, замысел и предварительная структура методики оценки форм и функций интеллектуального диалога; Ф. С. Кеберлинская – разработка методики, организация исследования, сбор и обработка данных, описание процедуры и результатов в тексте статьи.

Для цитирования: Матюшкина А. А., Кеберлинская Ф. С. Интеллектуальный диалог в творческом мышлении (на материале анализа создания изобретений) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 141–153. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-141-153>

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

Article

Intellectual dialogue in creative thinking (Based on the analysis of creating inventions)

А. А. Matyushkina ✉, F. S. Keberlinskaya

Lomonosov Moscow State University, GSP-1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russia

Baku branch of Lomonosov Moscow State University, 14 F. Agayeva St., Yasamal district, Baku AZ-1141, Azerbaijan

Anna A. Matyushkina, aam_msu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4481-798X>

Fidan S. Keberlinskaya, fidashakab@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1438-1070>

Abstract. One of the topical issues in the psychology of thinking is the study of conditions for successful solutions of creative tasks and problems. They include the intellectual dialogue. In this context, the authors conducted an empirical study of the intellectual dialogue in creative



thinking as a condition for successful problem solving. The study was based on the theory of problem situations and structural level theory. The *purpose* of the research was to study the forms and functions of the intellectual dialogue at different stages of solving creative problems. *Hypotheses*: the functions and forms of the intellectual dialogue are related to the stage of solving a creative problem; specific features of creative problem solving determine those personal characteristics of the subjects being co-authors of the intellectual dialogue that are significant for achieving a solution. The study was carried out on a sample of inventors, various specialists in the scientific and technical field of Azerbaijan and Russia, patent holders (N = 17) aged 42 to 80 years old, (65% of males, 35% of females). The researchers used the original methodology (by F. S. Keberlinskaya, A. A. Matyushkina) that is aimed at assessing the forms and functions of the intellectual dialogue with the help of the thinking personalities' 'roles' (Ch. M. Gadzhiev) in relation to the process of creating their own inventions at its various stages. Diagnostics of personal characteristics was carried out with the help of the "Five-Factor Personality Model Questionnaire" (Robert R. McCrae, Paul T. Costa) adapted by A. B. Khromov, and the test by K. Thomas "Conflict Mode Instrument" (Kenneth W. Thomas, Ralph H. Kilmann) adapted by N. V. Grishina. The results show that the intellectual dialogue performs different functions correlated to the stage of problem solving in the process of creative problem solving that leads to a new invention at the level of discovery in the scientific and technical field and its later implementation in practice. At the stage of problem statement, the internal dialogue is significant for the author of the idea. This dialogue serves to understand the meaning of the problem as potentially solvable. At the stages of hypothesizing and developing final solutions, the role of an external dialogue is essential. This dialogue performs the functions of providing additional information and synthesizing it from different fields of knowledge.

Keywords: problem situation, creative problem, stages of solution, intellectual dialogue, role typology of thinking personalities, forms and functions of the intellectual dialogue

Information on the authors' contribution. A. A. Matyushkina worked out the methodology, concept, research design, qualitative analysis of the data obtained, the idea and preliminary structure of the methodology for assessing the forms and functions of the intellectual dialogue, wrote the text of the article; F. S. Keberlinskaya developed the methodology, organized the research, collected and processed the data, described the procedure and results in the text of the article.

For citation: Matyushkina A. A., Keberlinskaya F. S. Intellectual dialogue in creative thinking (Based on the analysis of creating inventions). *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 141–153 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-141-153>

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

*Посвящается 95-летнему юбилею
Алексея Михайловича Матюшкина*

Введение

Для современной психологии творчества актуален вопрос анализа тех условий, при которых происходят создание и реализация объективно нового, оригинального, значимого творческого продукта как результата процесса решения творческой проблемы. Данная проблематика активно развивается в контексте исследований инноваций, при этом в работах [1–6] подчеркивается роль других субъектов на каждой из фаз создания инноваций – генерации идей и реализации, – акцентируется особое внимание на изучении мотивационных, личностных, когнитивных характеристик участников решения как условий успешности.

Отечественные исследования в области творческого мышления, выполненные Я. А. Пономаревым [7], А. В. Брушлинским [8], О. К. Тихомировым [9], А. М. Матюшкиным [10] и их последователями, объединены общим рассмотрением продуктивных форм мышления как процесса, деятельности субъекта по решению творческой задачи или проблемы. В связи с таким пониманием одним из процессуальных условий творческого мышления выступает диалогичность. Проведенный Т. А. Топольской [11] теоретический анализ работ более чем 30 авторов по проблеме диалога в отечественной психоло-

гии, базирующийся на идеях М. М. Бахтина, М. Бубера, позволил выделить 6 основных способов понимания диалога: как формы речевого общения; совместной деятельности собеседников по преодолению противоречий между ними; общения на уровне действительных мотивов деятельности; общения, основанного на личностном характере отношений; как экзистенциальное событие; мыслительный процесс, в том числе совместный, предполагающий собственно интеллектуальный диалог. А. М. Матюшкин считал: «Мышление диалогично. Предполагает наличие собеседника или по крайней мере заинтересованного слушателя. Без этого не рождается мысль, облеченная в слово. Это нужно не для других, но также для автора и инициатора интеллектуального диалога» [10, с. 218].

Творческое мышление в теории проблемных ситуаций, смысловой теории мышления, структурно-уровневой теории выступает как опосредованное взаимодействием с другим субъектом, субъект-объект-субъектное взаимодействие на каждом этапе решения – при постановке проблемы, ее преобразовании, выдвижении гипотез, нахождении и выражении решения, создании заверченного творческого продукта, включающего его реализацию в практике. Объектом при этом является творческая проблема, по отношению к решению которой разворачивается интеллектуальный диалог.

В исследованиях Г. М. Кучинского [12], выполненных с позиции теории проблемных



ситуаций, интеллектуальный диалог (ИД) рассматривается как процесс формулирования разных точек зрения на постановку и возможности решения трудной проблемы, наиболее простым циклом которого является «вопрос – ответ». Каждая точка зрения выражает определенную смысловую позицию, т. е. понимание смысла проблемы и возможностей ее решения, предполагая разные формы – внутреннюю (диалог с самим собой) и внешнюю (в условиях непосредственного общения с другим субъектом). В исследованиях Э. З. Усмановой [13], выполненных с опорой на идеи теории проблемных ситуаций и смысловой теории мышления, показано, что разные типы мотивации особо проявляются в межличностном взаимодействии в ситуациях кооперации, конкуренции, конфликта в решении творческих интеллектуальных задач. Например, для испытуемых с доминированием познавательного мотива, диагностируемого в процессе решения, ситуация игрового конфликтного взаимодействия выступает дополнительным стимулом к решению, так как воспринимается ими в контексте разрешения познавательного противоречия, в то время как для испытуемых с доминированием мотива достижения такая ситуация выступает препятствием к успешному решению. В исследованиях С. М. Джакупова [14], выполненных с позиций смысловой теории мышления, показано, что условия общения разным образом влияют на процесс целеобразования и успешность решения – например, условия депривации вербального общения приводят к увеличению общего количества целей, но уменьшению количества целей, достигнутых в совместном диадическом решении. Таким образом, разные формы межличностного взаимодействия, формы общения выступают дополнительным фактором успешности или неуспешности решения творческой задачи.

По мнению С. О. Копылова [15], структурно-уровневая теория Я. А. Пономарева с современных позиций психологии творчества также относится к диалого-культурологическому подходу. В исследованиях Ч. М. Гаджиева [16], выполненных с позиций структурно-уровневой теории, показано, что распределение «ролей» в совместном творческом решении создает более широкие возможности для перевода «побочного» продукта в прямой: «... побочные продукты, возникающие в действиях одного из членов группы, могут быть использованы в качестве подсказки любым членом группы» [17, с. 282]. В основе ролевой типологии мыслящих личностей – оптимально выполняемый субъектом этап (функции) в решении творческих задач: поставщик проблем, эрудит, активатор, генератор идей, критик, резонатор, реализатор.

С позиции теории проблемных ситуаций с опорой на представления о ролевой типологии мышления нами проведено поисковое квазиэкспериментальное исследование, целью которого выступило изучение форм и функций интеллектуального диалога на разных этапах решения творческих проблем на материале анализа создания патентованных изобретений в научно-технической области. Исследовательское допущение состояло в том, что функции интеллектуального диалога могут быть оценены с помощью ролевой типологии мыслящих личностей. *Гипотезы:* функции и формы интеллектуального диалога связаны с этапом решения творческой проблемы; значимые для достижения решения личностные характеристики субъектов – соавторов интеллектуального диалога определяются спецификой процесса решения творческой проблемы.

Материалы

Процедура. Испытуемым, в качестве которых выступили изобретатели – специалисты в разных областях науки и техники из Азербайджана и России, авторы и обладатели патентов разного уровня в области медицины, фармакологии, техники, предлагалось удаленно в режиме онлайн письменно ответить на вопросы и задания предложенной нами методики «Формы и функции интеллектуального диалога» в отношении собственного «наиболее значимого» патентованного изобретения, а также выполнить методики, позволяющие оценить личностные характеристики.

Участники. Для проведения исследования и получения контактов для связи с изобретателями мы обратились в Институт интеллектуальной собственности Азербайджанской Республики. После предварительного согласия были получены контакты изобретателей и написаны запросы 100 респондентам из Азербайджана и России. Из них 17 специалистов (N = 17) (возраст от 42 до 80 лет 65% мужчин, 35% женщин) приняли участие в исследовании «условий создания изобретений», которое было проведено в Азербайджане в 2021 г. Поскольку все респонденты – представители поколения советской культуры и образования, исследование проводилось на русском языке.

В таблице представлены наиболее существенные для исследования характеристики респондентов и изобретений. У всех респондентов высшее образование, соответствующее области, в которой сделано изобретение, при этом 11 из них имеют научную степень, 10 – научное звание, 4 – почетное звание, 8 респондентам присуждены различные награды в профессио-



нальной области, с которой связано изобретение. Дополнительно к собственной профессии 8 респондентов получали образование в области изобретательства, психологии творчества, патентоведения. Большинство респондентов знакомы и используют в своей профессиональной

деятельности те или иные приемы активизации творческого мышления. Вероятно, интерес к профессиональной области, выявление в ней проблем, желание их решать приводит специалиста к необходимости получения знаний в других областях, связанных с реализацией изобретения.

Характеристики респондентов и изобретений
Characteristics of the respondents and inventions

Респондент	Пол, возраст	Профессия, специальность	Ученая степень, ученое звание, почетное звание	Сфера изобретательства, изобретение (название патента)	Возраст автора при получении патента	Год выдачи патента	Награды респондента
1	Мужской, 62	Математик-инженер; патентовед	—	Техника: способы получения синтетических смазочных масел; способ транспортировки газа из крупных месторождений: способ получения синтетического смазочного масла	27	1986	—
2	Женский, 55	Врач, хирургическая стоматология	Доктор наук, профессор	Медицина: мембрана для направленной регенерации костной ткани	40	2006	—
3	Мужской, 69	Врач, ортопед-травматолог	Доктор медицинских наук, профессор	Медицина: устройство для остеосинтеза около- и внутрисуставных переломов костей	62	2014	Лауреат премии SICOT в области фундаментальной науки 2018 года
4	Мужской, 52	Врач, медицинская служба МЧС Азербайджанской Республики	Доктор медицинских наук, доцент	Техника, медицина: средство для профилактики и лечения инфекционно-воспалительных заболеваний горла / глотки и ротовой полости на основе лекарственных растений	49	2017	2 золотые, 2 серебряные, 2 бронзовые медали
5	Женский, 72	Фармацевт, фармацевтическая технология и управление фармацией	Доктор фармацевтических наук, профессор	Фармация: способ получения средства из растительного сырья, обладающего противовоспалительной активностью	68	2017	—
6	Мужской, 71	Инженер-механик; психолог	Кандидат психологических наук	Техника, оборудование для психологических экспериментов: устройство для решения логических задач	35	1985	Лауреат премии Ленинского комсомола Азербайджана (правительственная награда)
7	Женский, 55	Врач, стоматолог	Кандидат медицинских наук, доцент	Медицина: способ стимуляции задержавшихся в прорезывании постоянных зубов	49	2015	—



Продолжение таблицы / Continuation of the Table

Респондент	Пол, возраст	Профессия, специальность	Ученая степень, ученое звание, почетное звание	Сфера изобретательства, изобретение (название патента)	Возраст автора при получении патента	Год выдачи патента	Награды респондента
8	Мужской, 82	Врач, ортодонт	Кандидат медицинских наук, доцент, заслуженный изобретатель Азербайджана	Медицина, фармация: способ изготовления несъемного зубного протеза	45	1984	Лауреат премии Ленинского комсомола Азербайджана, Серебряная медаль ВДНХ СССР
9	Мужской, 73	Физик; энергетик, специалист в области плазмохимии; специалист по интеллектуальной собственности	–	Техника: устройство для шлифования	40	1988	Изобретатель СССР
10	Мужской, 66	Специалист технологии машиностроения, инженер-конструктор; патентовед	–	Техника: крановый захват	27	1982	–
11	Женский, 47	Врач, стоматолог	Кандидат медицинских наук, доцент	Медицина: средство для лечения и профилактики пародонита и слизистой ротовой полости	46	2020	–
12	Мужской, 51	Дизайнер, промышленный дизайнер	–	Механика: устройство для передвижения элементов по нелинейной траектории в плоскости (для изучения цвета)	31	2001	2 награды за патент: бронза Inventions-Geneva 2021 (Switzerland); награда BraunPrize 2012. Более 10 наград в области дизайна
13	Женский, 45	Биолог, энтомолог	–	Сельское хозяйство: применение грушевой сатурнии (<i>Saturnia pyri</i>) в шелковой промышленности	45	На стадии регистрации	–
14	Мужской, 80	Инженер в области машиностроения, преподаватель	Доктор технических наук, профессор, заслуженный инженер	Техника: безбалансирный станок-качалка штанговых насосных установок	78	2019	Почетные грамоты Минвуза и научно-технического общества
15	Мужской, 42	Экономист	–	Техника: двухтактный двигатель	42	На стадии регистрации	–



Окончание таблицы / Continuation of the Table

Респондент	Пол, возраст	Профессия, специальность	Ученая степень, ученое звание, почетное звание	Сфера изобретательства, изобретение (название патента)	Возраст автора при получении патента	Год выдачи патента	Награды респондента
16	Мужской, 61	Горный инженер	Кандидат технических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии естественных наук	Техника: способ разработки нефтяной залежи	39	1999	Серебряная медаль им. В. И. Вернадского
17	Женский, 61	Врач, ортодонт	Доктор медицинских наук, профессор. заслуженный врач России	Медицина: устройство для коррекции прикуса	50	2010	–

Методики. Для диагностики личностных характеристик использовались «Пятифакторный опросник личности» (Robert R. McCrae, Paul T. Costa, 1992) в адаптации А. Б. Хромова [18], тест К. Томаса «Стиль поведения в конфликте» (Kenneth W. Thomas, Ralph H. Kilmann, 1974) в адаптации Н. В. Гришиной [19].

Методика «Формы и функции интеллектуального диалога» предполагала оценку форм и функций интеллектуального диалога в решении творческой проблемы на разных ее этапах (на материале создания изобретений). Задания методики включали выбор ответа из предложенных вариантов с их обоснованием, открытые вопросы, требующие развернутого самостоятельного ответа; субъективные шкалы самооценки значимости, форм и функций интеллектуального диалога на каждом этапе. *Первая группа* вопросов связана с общими характеристиками респондентов – пол, возраст, образование, профессия, область профессиональной деятельности, дополнительное образование в области изобретательства; период и даты создания изобретения, их количество, области реализации. *Вторая группа* вопросов касается особенностей процесса создания и характеристик изобретений: какая форма изобретательской деятельности предпочтительна (индивидуальная или совместная) с содержательным пояснением; какое изобретение считается автором более значимым с объяснением выбора; далее все вопросы отнесены собственно к изобретению – номер патента, год получения, уровень (полезная модель, промышленный образец, изобретение), предназначение, формула изобретения (кратко), количество и

специальности соавторов, наличие практической реализации, содержательный ответ на вопрос о трудностях в реализации.

Третья группа вопросов направлена на выявление функций интеллектуального диалога в решении. Респонденту предоставлялась краткая информация о типах ролей (функции), формах интеллектуального диалога. Предлагалось выбрать: какую роль (роли) в решении проблемы выполняли сам автор, его соавторы, кто распределял роли; наиболее характерный для каждого этапа создания изобретения тип взаимодействия (кооперация, конкуренция, конфликт), оценить по 5-балльной шкале значимость интеллектуального диалога на каждом этапе; роль (роли), которую респондент считает более значимой на каждом из этапов решения; наиболее важную форму интеллектуального диалога (внешний или внутренний) для решения с обоснованием ответа и оценкой по 5-балльной шкале; наиболее эффективную для решения форму взаимодействия в интеллектуальном диалоге (дискуссия, спор, поддержка, развитие, отрицание, критика идей) с их оценкой по 5-балльной шкале.

Четвертая группа вопросов касалась оценки характеристик соавторов, значимых для решения. Предлагалось выбрать наиболее важные для создания изобретения «способности» – характеристики соавторов, сформулированные с точки зрения возможных функций: генерирование новых идей, выявление значимых аспектов проблемы, корректная, «правильная» постановка задачи, оценка актуальности задачи, поиск дополнительной информации, перенос информации для решения из другой области,



выбор соавторов для творческого коллектива, сплочение коллектива, возможность осуществления интеллектуального диалога с соавторами. Дополнительно были заданы вопросы о времени существования данного коллектива, частоте встреч, использовании методов активизации творчества в процессе создания изобретения.

Методы. Для обработки первичных данных использованы методы описательной статистики, корреляционного анализа (коэффициент конкордации), анализ средних значений, качественный анализ результатов.

Результаты и их обсуждение

Этапы и время решения проблемы – темпоральные особенности изобретателей. Одной из особенностей решения творческой проблемы, по мнению А. М. Матюшкина [10], А. А. Матюшкиной [20], выступает, в отличие от экспериментальных задач, длительный многолетний процесс решения. В связи с этим интересны результаты, которые примерно характеризуют возраст респондентов в момент создания изобретения (в среднем с поправкой +2 года на процесс регистрации и выдачи патента). Средний возраст получения патента – после 40 лет (46 лет по данной выборке), только два патента были получены двумя респондентами-инженерами до 30 лет и один респондент-дизайнер получил патент в 32 года в области механики. Данные хорошо соотносятся с идеями Г. Ревеша [21, с.37] о «ранних» и «поздних» талантах. К ранним, с его точки зрения относится, например, талант математический, так как он логичен, рационален, независим от жизненного и профессионального опыта, уровня сформированности морально-нравственных качеств – в отличие от талантов философского и художественного типа. Результаты данного исследования свидетельствуют, что «раннее» создание изобретения и получение патента наблюдается в близкой к математике области – физике, запатентованные решения проблем носят инженерно-технический характер. В области медицины, химии, биологии, фармакологии патенты респондентами получены после 40 лет, так как это более «поздняя» область проявления таланта.

Отметим также любопытный результат относительно возраста респондентов при получении патента в нашей выборке: из 17 респондентов 2 получили патент до 30 лет, 2 – до 40 лет, 9 – до 50 лет, ни одного до 60 лет и 3 – после 60 лет, т. е. наиболее продуктивный профессиональный возраст создания изобретений в области медицины, биологии, химии, фармакологии – от 40 до 50 лет. Для полного анализа темпоральных

характеристик респондентов также важно учитывать количество времени, необходимого для реализации и внедрения изобретения. Так, патент изобретательского уровня выдается сроком на 20 лет, и если субъект создал изобретение в 40 лет, то, может быть, к 60 годам он сможет его реализовать. За длительным сроком действия патента уровня изобретения стоит сложность его получения.

Одним из наиболее значимых критериев для изобретения (согласно критериям Федерального института промышленной собственности, выдающего патенты [20]), наряду с оригинальностью, новизной, возможностью реализации в практике выступает неочевидность предложенного решения в контексте существующего на данный момент уровня развития знаний в данной области. Именно такой «опережающий» данную область, «прорывной» характер решения, по мнению респондентов, иногда выступает существенным ограничением для его практической реализации: открытие «опережает свое время», сталкивается с отсутствием необходимых технологий, требующих новых инженерно-технических решений (ноу-хау) для воплощения. Среди 17 анализируемых патентов 13 изобретений, 2 промышленных образца и 2 полезные модели. В практике реализовано 14 патентов, что говорит о внешней валидности полученных в исследовании данных.

Этапы и время решения проблемы – личностные особенности изобретателей. Одной из процессуальных особенностей решения творческой проблемы, по нашему мнению [20], выступает временная инверсия этапов по сравнению с творческой задачей – быстрый, достаточно короткий этап постановки проблемы, выдвижения гипотез и длительный, многолетний этап реализации решения. Именно этап реализации требует от личности не только особых познавательных возможностей, таких как интеллект, креативность, знания, опыт, но и определенного типа мотивации, позволяющей реализовать процесс решения, особых личностных качеств – настойчивости, ответственности, воли, уверенности. Например, в исследованиях Т. В. Корниловой [22] показано, что успешных предпринимателей (российская выборка, малый и средний бизнес) при высокой мотивации достижения и готовности к риску характеризует стойкость в достижении целей (опросник А. Эдвардса). В исследованиях Т. О. Гордеевой [23] отмечена роль настойчивости, мотивации достижения в сочетании с оптимистическим стилем мышления в учебных, академических достижениях. В исследованиях Х. Qu, X. Liu [6] показано, что ориентация лидера команды NPD (*new product development*) на достижение цели как



устойчивая личностная диспозиция, предполагающая «выход» за пределы фазы генерации идей, поиск дополнительных ресурсов для воплощения инновационной идеи, способствует успешной реализации творческого продукта.

Результаты заполнения пятифакторного личностного опросника Р. Мак-Крэя и П. Косты (R. R. McCrae, P. T. Costa) нашими испытуемыми свидетельствуют о том, что наиболее выраженными (в высоком диапазоне) личностными характеристиками респондентов выступили сознательность и дружелюбие: из 17 респондентов высокие значения у 16 по фактору «сознательность», у 14 – по фактору «дружелюбие». Заметим, что именно эти характеристики оцениваются затем респондентами как наиболее существенные для соавторов, обеспечивающие возможность интеллектуального диалога и достижения совместного решения. Значения выраженности факторов «открытость опыту», «экстраверсия» в данной выборке находятся в среднем диапазоне, фактора «нейротизм» – в низком.

Во многих исследованиях личностных особенностей субъектов творческого мышления открытость опыту выступает выраженной характеристикой, связанной с дивергентностью. Так, Р. МакКрэй [24] обнаружил значимую положительную корреляцию между открытостью опыту (по пятифакторному опроснику) и результатами тестов на дивергентное мышление, что позволило ему сделать вывод о взаимодействии открытости опыту и дивергентного мышления как основании для порождения творческого продукта. В нашем исследовании открытость опыту у 7 испытуемых характеризуется высокими показателями, у 5 – низкими, и 5 – средними, т. е. более половины респондентов по данному показателю находится в средне-низком диапазоне.

Полученные результаты позволяют предположить, что связь такой личностной характеристики, как открытость опыту, с креативностью, понимаемой как процесс творческого мышления, может быть неоднозначной, сопряженной как с предметной областью (профессиональной) деятельности, так и выполняемыми функциями субъекта в решении творческой проблемы. Косвенно данная идея получает подтверждение в исследованиях Т. Любарта и Р. Стернберга (T. Lubart, R. Sternberg) [25, 26], в которых было показано, что связь между другой личностной характеристикой – склонностью к риску – и креативностью (литературной, изобразительной) носит предметно специфичный характер: обнаружена положительная связь между склонностью к риску в области искусства и изобразительной креативностью, тогда как склонность к риску

в области литературы с изобразительной креативностью не связана. В исследованиях Е. В. Загорной [27], А. Е. Ильиных и Н. В. Асановой [28], А. А. Матюшкиной [29] также показана неоднозначная связь между творческим потенциалом и характеристиками самоактуализирующейся личности. Вероятно, если респондент является автором идеи изобретения, т. е. выполняет функции креатора (роли поставщика проблем, генератора идей, реализатора), то открытость опыту высокая. Если респондент выполняет в решении исполнительские функции – разработчика, критика, – данная характеристика может быть не выражена, так как это не столь существенно для решения проблемы. Схожие идеи сформулированы в адаптационно-инновационной теории М. Кертона (M. Kirton) [30], в рамках которой выделяются два стиля мышления в решении творческих задач – инноватора и адаптора. К личностным особенностям первых относятся постановка новых проблем, поиск путей решения оригинальным способом, интерес ко всем сопутствующим аспектам проблемы, сопоставимый с открытостью опыту, в отличие от вторых, особенностью которых выступает поиск решения проблемы в апробированных, ожидаемых направлениях.

Функции внешнего и внутреннего интеллектуального диалога на разных этапах создания изобретения. Из 17 участвующих в исследовании 15 респондентов создали изобретения, полезные модели и промышленные образцы, соответствующие их профессиональной деятельности и специальности, при этом два изобретения запатентованы одним автором при участии других субъектов на разных этапах решения, шесть изобретений выполнено в соавторстве двух человек, три изобретения – коллективом из трех соавторов, четыре изобретения – коллективом из четырех соавторов, у одного изобретения 5 соавторов и еще у одного – шесть. Большинство изобретений в данной выборке создано *в соавторстве*, что косвенно может отражать диалогичность творческого мышления как условия успешного решения творческой проблемы.

Респонденты, отметившие внешний диалог как более важный для решения (8 человек), связывают его функции с этапами обсуждения идей, их объективной оценкой и анализом: «Я быстро поддаю под влияние первой пришедшей идеи. Творческое общение с умными и творческими людьми помогает преодолеть этот барьер»; «В споре рождается истина»; «Внешний диалог позволяет высказывать идеи, которые другие участники коллектива могут одобрить или критиковать»; «Проговаривание позволяет лучше понять и оценить решение»; «Дебаты и



озвученные идеи важны для реализации проекта»; «Идеи обязательно должны быть обсуждены. Мнение со стороны может помочь в решении проблемы». Респонденты указывают особую функцию внешнего интеллектуального диалога на этапе обсуждения идей – объективной оценки, которая создает возможность регуляции интеллектуального поиска. Сходные результаты были получены в исследованиях А. В. Брушлинского и В. А. Поликарпова [8], в которых была показана эвристическая функция диалогического мышления. В исследованиях С. Р. Яголковского [31] дополнительно было показано, что взаимный обмен продуктами мыслительной деятельности в совместном решении творческих задач (условие обмена идеями) может также оказывать «обратное» позитивное влияние на креативность субъектов.

Респонденты, выбравшие внутренний диалог в качестве значимой формы (9 человек), связывают его функции с этапами выявления и постановки проблемы как потенциально решаемой, рождением идей и гипотез о возможности решения проблемы: «Внутренний диалог позволяет в наибольшей степени сосредоточиться, а внешний диалог мешает этому. После внешнего диалога важен внутренний диалог»; «Идея должна родиться и созреть в уме изобретателя. Все остальное потом»; «Не теряешь идею»; «Так легко найти эффективность идеи»; «Основная идея приходит в одну голову. Потом может обрастать деталями»; «При определении идеи, а затем ее развитии за короткий промежуток времени пронесится множество вариантов потенциальных решений. Внутренний диалог помогает более тонко настроиться на решение нескольких вариантов, увидеть главную идею «искру» – это только сам, бесполезно спрашивать и обсуждать с кем-либо. Можно потерять идею до ее формулировки и донесения до другого человека. Внешний диалог затем позволяет увидеть нестандартные и «правильные» решения»; «Сначала надо самому четко определить задачи». Дополнительно проведенный анализ кейсов выявил, что для респондентов – авторов идеи изобретения в интеллектуальном диалоге оказалась важной функция критики на каждом этапе решения, что говорит о необходимости анализа, оценки промежуточного результата в процессе решения, отражающей тщательность поиска. Данный результат хорошо соотносится с открытой в смысловой теории мышления О. К. Тихомирова [9] структурирующей функцией мотива мыслительной деятельности, отражающей изменение процессов целеобразования в значимой для субъекта ситуации решения задачи.

В целом изобретатели отмечают важность ИД на каждом этапе (средний балл 4,2 из 5), но как наиболее значимый он оценивается на этапах выявления проблемы и ее анализа (4,6 балла) и оценки вариантов решения проблемы (4,5 балла). Коэффициент конкордации Кендалла ($W = 0,462$; $p = 0,000$) свидетельствует о достаточной согласованности мнений изобретателей как экспертов в оценке значимости форм интеллектуального диалога на каждом из этапов. На этапах постановки проблемы наиболее значимой формой выступает внутренний диалог, на этапах оценки и анализа решения – внешний. При этом, по мнению респондентов, на этапах постановки проблемы, понимания ее сути, исходной формулировки внешний диалог может затруднить решение, в то время как на этапах оценки как первичных гипотез, так и окончательных вариантов решения проблемы отсутствие внешнего диалога может привести к остановке или неоптимальному решению.

Функции интеллектуального диалога («роли») в процессе творческого решения. Среди респондентов – авторов идеи изобретения наиболее частыми функциями (количество выборов) в решении выступили «роли» генератора идей (10) и реализатора (8), со стороны соавторов – роли критика (7), генератора (6) и реализатора (6). На этапе выявления проблемы и ее анализа 11 изобретателей указали в качестве наиболее значимой роль эрудита, обладающего более обширной и глубокой информацией в той или иной области знаний и осуществляющего синтез и предоставление знаний из разных областей, относящихся к проблеме; 16 респондентов на этапе постановки проблемы указали в качестве наиболее значимой роль формулировщика задач, 15 изобретателей для этапа выдвижения гипотез указали как наиболее значимую роль генератора идей; для 10 изобретателей на этапе поиска способов решения задачи наиболее значима роль генератора идей; 12 изобретателей на этапе оценки вариантов решения проблемы указали в качестве наиболее важной роль эрудита, а не критика (как можно было бы предположить), анализирующего, оценивающего и отбирающего идеи и решения. Автор изобретения, будучи специалистом в своей области, видит возможные недостатки решений, но не всегда знает, как их можно преодолеть, поскольку они могут выходить за пределы данной профессиональной области. Вероятно, эрудит может предложить недостающую, но необходимую для решения информацию из других областей знания.

Дополнительным результатом относительно оценки функций интеллектуального диалога выступают те «роли», которые респонденты



на каждом из этапов в качестве существенных для решения не выбрали. Например, для большинства этапов не была отмечена как значимая роль активного наблюдателя. Это расходится с результатами исследований Я. А. Пономарева, в которых было показано, что именно активный наблюдатель быстрее понимает принцип решения творческой задачи, чем непосредственный субъект решения. Вероятно, в отличие от задач «на догадку», «дункеровских» задач в решении творческих проблем, связанных с контекстом профессиональной деятельности, наблюдатель, не обладающий специальными знаниями и профессиональным «языком», может испытывать затруднения в понимании сути и принципа решения.

Возможно также, что позиция супервизора – активного наблюдателя – не встречается в практике решения такого рода проблем, хотя не исключено, что именно такая функция может оказаться принципиально важной для этапа постановки и формулирования (понимания сути) проблемы. Косвенно это подтверждается тем, что четыре респондента отметили данную роль как значимую на этапе постановки и анализа проблемы. Данную позицию можно было бы охарактеризовать как позицию активного «наивного» наблюдателя-неспециалиста, который задает вопросы, совершает «умные» и «глупые», с точки зрения гештальтпсихологов, ошибки, тем самым актуализируя понимание центрального конфликта, смысла проблемы и ее возможного решения для специалиста. Вероятно, такое межличностное взаимодействие позволяет переводить побочный продукт в прямой, обеспечивая взаимопереход интуитивного и логического уровней решения.

Незначительное количество выборов характеризует роль критика, связанную с анализом и оценкой идей на каждом из этапов, так как специалист в решении, используя профессиональные формы анализа, в достаточной степени понимает возможные преимущества и затруднения. При этом для этапа разработки окончательного решения пять респондентов указали данную роль как существенную, поскольку именно на этом этапе важно учитывать точку зрения того субъекта, для которого создается данный творческий продукт. Немногочисленные случаи выбора отнесены к ролям реализатора и резонатора – согласно результатам исследования респонденты сами выполняют эти функции. При этом роль активатора (мотиватора) почти третью респондентов отмечается как значимая на каждом этапе решения: поддержка мотивационного ресурса извне в решении проблемы, которое может длиться годами, выступает существенным условием успешности.

Наиболее важными функциями интеллектуального диалога в условиях непосредственного общения со стороны других субъектов является поддержка обсуждаемых идей (15 выборов), развитие новых идей (15 выборов) и дискуссии (14 выборов), но не критика. Вероятно, в связи с этим наиболее важными качествами соавторов в создании изобретения выступили возможности анализа и понимания проблемы (правильная постановка изобретательской задачи – 11 выборов), возможности кооперации в решении (осуществление ИД с соавторами – 9 выборов). Полученные данные косвенно подтверждаются результатами выполнения теста К. Томаса: из 17 респондентов в разрешении конфликтов 13 проявляют тенденцию к стилю кооперации (от 6 баллов и выше по 10-балльной шкале); 13 используют стиль компромисса; 11 могут использовать стиль избегания; 7 допускают стиль приспособления, 5 – соперничество. Анализ средних значений (в баллах) выраженности данных стилей в группе подтверждает эту тенденцию: компромисс – 7,8 балла, сотрудничество – 6,4 балла, избегание – 6,6 балла, приспособление – 5,5 балла, соперничество – 4 балла. Результаты выбора типа взаимодействия между субъектами на каждом из этапов решения проблемы (количество выборов) свидетельствуют также о кооперации как преимущественном типе: этап выявления проблемы – 14 выборов, этап постановки задачи – 13, этап выдвижения гипотез – 11, этап поиска способов решения – 12, этап окончательной оценки вариантов решения – 15. При этом конкуренция и конфликт возможны на этапе выдвижения гипотез (6 выборов), допустимы на этапе поиска способов решения (5 выборов); конфликт отсутствует в ответах на этапе окончательной оценки вариантов (конфликт – 0, конкуренция – 2). Ответы свидетельствуют о том, что интеллектуальный конфликт в процессе решения рассматривается изобретателями-специалистами наряду с другими как продуктивная форма взаимодействия на этапах выдвижения гипотез, поиска способов решения.

Интересно, что все же компромисс, а не сотрудничество получает приоритет в решении в ситуациях конфликта. С нашей точки зрения, в решении творческой проблемы при такой форме межличностного взаимодействия, как интеллектуальный конфликт, речь идет прежде всего о поиске оптимального решения проблемы. В связи с этим не столь важно «настаивать на своем», реализуя собственную точку зрения на проблему, или стараться учитывать другие точки зрения – важно решать проблему, допуская возможность как собственных, так и чужих ошибок в решении, т. е. реализовать интеллектуальный диалог.



Если речь идет о нахождении принципиально нового решения проблемы – открытии, – компромисс может быть понят не как отказ от собственной точки зрения, а как поиск другого пути решения – «третий путь».

Выводы

Исследование, подтвердив заявленные гипотезы, позволяет предварительно сделать следующие выводы. Процессуальным условием решения творческой проблемы выступает интеллектуальный диалог, понимаемый как взаимодействие разных смысловых позиций в процессе решения. В решении творческой проблемы в научно-технической области интеллектуальный диалог протекает в разной форме и выполняет разные функции в соответствии с этапом решения; его функции могут оцениваться с помощью мыслительной «роли» другого участника как субъекта решения.

На этапе выявления проблемы и анализа интеллектуальный диалог выполняет функции предоставления информации и синтеза знаний из разных областей по отношению к проблеме, на этапе постановки – с поиском точной формулировки проблемы, на этапе выдвижения гипотез – с рождением большого количества разнообразных идей, так же как на этапе поиска окончательных способов решения проблемы, а на этапе оценки вариантов решений функции диалога – в соотношении полученного результата с другими областями знаний и рождением новых идей, необходимых для доработки творческого продукта.

Форма диалога связана с этапом решения: на этапе выявления проблемы наиболее значима внутренняя форма, функция которой – в самостоятельном понимании сути проблемы как потенциально решаемой. На этапах выдвижения предварительных и окончательных гипотез решения важна внешняя форма диалога, функции которого – в поддержке идей, в том числе мотивационной, содержательном развитии идей решения и их объективной оценке. Несовпадение формы диалога с этапом может затруднять или блокировать процесс решения проблемы.

В качестве наиболее значимых личностных качеств изобретателей выступили те, которые обеспечивают возможность интеллектуального диалога и реализации решения: сознательность – высокий уровень произвольной и волевой регуляции, ответственности, настойчивости; дружелюбие – понимание другого, ориентация на сотрудничество, готовность к компромиссу. Ожидаемыми качествами со стороны соавторов изобретения являются возможность точного по-

нимания и постановки проблемы как потенциально решаемой, поддержка идей, готовность к интеллектуальному диалогу.

Библиографический список

1. Alexander L., van Knippenberg D. Teams in pursuit of radical innovation: A goal orientation perspective // *Academy of Management Review*. 2014. Vol. 39, iss. 4. P. 423–438. <https://doi.org/10.5465/amr.2012.0044>
2. Van Knippenberg D. Team innovation // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2017. Vol. 4, iss.1. P. 211–233. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113240>
3. Baer M. Putting creativity to work: The implementation of creative ideas in organizations // *Academy of Management Journal*. 2012. Vol. 55, iss. 5. P.1102–1119. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.0470>
4. Grant A. M., Berry J. W. The necessity of others is the mother of invention: Intrinsic and prosocial motivations, perspective taking, and creativity // *Academy of Management Journal*. 2011. Vol. 54, iss.1. P. 73–96. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.59215085>.
5. Perry-Smith J. E. & Mannucci P. V. From creativity to innovation: The social network drivers of the four phases of the idea journey // *Academy of Management Review*. 2017. Vol. 42, iss. 1. P. 53–79. <https://doi.org/10.5465/amr.2014.0462>
6. Qu X., Liu X. How Can Creative Ideas Be Implemented? The Roles of Leader Performance-Prove Goal Orientation and Boundary-Spanning Strategy // *Creativity Research Journal*. 2021. Vol. 33, iss. 4. pp. 411–423. <https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1943135>.
7. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 352 с.
8. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Мышление и общение (анализ через синтез в процессе диалогического решения задач). 2-е дораб. изд. Самара : Самар. Дом печати, 1999. 128 с.
9. Тихомиров О. К. Психология мышления. М. : Академия, 2008. 288 с.
10. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие. М. : Международные отношения, 2017. 226 с.
11. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике (часть 1) // *Консультативная психология и психотерапия*. 2011. Т. 19, № 4. С. 69–90.
12. Кучинский Г. М. Психологический анализ содержания диалога при совместном решении мыслительных задач // *Психологические исследования общения / под ред. Б. Ф. Ломова*. М. : Наука, 1985. С. 252–264.
13. Усманова Э. З. Мотивационно-эмоциональная регуляция мышления в условиях интеллектуального конфликта. Ташкент : Укитувчи, 1993. 104 с.
14. Джакупов С. М. Психология познавательной деятельности. Алма-Ата : Изд-во КазГУ, 1992. 195 с.
15. Копылов С. О. Идеи Я. А. Пономарева и диалогокультурологический подход в психологии творчества // *Творчество в современном мире: человек,*



- общество, технологии: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я. А. Пономарева (26–27 сентября 2020 г.) / под общ. ред. Д. В. Ушакова, И. Ю. Владимирова, А. А. Медынцева. М. : Институт психологии РАН, 2020. С. 25–26.
16. Гаджиев Ч. М. Организация коллективного изобретательства // Исследование проблем психологии творчества / отв. ред. Я. А. Пономарев. М. : Наука, 1983. С. 266–279.
17. Пономарев Я. А., Гаджиев Ч. М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач // Исследование проблем психологии творчества / отв. ред. Я. А. Пономарев. М. : Наука, 1983. С. 279–296.
18. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000. 23 с.
19. Киршева Н. В., Рябчикова Н. В. Психология личности : тесты, опросники, методики. М. : Геликон, 1995. 236 с.
20. Матюшкина А. А. Феноменология решения творческой проблемы // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 3. С. 46–58.
21. Ревеш Г. Раннее проявление одаренности и ее узнавание // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. М. : Омега-Л ; ЧеРо ; МПСИ, 2008. 336 с.
22. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. СПб. : Нестор-История, 2016. 344 с.
23. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М. : Смысл, 2015. 334 с.
24. McCrae R. R. Creativity, divergent thinking and openness to experience // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 52, iss. 6. P. 1258–1265.
25. Любарт Т., Муширку К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности / пер. с фр. М. : Когито-Центр, 2009. 215 с.
26. Lubart T. L., Sternberg R. J. An investment approach to creativity: Theory and data // Smith S. M., Ward T. B., Finkle R. A., eds. The Creative Cognition Approach. Cambridge (MA) : MIT Press, 1995. P. 271–302.
27. Загорная Е. В. Взаимосвязь ментального опыта и дивергентной продуктивности в рамках исследования личностно-смысловой диспозиции // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15664> (дата обращения: 19.11.21).
28. Ильиных А. Е., Асанова Н. В. Специфика связи самоактуализации и психометрической креативности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 1 (21). С. 80–84. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2017-6-1-80-84>
29. Матюшкина А. А. Открытость новому опыту как личностная предпосылка творческого мышления // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2014. № 3. С. 32–43.
30. Kirton M. J. Adaptors and innovators – Why new initiatives get blocked // Long Range Planning. 1984. Vol. 17, iss. 24. P. 179–198.
31. Яголковский С. Р. Психология креативности и инноваций: учеб. пособие. М. : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. 157 с.

References

- Alexander L., van Knippenberg D. Teams in pursuit of radical innovation: A goal orientation perspective. *Academy of Management Review*, 2014, vol. 39, iss. 4, pp. 423–438. <https://doi.org/10.5465/amr.2012.0044>
- Van Knippenberg D. Team innovation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2017, vol. 4, iss.1, pp. 211–233. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113240>
- Baer M. Putting creativity to work: The implementation of creative ideas in organizations. *Academy of Management Journal*, 2012, vol. 55, iss. 5, pp. 1102–1119. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.0470>
- Grant A. M., Berry J. W. The necessity of others is the mother of invention: Intrinsic and prosocial motivations, perspective taking and creativity. *Academy of Management Journal*, 2011, vol. 54, iss. 1, pp. 73–96. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.59215085>
- Perry-Smith J. E., Mannucci P. V. From creativity to innovation: The social network drivers of the four phases of the idea journey. *Academy of Management Review*, 2017, vol. 42, iss. 1, pp. 53–79. <https://doi.org/10.5465/amr.2014.0462>
- Qu X., Liu X. How Can Creative Ideas Be Implemented? The Roles of Leader Performance-Prove Goal Orientation and Boundary-Spanning Strategy. *Creativity Research Journal*, 2021, vol. 33, iss. 4, pp. 411–423. <https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1943135>
- Ponomarev Ya. A. *Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya* [Psychology of Creative Thinking]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1960. 352 p. (in Russian)
- Brushlinskiy A. V., Polikarpov V. A. *Myshleniye i obshcheniye (analiz cherez sintez v protsesse dialogicheskogo resheniya zadach)* [Thinking and communication]. Samara, Samara House of Printing Publ., 1999. 128 p. (in Russian).
- Tikhomirov O. K. *Psikhologiya myshleniya* [Psychology of Thinking]. Moscow, Academia Publ., 2008. 288 p. (in Russian).
- Matyushkin A. M. *Psikhologiya myshleniya. Myshleniye kak razresheniye problemnykh situatsiy* [Psychology of Thinking. Thinking as Problem Solving: Study Guide]. Moscow, International Relations Publ., 2017. 226 p. (in Russian).
- Topol'skaja T. A. The concept of «dialogue» in psychological research of communication and consultative practice (Part 1). *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2011, vol. 19, no. 4, pp. 69–90 (in Russian).
- Kuchinskiy G. M. Psychological Analysis of the Content of the Dialogue in the Joint Solution of Mental Tasks. In: Lomov B. F., ed. *Psikhologicheskiye issledovaniya*



- obshcheniya [Psychological Studies of Communication]. Moscow, Nauka Publ., 1985, pp. 252–264 (in Russian).
13. Usmanova E. Z. *Motivatsionno-emotsional'naya regulyatsiya myshleniya v usloviyakh intellektual'nogo konflikta* [Motivational-Emotional Regulation of Thinking in Conditions of Intellectual Conflict]. Tashkent, Ukituvchi Publ., 1993. 104 p. (in Russian).
 14. Dzhakupov S. M. *Psikhologiya poznavatel'noy deyatel'nosti* [Psychology of Cognitive Activity]. Almaty: Kazakh National University Publ., 1992. 195 p. (in Russian).
 15. Kopylov S. O. Ideas of Ya. A. Ponomarev and the dialogue-culturological approach in the psychology of creativity. In: Ushakova D. V., Vladimirova I. Yu., Medyntseva A. A., total eds. *Tvorchestvo v sovremennom mire: chelovek, obshchestvo, tekhnologii: materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu so dnya rozhdeniya Ya. A. Ponomareva (26–27 sentyabrya 2020 g.)* [Creativity in the Modern World: Man, Society, Technology: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference Dedicated to the 100th Anniversary of the Birth of Ya. A. Ponomarev (September 26–27, 2020)]. Moscow, Institute of Psychology RAS, 2020, pp. 25–26 (in Russian).
 16. Gadzhiyev Ch. M. Organization of collective invention. In: Ponomarev Ya. A., executiv ed. *Issledovaniye problem psikhologii tvorchestva* [Study of the Problems of the Psychology of Creativity]. Moscow, Nauka Publ., 1983, pp. 266–279 (in Russian).
 17. Ponomarev Ya. A., Gadzhiyev Ch. M. Psychological Mechanism of Group (Collective) Solution of Creative Problems. In: Ponomarev Ya. A., executiv ed. *Issledovaniye problem psikhologii tvorchestva* [Study of Problems of the Psychology of Creativity]. Moscow, Nauka Publ., 1983, pp. 279–296 (in Russian).
 18. Khromov A. B. *Pyatifaktorny oprosnik lichnosti* [Five-Factor Personality Questionnaire]. Kurgan, Kurgan State University Publ., 2000. 23 p. (in Russian).
 19. Kirsheva N. V., Ryabchikova N. V. *Psikhologiya lichnosti: testy, oprosniki, metodiki* [Psychology of Personality: Tests, Questionnaires, Methods]. Moscow, Helikon Publ., 1995. 236 p. (in Russian).
 20. Matyushkina A. A. Phenomenology of creative problem solving. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2013, no. 3, pp. 46–58 (in Russian).
 21. Revesh G. Early manifestation of giftedness and its recognition. In: Matyushkin A. M., Matyushkina A. A., eds. *Chto takoye odarenost': vyyavleniye i razvitiye odarenykh detey: klassicheskiye teksty* [What is Giftedness: Identification and Development of Gifted Children: Classical Texts]. Moscow, Omega-L, CheRo, MPSI Publ., 2008. 336 p. (in Russian).
 22. Kornilova T. V. *Intellektual'no-lichnostnyi potentsial cheloveka v usloviyakh neopredelennosti i riska* [Intellectual and Personal Potential of a Person in conditions of Uncertainty and Risk]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2016. 344 p. (in Russian).
 23. Gordeyeva T. O. *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of Achievement Motivation]. Moscow, Smysl Publ., 2015. 334 p. (in Russian).
 24. McCrae R. R. Creativity, divergent thinking and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, vol. 52, iss. 6, pp. 1258–1265.
 25. Lyubart T., Mushiru K., Tordzhman S., Zenasni F. *Psikhologiya kreativnosti* [Psychology of Creativity]. Moscow, Kogito-Center Publ., 2009. 215 p. (in Russian, trans. from French).
 26. Lubart T. L., Sternberg R. J. An investment approach to creativity: Theory and data. In: Smith S. M., Ward T. B., Finkle R. A., eds. *The Creative Cognition Approach*. Cambridge (MA), MIT Press, 1995, pp. 271–302.
 27. Zagornaya E. V. The relationship of mental experience and divergent productivity in the study of personality-meaning disposition. *Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 6, pp. 1519. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15664> (accessed 19 November 2021) (in Russian).
 28. Ilinykh A. E., Asanova N. V. The specificity of the connection between self-actualization and psychometric creativity. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 1 (21), pp. 80–84 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2017-6-1-80-84>
 29. Matyushkina A. A. Openness to new experience as personal prerequisite of creative thinking. *Vestnik Moscow City University. Pedagogy and Psychology*, 2014, no. 3, pp. 32–43 (in Russian).
 30. Kirton M. J. Adaptors and innovators – Why new initiatives get blocked. *Long Range Planning*, 1984, vol. 17, iss. 24, pp. 179–198.
 31. Yagolkovskiy S. R. *Psikhologiya kreativnosti i innovatsiy* [Psychology of Creativity and Innovation]. Moscow, HSE Publishing House, 2007. 157 p. (in Russian).

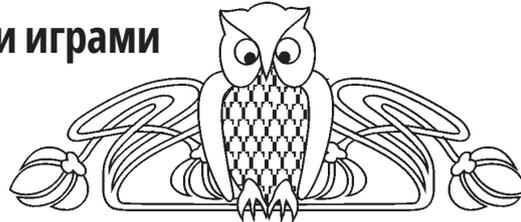
Поступила в редакцию 23.01.2022; одобрена после рецензирования 26.02.2022; принята к публикации 10.03.2022
 The article was submitted 23.01.2022; approved after reviewing 26.02.2022; accepted for publication 10.03.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 154–167
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 154–167
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-154-167>

Научная статья
УДК 159.9.072:316.6

Анкета увлеченности компьютерными играми для юношей и взрослых: психометрические характеристики



Л. С. Глинкина , В. Е. Василенко

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

Глинкина Любовь Сергеевна, аспирант, инженер-исследователь, кафедра психологии развития и дифференциальной психологии, gsluba@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5423-9098>

Василенко Виктория Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, v.vasilenko@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3070-5522>

Аннотация. В свете дискуссий о включении видеоигрового расстройства в список заболеваний в рамках DSM-5 (5-е издание Диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам) и грядущей МКБ-11 (11-й пересмотр Международной статистической классификации болезней) современная психология столкнулась с отсутствием инструментария, позволяющего выделять аддиктов и отличать их от глубоко увлеченных игроков. *Цель:* проверка репрезентативности, одномоментной надежности (внутренней согласованности), содержательной и конструктивной валидности созданного нами инструментария, определяющего типы увлеченности компьютерными играми и измеряющего их выраженность. Представлены результаты разработки и первичной валидации анкеты увлеченности компьютерными играми для юношей и взрослых на выборке периода ранней взрослости. *Гипотезами* выступили предположения о репрезентативности, а также содержательной и конструктивной валидности предложенной анкеты. В ходе исследования, в котором приняли участие респонденты в возрасте от 18 до 30 лет ($N = 124$, $M = 25,8$), была определена структура анкеты. Процедура факторного анализа определила, что существует шесть типов вовлеченности в компьютерные игры – аддикция, чувство сообщества, эмоциональная поддержка, погружение, потоковость и идентификация. Полученные коэффициенты альфа Кронбаха для всех шкал опросника и итогового показателя продемонстрировали удовлетворительную согласованность опросника (0,45–0,83). Для проверки конструктивной валидности были использованы шкала CIAS, тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми (А. В. Гришина), адаптированный для более взрослой выборки, и методика интернет-зависимости (Т. А. Никитина, А. Ю. Егоров). Полученные корреляции подтверждают конструктивную валидность опросника. Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенный нами метод диагностики может использоваться для выявления аддиктов в общем массиве высокоувлеченных компьютерными играми людей.

Ключевые слова: компьютерные игры, зависимость от компьютерных игр, методика исследования, валидность, надежность

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 20-313-90039 «Психологические факторы предпочтения типов компьютерных игр и вовлеченности в них в периоды юности и ранней взрослости»).

Информация о вкладе каждого автора. Л. С. Глинкина – теоретическое обоснование, методология и дизайн исследования, сбор, обработка и анализ данных, написание текста. В. Е. Василенко – теоретическое обоснование, методология и дизайн исследования, написание текста.

Для цитирования: Глинкина Л. С., Василенко В. Е. Анкета увлеченности компьютерными играми для юношей и взрослых: психометрические характеристики // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 154–167. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-154-167>

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

Article

Psychometric characteristics of the questionnaire to measure boys' and adults' involvement in video games

L. S. Glinkina , V. E. Vasilenko

¹ St. Petersburg University, 7–9 Universitetskaya Embankment, St. Petersburg 199034, Russia

Liubov S. Glinkina, gsluba@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5423-9098>

Victoria E. Vasilenko, v.vasilenko@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3070-5522>

Abstract. There has been a discussion about the inclusion of video game disorder in the list of diseases of the DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition) and the upcoming ICD-11 (International Classification of Diseases, 11th revision), however, modern psychology lacks screening tools to distinguish addicts from avid players. *The objective* of the research is to test our questionnaire determining the



types of involvement in video games and the degree of its severity according to certain parameters, such as representativeness, instant reliability (internal consistency), content and construct validity. Thus, the article presents the results constituting the development and primary validation of the questionnaire measuring the involvement of young men and adults in video games. *The study hypothesizes* that the proposed questionnaire is representative and valid (content and construct validity). In the course of the study, which involved respondents aged 18 to 30 years ($N = 124$, $M = 25.8$), the structure of the questionnaire was determined. The factor analysis procedure determined that there are six types of involvement in video games: "Addiction", "Feeling of Community", "Emotional Support", "Immersion", "Streaming" and "Identification". The obtained Cronbach's alpha coefficients for all the scales of the questionnaire and the final indicator demonstrated satisfactory consistency of the questionnaire (0.45–0.83). To check the construct validity, there have been used such tools as the CIAS scale, a test questionnaire of the degree of involvement of younger adolescents in video games (A. V. Grishina) adapted for a more adult sample and the Internet addiction methodology (T. A. Nikitina, A. Yu. Egorov). The obtained correlations confirm the construct validity of the questionnaire. The practical significance of the study lies in the fact that the diagnostic method proposed by us can be used to distinguish addicts from the general array of people who are highly enthusiastic about video games.

Keywords: video games, video games addiction, research methodology, validity, reliability.

Acknowledgements and funding: The study was carried out at the expense of a grant from the Russian Foundation for Basic Research (project No. 20-313-90039 "Psychological factors of preference for types of video games and involvement in them during adolescence and early adulthood").

Information on authors' contribution: L. S. Glinkina conducted the theoretical analysis, came up with the ideas for methodology and the design of the research, collected, processed and analyzed the data, wrote the text. V. E. Vasilenko conducted the theoretical analysis, came up with the ideas for methodology and the design of the research, wrote the text.

For citation: Glinkina L. S., Vasilenko V. E. Psychometric characteristics of the questionnaire to measure boys' and adults' involvement in video games. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 154–167 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-154-167>

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

Введение

Впервые вопрос о компьютерно-игровой зависимости был поднят в 1983 г. У. Б. Сопером и М. Дж. Миллером в связи с изучением проблем студентов [1].

В рамках DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders 5th edition – Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам, 5-е издание) в 2013 г. было предложено 9 критериев определения компьютерно-игровой зависимости – поглощенность, толерантность, отмена, навязчивость, бегство, проблемы, ложь, замена, конфликт [2]. Эти критерии во многом аналогичны критериям химических зависимостей и гэмблинга [3, 4]. При тщательном анализе можно связать большую их часть с явлениями незавершенного гештальта, состоянием потока и постпроизвольным вниманием, а часть (например, по мнению Р. Вуда [5]) – с ложной диагностикой, в результате которой симптомы скрытой депрессии ошибочно приписываются аддикции.

В добавок в DSM-5 используется термин *Internet gaming disorder* (дословно – интернет-игровое расстройство), не разводя смежные понятия «зависимость от компьютерных игр» и «зависимость от интернета». Создатели лишь вскользь упоминают, что зависимость может быть и от офлайн-игр.

Ж. Билльо и соавторы [6] подвергают сомнению нынешние критерии, предложенные для определения компьютерно-игровой зависимости, наглядно анализируя возможные случаи высокой вовлеченности при отсутствии патологии. С ними согласны и другие исследователи, призывающие признать, что существу-

ют собственно аддикты и просто увлеченные игроки, разница между которыми определяется контекстом [7, 8]. Но эти призывы зачастую игнорируются.

Отдельного внимания стоит и открытое письмо 26 ученых, опубликованное в журнале *Journal of Behavioral Addictions* в преддверии включения игрового расстройства в грядущую МКБ-11. Его авторы также сочли предложенные на данный момент критерии недостаточно проработанными [9].

В 2014 г. зарубежные исследователи насчитывали от 21 до 45 различных методик для диагностирования интернет-зависимости только на английском языке [10, 11].

В русскоязычном пространстве существует крайне ограниченный круг методик (около 10), позволяющих диагностировать зависимость от интернета и смежных с ним феноменов. Многие из них устарели или подвергаются серьезной критике [12–17]. Для диагностирования компьютерно-игровой зависимости нами были обнаружены лишь две методики, Н. В. Кочеткова [4] и А. В. Гришиной [18], и обе они фокусируются на общей увлеченности. При этом у методики Н. В. Кочеткова есть существенный недостаток – она изначально направлена исключительно на онлайн-игры.

Все это говорит о том, что существует необходимость создания психодиагностического инструмента, позволяющего исследовать типы вовлеченности в компьютерные игры, тем самым отделяя аддиктов, которым требуется помощь специалистов, от высокоактивных пользователей компьютерных игр.

Таким образом, мы предприняли попытку создания методики, определяющей типы вовле-



ченности в компьютерные игры. Теоретическая модель методики предполагала шесть типов увлеченности – зависимость, способ проведения досуга, эмоциональный «громоотвод», общение с единомышленниками, потоковые состояния и идентификацию себя с персонажем. С полным текстом анкеты можно ознакомиться в приложении к статье.

Цель – проверка репрезентативности, одномоментной надежности (внутренней согласованности), содержательной и конструктивной валидности созданной нами анкеты.

Задачи:

1) провести исследование на выборке людей, играющих в компьютерные игры по созданной нами анкете, а также шкале CIAS (в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова) [19], тесту-опроснику степени увлеченности младших подростков компьютерными играми А. В. Гришиной, адаптированного для более взрослой выборки и методике интернет-зависимости Т. А. Никитиной, А. Ю. Егорова [20, с. 63];

2) провести факторный анализ показателей анкеты для определения типов вовлеченности в компьютерные игры;

3) определить нормальность распределения данных анкеты;

4) выполнить анализ внутренней согласованности анкеты на основе выделенных факторов (коэффициент альфа Кронбаха);

5) проанализировать корреляции между показателями анкеты и показателями других трех методик на изучение интернет- и компьютерно-игровой зависимости.

Гипотезы:

1) репрезентативность анкеты будет доказана, если показатели ее шкал будут иметь нормальное распределение;

2) содержательная и конструктивная валидность будет подтверждена, если будет выявлена значимая корреляция шкал опросника с другими методиками, направленными на изучение интернет- и компьютерно-игровой зависимости.

Методы и процедура психометрической проверки анкеты

Участники. Психометрическая проверка анкеты увлеченности компьютерными играми для юношей и взрослых выполнена на выборке из 124 человек в возрасте от 18 до 30 лет ($M = 25,08$), из них 64 женщины и 60 мужчин. Каждый из респондентов сообщил о наличии компьютерно-игрового опыта.

Методики. При составлении данной анкеты мы опирались на теоретическую базу, выведен-

ную в результате анализа литературы, посвященной увлеченности компьютерными играми, разработанные нами вопросы должны были отражать качественную сторону вовлеченности.

Анкета является адаптивной, т. е. количество вопросов в ней зависит от предыдущих ответов респондента. Для осуществления функционирования анкеты нами на языке программирования Java была создана электронная форма с динамическим интерфейсом.

В качестве методик для проверки конструктивной валидности нами использовались шкала интернет-зависимости Чена (CIAS) (в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова [19]), тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми А. В. Гришиной [18], адаптированный для более взрослой выборки, и методика интернет-зависимости Т. А. Никитиной, А. Ю. Егорова [20, с. 63]. Таким образом, мы проверяли конструктивную валидность методом конвергентной валидации.

Шкала CIAS – это 26 вопросов, представляющих собой описание вариантов занятий или описание ситуаций, связанных с Интернетом, разделенных на 5 шкал: Com (компульсивные симптомы), Wit (симптомы отмены), Tol (симптомы толерантности), IH (внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем) и TM (проблемы с управлением временем). Также есть три надшкалы: ключевые симптомы интернет-зависимости, проблемы, связанные с интернет-зависимостью, и общий CIAS-балл.

Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми А. В. Гришиной содержит 22 вопроса и разделен на 5 шкал: Иэ (шкала уровня эмоционального отношения к компьютерным играм (КИ)), Ис (шкала уровня самоконтроля в КИ), Иц (шкала уровня целевой направленности на КИ), Ир (шкала уровня родительского отношения к тому, что дети играют в КИ) (в нашем случае в результате модификации родительское отношение было заменено на отношение близкого окружения), Ио (шкала уровня предпочтения виртуального общения в КИ реальному общению). Помимо оценок по шкалам методика позволяет оценить Индекс компьютерной зависимости (Икз), который рассчитывается по уравнению регрессии:

$$\text{Икз} = 0.21 * \text{Иэ} + 0.43 * \text{Ис} + 0.08 * \text{Ир} + 0.34 * \text{Ио} + 0.3.$$

Тест на интернет-аддикцию Т. А. Никитиной и А. Ю. Егорова состоит из 16 вопросов с разными вариантами ответов, в результате подсчитывается единый суммарный показатель.

Методы. Структуру увлеченности компьютерными играми мы исследовали посред-



ством факторного анализа по методу главных компонент с вращением варимакс. Стандартизация шкал выполнена посредством регрессионного анализа.

Репрезентативность шкал анкеты оценивалась посредством показателей асимметрии и эксцесса. Валидность оценивали посредством коэффициента альфа Кронбаха и корреляционного анализа по Спирмену. Статистическая обработка данных производилась с помощью SPSS 26.

Результаты и их обсуждение

В результате изучения теоретической литературы по проблеме увлеченности компьютерными играми нами было выделено несколько возможных причин данного явления, а следовательно, и типов вовлеченности – аддикция, общение с другими игроками, состояние потока, аутомифологизация, использование игры как вида копинга (к примеру, в качестве эмоционального «громоотвода») и, наконец, в качестве способа проведения свободного времени. На основе этой теоретической базы был составлен список вопросов, отражающий предполагаемую 6-частную структуру, за подтверждением которой мы обратились к факторному анализу (Прил.).

Мы сгруппировали вопросы, связанные с форумными ролевыми играми и фанфикшеном, в одну переменную, а также объединили баллы за вопросы о различных ситуациях, вынуждавших игроков по разным причинам бросить игру, и сделали то же самое с ответами на вопросы, связанными с оффлайн-встречами с соигроками.

В вопросах 26 и 28 использовалась оценка сдвига – модуль изначальных ответов (от –5 до 5) по причине противоречивости данных о соотношении Я-реального и Я-виртуального [21–23].

В вопросе 36 в качестве шкалы для описания эмоций использовался тест «The feeling wheel» («Колесо чувств») Г. Уилкокк (<https://www.mosaiceyeunfolding.com/freeart>), адаптированный нами на русский язык с последующим присвоением негативным эмоциям большего балла.

Данные факторного анализа показателей разработанной нами анкеты представлены в табл. 1. Выявленные 11 факторов описывают 67% дисперсии увлеченности компьютерными играми, однако интерес представляют лишь первые 6 факторов, суммарно объясняющие 50% дисперсии, которые были нами озаглавлены и получили названия аддикции, чувства сообщества, эмоциональной поддержки, погружения, потоковости и идентификации.

Следует уточнить, что с теоретической точки зрения 3 кажущихся сходными фактора – аддикция, погружение и потоковость – не являются синонимами. Так, фактор «аддикция» объединяет в себе вопросы об утрате контроля, навязчивых мыслях и потери связи с «нормальным» миром, фактор «погружение» описывает трату времени на игровой мир, подмену реального мира виртуальным, а фактор «потоковость» описывает именно состояние потока, которое может быть однократным или связанным с одной игрой, по окончании прохождения которой интерес к компьютерным играм затухает.

Проверка нормальности распределения с помощью показателей асимметрии и эксцесса выявила, что распределение данных в каждом из полученных типов увлеченности, кроме аддикции, оказалось близким к нормальному (показатели асимметрии < 1 и эксцесса < 2) [24].

Наличие левосторонней асимметрии у фактора «аддикция» с теоретической точки зрения совпадает с данными статистики, согласно которой аддикции подвержено около 2% населения (табл. 2).

С помощью регрессионного анализа методом принудительного включения мы вывели уравнения, которые можно использовать как ключ к шкалам для определения типов вовлеченности в компьютерные игры:

Аддикция = $-1,04 + 0,06 * V + 0,21 * VI + 0,20 * VIII + 0,28 * IX + 0,04 * XIV + 0,01 * LIV + 0,05 * LXI$. Уравнение регрессии объясняет 87,8% дисперсии фактора.

Чувство сообщества = $-1,03 + 0,02 * XIX + 0,11 * XXI + 0,08 * XXII + 0,05 * XXIII + 0,11 * XXIV$. Уравнение регрессии объясняет 94,5% дисперсии фактора.

Эмоциональная поддержка = $-2,15 + 0,08 * I + 0,07 * IV + 0,45 * XII + 0,06 * LV + 0,12 * LVII + 0,07 * LVIII$. Уравнение регрессии объясняет 90,7% дисперсии фактора.

Погружение = $-2,13 + 0,11 * IX + 0,04 * XI + 0,10 * XX + 0,09 * XXV + 0,21 * LIX$. Уравнение регрессии объясняет 74,5% дисперсии фактора.

Потоковость = $-0,55 + 0,18 * III + 0,05 * XVI + 0,10 * XVII + 0,05 * XVIII$. Уравнение регрессии объясняет 72,4% дисперсии фактора.

Идентификация = $-1,29 + 0,09 * XV + 0,13 * LI + 0,31 * LIII$. Уравнение регрессии объясняет 85,7% дисперсии фактора.

Уровень выраженности каждого из типов увлеченности мы оценивали с помощью процентилей, разделив выборку на три равные по численности группы (табл. 3).



Таблица 1 / Table 1

Результаты факторного анализа показателей анкеты
Results of factor analysis of questionnaire parameters

№ переменной	M (SD)	Аддикция	Чувство сообщества	Эмоциональная поддержка	Погружение	Потоковость	Идентификация	7-й фактор	8-й фактор	9-й фактор	10-й фактор	11-й фактор
1	6,9 (2,52)	0,07	0,25	0,53	0,13	0,25	-0,02	-0,27	0,04	0,15	-0,07	-0,16
2	7,42 (8,73)	0,14	0,12	0,17	0,11	0,29	0,03	0,70	0,05	-0,06	0,04	-0,16
3	4,4 (3)	0,11	-0,08	0,13	0,18	0,75	-0,06	0,16	-0,05	-0,11	0,15	0,05
4	3,78 (2,68)	0,14	0,19	0,68	0,08	0,23	0,24	0,11	0,02	0,02	0,14	-0,08
5	1,1 (0,96)	0,60	0,17	0,14	0,35	0,18	-0,04	0,17	-0,11	0,27	-0,13	-0,07
6	1,33 (1,27)	0,71	0,06	0,13	0,09	0,17	-0,06	0,05	-0,02	-0,17	0,08	0,10
7	0,65 (2,47)	0,06	0,16	0,01	0,06	0,04	0,04	0,73	0,10	0,12	0,00	-0,03
8	1,23 (1,51)	0,69	-0,05	-0,09	0,17	0,13	0,11	0,02	0,29	-0,19	-0,06	-0,01
9	1,41 (1,51)	0,46	0,08	0,07	0,52	0,06	-0,11	0,05	-0,15	0,24	0,06	-0,12
10	0,98 (1,35)	0,75	0,16	0,12	0,03	0,07	-0,02	-0,10	-0,08	0,23	0,05	-0,15
11	1,81 (1,16)	0,38	0,22	0,23	0,57	0,13	-0,07	0,26	-0,01	0,16	0,07	-0,04
12	2,06 (0,99)	0,15	-0,14	0,68	0,01	-0,23	-0,19	0,20	-0,25	-0,02	-0,04	-0,11
13	21,21 (10,25)	0,06	0,03	-0,08	-0,01	0,05	-0,07	-0,13	0,11	-0,06	-0,01	0,83
14	1,83 (1,53)	0,57	-0,03	0,15	0,20	0,35	0,22	0,06	-0,20	0,15	-0,12	0,20
15	5,89 (4,94)	-0,10	0,15	0,23	0,22	0,08	0,71	0,17	0,03	0,15	-0,09	-0,01
16	4,62 (3,1)	0,28	0,10	0,27	-0,03	0,52	-0,01	0,09	0,38	-0,17	-0,11	-0,24
17	-6,65 (3,03)	0,37	0,11	-0,08	-0,03	0,58	-0,02	0,11	-0,06	0,32	-0,29	0,15
18	3,76 (3,13)	0,36	0,14	0,02	0,15	0,49	0,25	0,12	0,24	0,01	-0,03	-0,01
19	5,26 (3,03)	-0,19	0,37	0,28	0,31	0,00	-0,36	0,05	0,17	0,21	0,10	0,26
20	2,69 (4,4)	0,15	-0,04	0,10	0,66	0,23	0,10	-0,04	0,08	-0,03	0,05	0,11



Окончание табл. 1 / Continuation of Table 1

№ переменной	M (SD)	Аддикция	Чувство сообщества	Эмоциональная поддержка	Погружение	Потоковость	Идентификация	7-й фактор	8-й фактор	9-й фактор	10-й фактор	11-й фактор
21	3,11 (3,32)	0,04	0,82	0,07	0,10	-0,08	-0,09	0,01	-0,22	0,01	-0,04	-0,04
22	1,09 (2,68)	0,22	0,49	0,02	0,01	-0,01	0,24	-0,11	0,24	-0,11	-0,48	-0,06
23	3,39 (4,75)	0,09	0,77	0,13	0,06	0,09	0,09	0,18	0,10	0,08	0,02	0,04
24	3,29 (3,83)	0,01	0,87	0,02	0,04	0,08	-0,02	0,10	-0,09	0,07	0,18	0,03
25	3,84 (2,93)	0,32	0,37	0,01	0,52	-0,04	0,08	0,06	0,37	-0,10	-0,01	-0,06
26	2,2 (1,83)	-0,09	-0,08	-0,02	-0,06	0,20	0,53	0,38	-0,25	0,15	0,38	0,16
27	3,49 (2,52)	-0,13	-0,13	0,01	-0,05	0,03	0,03	0,10	0,71	0,14	0,15	0,12
28	1,57 (1,79)	0,23	-0,07	0,05	-0,18	-0,10	0,77	-0,10	0,19	-0,02	0,14	-0,10
29	2,74 (4,48)	0,47	-0,12	-0,01	-0,10	0,15	0,16	0,37	0,44	0,13	-0,06	0,05
30	4,35 (4,98)	0,01	0,01	0,62	0,20	0,19	0,17	0,12	0,10	-0,37	0,00	0,20
31	3,02 (1,13)	0,07	0,08	0,04	0,23	-0,01	0,13	0,11	0,13	0,69	0,10	-0,07
32	0,21 (1,91)	0,00	0,22	0,52	-0,14	-0,14	0,20	-0,06	0,31	0,36	-0,17	0,15
33	1,17 (1,5)	0,40	0,11	0,53	-0,44	0,11	0,15	0,08	0,12	0,18	0,05	-0,05
34	6,29 (1,79)	0,06	0,13	-0,15	0,56	-0,03	-0,06	0,11	-0,32	0,23	-0,07	-0,04
35	1,49 (0,69)	0,06	0,19	0,01	0,04	-0,03	0,14	0,00	0,20	0,03	0,83	-0,03
36	1,61 (4,4)	0,53	-0,05	0,13	0,13	-0,14	0,19	0,32	-0,09	-0,08	-0,01	0,34
% дисперсии		19,380	8,252	7,266	5,472	5,110	4,470	3,845	3,493	3,369	3,322	3,068

Примечание. M – среднее значение; SD – стандартное отклонение. Цветом в каждом факторе выделены образующие его вопросы.

Note. M is the average value; SD is the standard deviation. The questions forming it are highlighted in color in each factor.



Таблица 2 / Table 2

**Проверка нормальности распределения
Normality test**

Параметры	Вся выборка		Женщины		Мужчины	
	Асимметрия	Эксцесс	Асимметрия	Эксцесс	Асимметрия	Эксцесс
Аддикция	1,21	1,27	1,14	0,82	1,32	2,10
Чувство сообщества	0,40	-1,29	0,72	-1,07	0,10	-1,31
Эмоциональная поддержка	0,05	-0,63	0,29	-0,95	-0,24	-0,11
Погружение	0,64	-0,06	1,01	0,52	0,18	-0,62
Потоковость	0,49	0,38	0,62	0,69	0,30	-0,11
Идентификация	0,31	-0,94	0,25	-1,17	0,36	-0,64

Таблица 3 / Table 3

**Полученные нормативы
Received data**

Тип увлеченности	Уровень выраженности		
	низкий	средний	высокий
Аддикция	до -0,55	от -0,55 до 0,14	выше 0,14
Чувство сообщества	до -0,80	от -0,80 до 0,63	выше 0,63
Эмоциональная поддержка	до -0,43	от -0,43 до 0,50	выше 0,50
Погружение	до -0,58	от -0,58 до 0,42	выше 0,42
Потоковость	до -0,57	от -0,57 до 0,44	выше 0,44
Идентификация	до -0,59	от -0,59 до 0,47	выше 0,47

Показатель внутренней согласованности анкеты альфа Кронбаха лежит в пределах от 0,45 до 0,83, что следует признать удовлетворительным. Средняя величина интеркорреляций между 36 пунктами анкеты невысокая ($r = 0,051$), это говорит о том, что они не пересекаются по содержанию.

Для проверки конструктивной валидности анкеты мы использовали сопоставление полученных данных с данными методики CIAS, теста-опросника степени увлеченности младших подростков компьютерными играми А. В. Гришиной, адаптированного для более взрослой выборки, и методике интернет-зависимости (Т. А. Никитина, А. Ю. Егоров) (табл. 4).

Фактор «аддикция» имеет корреляции со всеми симптомами как интернет-, так и компьютерно-игровой зависимости, за исключением шкалы Ио.

Фактор «чувство сообщества» имеет наиболее выраженную корреляцию со шкалой Ио и отрицательные связи с симптомами интернет-зависимости, что говорит о предпочтении игр социальным сетям и бездумному серфингу в Сети.

Факторы «эмоциональная поддержка», «потоковость» и «идентификация» имеют слабо выраженные связи со шкалами других методик, что объясняется их теоретическим отличием.

Фактор «погружение» имеет наиболее выраженные связи со шкалой ТМ – проблемы с тайм-менеджментом – и со шкалами Ис и Иц, что отражает его теоретическую основу – трату времени на игры, пребывание в виртуальной реальности.

Заключение

Все процедуры по стандартизации анкеты проведены на репрезентативной выборке, сбалансированной по полу и включающей в общей сложности 124 человека в возрасте от 18 до 30 лет.

Содержательная валидность разработанной анкеты обоснована тем, что в процессе валидации по результатам факторного анализа подтверждена теоретическая структура, на основе которой анкета была разработана. Это отражено



Таблица 4 / Table 4

**Коэффициенты корреляции Спирмена между факторами анкеты и результатами,
полученными по другим методикам**
Spearman correlation coefficients between questionnaire parameters and results obtained with other tools

Методика	Шкала методики	Аддикция	Чувство сообщества	Эмоциональная поддержка	Погружение	Потоковость	Идентификация
Шкала CIAS	Com (шкала компульсивных симптомов)	,25**	-,23*	,23*	–	–	–
	Wit (шкала симптомов отмены)	,18*	-,20*	–	–	–	,19*
	Tol (шкала толерантности)	,20*	–	–	–	–	–
	ИИ (шкала внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем)	,38**	–	–	–	–	–
	ТМ (шкала управления временем)	,41**	–	–	,31**	–	–
	Ключевые симптомы интернет-зависимости (Com+ Wit+ Tol)	,25**	-,22*	–	–	–	–
	Проблемы, связанные с интернет-зависимостью (ИИ+ ТМ)	,42**	–	–	–	–	–
	Общий CIAS-балл	,37**	–	–	–	–	–
Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми (А. В. Гришина)	Иэ (шкала эмоционального отношения к КИ)	,38**	–	,39**	,29**	,26**	–
	Ис (шкала самоконтроля в КИ)	,47**	,31**	,32**	,48**	–	–
	Иц (шкала целевой направленности на КИ)	,42**	,25**	,37**	,44**	–	–
	Ир (шкала родительского отношения к КИ)	,29**	–	–	,28**	,22*	–
	Ио (шкала предпочтения виртуального общения в КИ реальному общению)	–	,44**	,26**	,38**	–	–
	Интегральный балл	,43**	,33**	,36**	,46**	–	–
Тест на интернет-аддикцию (Т. А. Никитина, А. Ю. Егоров)		,47**	–	,26**	,27**	,25**	–

Примечание. ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$. Пустые ячейки в таблице обозначают отсутствие значимых корреляций.
Note. ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$. Empty cells mean not significant correlations.

в ее структуре, представленной шестью типами компьютерно-игровой активности: «аддикция», «чувство сообщества», «эмоциональная поддержка», «погружение», «потоковость» и «идентификация».

Подтверждена также достаточная конструктивная валидность анкеты на основе корреляционных связей с показателями шкал методики CIAS, теста-опросника степени увлеченности младших подростков компьютерными играми А. В. Гришиной и методики диагностирования интернет-зависимости (Т. А. Никитина,

А. Ю. Егоров), что говорит о состоятельности методики как самостоятельного инструмента, не дублирующего других инструментов диагностики сходных феноменов (см. табл. 4).

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что метод диагностики, предложенный нами, стандартизирован и может использоваться для выявления аддиктов в общем массиве высокоувлеченных компьютерными играми людей, т. е. быть частью психопрофилактической программы, направленной на борьбу с аддикцией.



Анкета увлеченности компьютерными играми для юношей и взрослых
Questionnaire on youths' and adults' passion for computer games

1. Играете ли вы в компьютерные игры с момента знакомства постоянно или у вас случались перерывы длительностью более полугода, не обусловленные отсутствием доступа к играм?

- Я играю постоянно (10)
- У меня случались перерывы длительностью более полугода (5)
- Я никогда не играл(а) в компьютерные игры (0)

2.1. Играете ли вы в форумные ролевые игры с момента знакомства постоянно или у вас случались перерывы длительностью более полугода, не обусловленные отсутствием доступа к играм?

- Я играю постоянно (10)
- У меня случались перерывы длительностью более полугода (5)
- Я никогда не играл(а) в форумные ролевые игры (0)

2.2. Пишете ли вы фанфикшен постоянно или у вас случались перерывы длительностью более полугода, не обусловленные отсутствием доступа к сети?

- Я пишу с завидной периодичностью (10)
- У меня случались перерывы длительностью более полугода (5)
- Я никогда не писал(а) фанфикшен (0)

2.3. Вы писали / читали фанфикшен по компьютерным играм, в которые играли?

- Да (10)
- Нет (0)

2.4. Отыгрывали ли вы на форумных ролевых играх персонажей компьютерных игр?

- Да (10)
- Нет (0)

3. Оцените невозможность остановить процесс игры на середине миссии или середине уровня, если игра не дает сохранить на данном моменте, где 0 – без малейшей сложности, а 10 – совершенно невозможно.

4. Оцените желание начать прохождение новой компьютерной игры после завершения предыдущей по шкале от 0 до 10, где 0 – совсем не хочется, а 10 – непреодолимое желание.

5. Думаете ли вы о компьютерных играх в течение обычного дня?

- никогда не думаю (0)

• мысли случайные, как появляются, так и исчезают (1)

• мысли бывают менее 1 часа в течение дня (2)

• мысли отмечаются 1–3 часов в течение дня (3)

• мысли бывают 3–8 часов в течение дня (4)

• мысли бывают более 8 часов в течение дня (5)

6. Как часто с Вами случалось, что из-за игры вы забывали или не успевали сделать что-то важное в реальности?

• каждый раз (6)

• постоянно (5)

• время от времени (4)

• иногда (3)

• редко (2)

• было раз или два (1)

• никогда (0)

7. Есть ли у вас какие-то ритуалы или привычки, предшествующие включению игры?

• Да (10)

Какие именно?

• Нет (0)

8. Как часто вы пренебрегаете общением с людьми в реальности, чтобы поиграть в компьютерные игры?

• каждый раз (6)

• постоянно (5)

• время от времени (4)

• иногда (3)

• редко (2)

• было раз или два (1)

• никогда (0)

9. Как часто вы не высыпаетесь по причине ночных игровых сессий?

• каждый раз (6)

• постоянно (5)

• время от времени (4)

• иногда (3)

• редко (2)

• было раз или два (1)

• никогда (0)

10. Как часто вы забываете поесть по причине того, что играете в компьютерную игру?

• каждый раз (6)

• постоянно (5)

• время от времени (4)



- иногда (3)
- редко (2)
- было раз или два (1)
- никогда (0)

11. Сколько по времени длилась ваша самая длительная игровая сессия за последние полгода?

- 0 часов (0)
- 1–4 часа (1)
- 4–8 часов (2)
- 9–15 часов (3)
- 16–18 часов (4)
- 18+ часов (5)

12.1. Во сколько из стоящих / стоявших за последние полгода на вашем компьютере игр вы играли в течение последнего месяца?

12.2. Вы оценили бы это количество как:

- значительно превышающее количество игр, в которые вы играете в среднем за месяц (4)

- незначительно превышающее количество игр, в которые вы играете в среднем за месяц (3)

- приблизительно равное количеству игр, в которые вы играете в среднем за месяц (2)

- незначительно меньшее количества игр, в которые вы играете в среднем за месяц (1)

- значительно меньшее количества игр, в которые вы играете в среднем за месяц (0)

13.1. Бросали ли вы прохождение компьютерной игры по причине чрезмерной сложности (к примеру, потому что в игре вашего персонажа постоянно убивают)?

- Да (10)
- Нет (0)

13.2. Бросали ли вы прохождение игры из-за того, что она кажется слишком простой?

- Да (10)
- Нет (0)

13.3. Бросали ли вы прохождение игры из-за того, что не могли понять, что дальше делать?

- Да (10)

Что именно мешало?

- o не поняли инструкций
- o в игре был непонятный баг
- o не могли разобраться с управлением
- Нет (0)

13.4. Бросали ли вы игру из-за того, что она вызывала у вас отторжение?

- Да (10)
- Нет (0)

14. Наблюдали ли вы во когда-либо во время игры в компьютерные игры «провалы во времени», когда «зашел на пару минут», а в итоге играл очень долго?

- каждый раз (6)
- постоянно (5)
- время от времени (4)
- иногда (3)
- редко (2)
- было раз или два (1)
- никогда (0)

15. Чувствуете ли вы разочарование, если прохождение игры быстро заканчивается (малое количество миссий или уровней)?

- Да (10)
- Нет (0)

16. Оцените соотношение интересности реального и виртуального миров по шкале от 0 до 10

10 – виртуальный мир всегда интересней реального, 0 – реальный мир всегда интересней виртуального

17. Во время игры я так погружаюсь в виртуальную реальность, что не замечаю происходящего вокруг. По шкале от 0 до –10.

Всегда (0). Никогда (–10)

18. Игра может быть настолько захватывающей, что проблемы в реальности временно оказываются незначительными. По шкале от 0 до 10.

Никогда (0). Всегда (10)

19. Оцените, насколько ваше окружение разделяет ваше увлечение компьютерными играми. По шкале от 0 до 10.

Совершенно не разделяет (0). Совершенно разделяет (10)

20. Вступали ли вы когда-либо в конфликты со своим окружением в реальной жизни по причине использования компьютерных игр?

- Да

Что было причиной?

- o Не могли поделить время за компьютером (5)

- o Вас обвиняли в чрезмерном использовании компьютерных игр (10)

- o Вам казалось, что кто-то проводит за компьютерными играми слишком много времени (–7)

- o Кто-то жаловался на отсутствие у вас интереса к компьютерным играм (–5)

- o Другое_____

- Нет (0)



21. Общаетесь ли вы со своими соигроками на темы, отличные от игр?

- Да
- Оцените в процентах объем «посторонних» разговоров (количество процентов/10)
- Нет (0)

22. Рассказываете ли вы своим соигрокам вещи, о которых не стали бы распространяться в обществе друзей / знакомых?

- Да
- Какого характера эти вещи?
- недовольство поведением кого-то из окружения (7)
- переживания личного характера (к примеру, мне кажется, что я недостаточно умен / способен / знаю для этого) (10)
- интимного / сексуального характера (15)
- я бы не хотел отвечать на этот вопрос (3)
- Нет (0)

23. Обращались ли вы к соигрокам за советом касательно реальной жизни?

- Да (10)
- Нет (0)

24. Встречались ли вы когда-нибудь со своими соигроками?

- Да (5)

Остались ли вы довольны этой встречей / встречами?

- Да
- Нет

Продолжаете ли вы общаться с этими соигроками?

- Да (2,5)
- Нет (0)
- Нет (0)

Почему не встречались? (негативные установки как -2,5, отсутствие опыта многопользовательских – 0)

А хотели бы?

- Да (2,5)
- Нет (0)

25. Как часто вы играете персонажем отличного от вас пола?

Никогда (0). Всегда (10)

26. Насколько сильно играемые вами персонажи похожи на вас внешне? По шкале от -5 до 5.

Они моя полная противоположность (-5)
Они моя точная копия (5)

27. Оцените характер ваших поступков в игре по шкале от 0 до 10:

Я всегда поступаю так, как поступил бы в реальности (0). Я никогда не поступаю так, как поступил бы в реальности (10)

28. Оцените моральные качества ваших персонажей по своей манере игры ими.

По шкале от -5 до 5.

Они во всем хуже меня (-5). Они во всем лучше меня (5) (модуль при анализе)

29. Предпочитаете ли вы игры общению с людьми вживую?

- Да (10)
- Нет (0)

30. Используете ли вы игры для того, чтобы «выпустить пар»?

- Да (10)
- Нет (0)

31. Общаетесь ли вы в играх с людьми: (сколько угодно ответов)

- живущими с вами в одном городе (1)
- живущими в других городах (2)
- живущими в других странах (3)
- говорящими на других языках (4)

32. Помогают ли вам игры решать проблемы в реальности?

По шкале от -5 до 5.

Игры всегда усугубляют проблемы (-5). Игры всегда помогают мне найти гармонию или решение проблемы (5)

33. Оцените разницу вашего самочувствия между «до игровой сессии» и «после игровой сессии».

По шкале от -5 до 5.

Мне стало значительно хуже (-5). Мне стало значительно лучше (5)

34. Выберите предпочитаемый вами режим игры (без учета внешних характеристик вроде скорости интернета):

- многопользовательский (онлайн-игра на большом сервере) (10)
- кооперативный (играете небольшой группой со случайными людьми или с друзьями) (7,5)
- однопользовательский (только вы и компьютер) (5)

35. Ориентируясь не на тип графики, а на расположение персонажа относительно камеры, расставьте картинки так, чтобы сверху располагалась наиболее нравящаяся вам игра, а снизу – наименее.

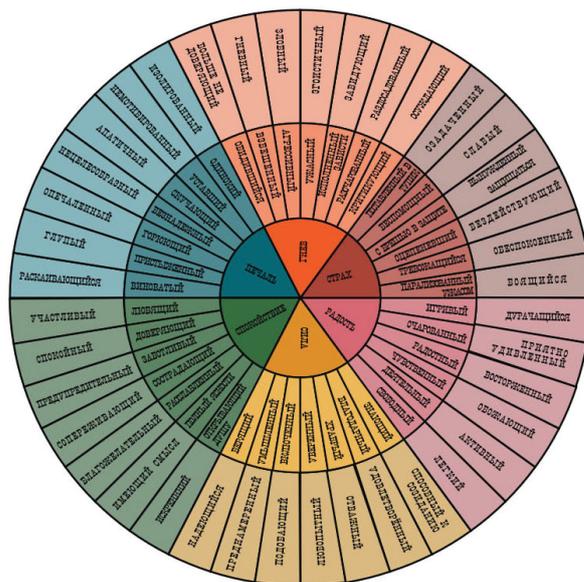
Вид сверху на персонажа (1), от первого лица (2), руководительские игры (0)



36. Выберите эмоции, которые вы испытываете, когда по каким-либо причинам не можете вернуться к компьютерной игре:

Перед вами круг, отражающий эмоции, различные по интенсивности – от поверхностных (внешний круг) до базовых (ядро). Вы можете выбрать любую (или любые) из предложенных вне зависимости от уровня интенсивности.

- Спокойствие (0)
- Печаль (5)
- Сила (-2,5)
- Радость (-5)
- Страх (8,5)
- Гнев (10)



Библиографический список

1. Soper W. B., Miller M. J. Junk-time junkies: An emerging addiction among students // The School Counselor. 1983. Vol. 31, № 1. P. 40-43.
2. Lemmens J. S., Valkenburg P. M., Gentile D. A. The Internet Gaming Disorder Scale // Psychological Assessment. 2015. Vol. 27, № 2. P. 567–582. <https://doi.org/doi:10.1037/pas0000062>
3. Осипов Е. М. Гэмблинг как девиантное поведение: психологические и социальные корни // Социология власти. 2009. № 1. С. 18-20.
4. Кочетков Н. В. Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 3. С. 148–163. <https://doi.org/10.17759/sps.2016070311>
5. Wood R. T. A. Problems with the Concept of Video Game “Addiction”: Some Case Study Examples // International Journal of Mental Health and Addiction. 2008. Vol. 6, iss. 2. P. 169–178. <https://doi.org/doi:10.1007/s11469-007-9118-0>
6. Billieux J., Flayelle M., Rumpf H.-J., Stein D. J. High Involvement Versus Pathological Involvement in Video Games: a Crucial Distinction for Ensuring the Validity and Utility of Gaming Disorder // Current Addiction Reports. 2019. Vol. 6, № 3. С. 323-330. <https://doi.org/10.1007/s40429-019-00259-x>
7. Kuss D. J. Internet gaming addiction: current perspectives // Psychology Research and Behavior Management. 2013. Vol. 6. P. 125–137. <https://doi.org/doi: 10.2147/PRBM.S39476>
8. Van Rooij A. J., Schoenmakers T. M., Vermulst A. A., Van Den Eijnden R. J. J. M., Van De Mheen D. On-line video game addiction: identification of addicted adolescent gamers // Addiction. 2011. Vol. 106, iss. 1. С. 205–212. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1360-0443.2010.03104.x>
9. Aarseth E., Bean A. M., Boonen H., Carras M. C., Coulson M., Das D., et al. Scholars’ open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal // Journal of Behavioral Addictions. 2017. Vol. 6, iss. 3. P. 267–270. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.088>



10. Kuss D. J., Griffiths M. D., Karila L., Billieux J. Internet addiction: A systematic review of epidemiological research for the last decade // *Current Pharmaceutical Design*. 2014. Vol. 20, № 25. pp. 4026–4052. <https://doi.org/10.2147/13816128113199990617>
11. Laconi S., Rodgers R. F., Chabrol H. The measurement of Internet addiction: A critical review of existing scales and their psychometric properties // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 41. P. 190–202. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.026>
12. Юрьева Л. Н., Большот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Днепропетровск : Пороги, 2006. 196 с.
13. Войскунский А. Е., Митина О. В., Гусейнова А., Рустамова Н. Диагностика зависимости от интернета: сравнение методических средств // *Медицинская психология в России*. 2015. № 4 (33). С. 11. URL: http://mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer12.php (дата обращения: 18.12.2021).
14. Короленко Ц. П., Лоскутова В. А. Интернет-зависимость в русскоязычном секторе Интернета // *Сибирский научный медицинский журнал*. 2004. Т. 24, № 3. С. 45–51.
15. Кочетков Н. В. О диагностике зависимости от онлайн-игр // *Science Time*. 2015. №. 1 (13). С. 254–256.
16. Сирота Н. А., Московченко Д. В., Ялтонский В. М., Ялтонская А. В. Разработка русскоязычной версии опросника проблемного использования социальных сетей // *Консультативная психология и психотерапия*. 2018. Т. 26, №. 3. С. 33–55. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260303>
17. Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Орлова А. В., Пежемская Ю. С. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики // *Психолого-педагогические исследования*. 2021. Т. 13, №. 3. С. 31–50. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130303>
18. Гришина А. В. Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2014. № 4. С. 131–141.
19. Малыгин В. Л., Феликсов К. А., Искандирова А. С., Антоненко А. А., Смирнова Е. А., Хомерики Н. С. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики. М. : МГМСУ, 2011. 32 с.
20. Дмитриев М. Г., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. СПб. : Пони, 2010. 316 с.
21. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смылова О. В. Интернет: воздействие на личность // *Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского*. М. : Можайск-Терра, 2000. 432 с.
22. Трафимчик Ж. И. Образы «Я» как подструктуры Я-концепции у молодых. URL: https://psyjournals.ru/files/40809/psytel_conf_Trafimchik.pdf (дата обращения: 01.12.2021).
23. Данилов С. А. Риски и потенциал интернет-социализации молодежи // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2012. Т. 12, вып. 2. С. 42–46.
24. Наследов А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб. : Питер, 2013. 416 с.

References

1. Soper W. B., Miller M. J. Junk-time junkies: An emerging addiction among students. *The School Counselor*, 1983, vol. 31, no. 1, pp. 40–43.
2. Lemmens J. S., Valkenburg P. M., Gentile D. A. The Internet Gaming Disorder Scale. *Psychological Assessment*, 2015, vol. 27, no. 2, pp. 567–582. <https://doi.org/10.1037/pas0000062>
3. Osipov E. M. Gambling as deviant behavior: psychological and social roots. *Sociology of Power*, 2009, no. 1, pp. 18–20.
4. Kochetkov N. V. Socio-psychological aspects, depending on the online games and the method of its diagnosis. *Social Psychology and Society*, 2016. vol. 7, no. 3, pp. 148–163 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2016070311>
5. Wood R. T. A. Problems with the Concept of Video Game “Addiction”: Some Case Study Examples. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2008, vol. 6, iss. 2, pp. 169–178. <https://doi.org/10.1007/s11469-007-9118-0>
6. Billieux J., Flayelle M., Rumpf H.-J., Stein D. J. High Involvement Versus Pathological Involvement in Video Games: a Crucial Distinction for Ensuring the Validity and Utility of Gaming Disorder. *Current Addiction Reports*, 2019, vol. 6, no. 3, pp. 323–330. <https://doi.org/10.1007/s40429-019-00259-x>
7. Kuss D. J. Internet gaming addiction: current perspectives. *Psychology Research and Behavior Management*, 2013, vol. 6, pp. 125–137. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S39476>
8. Van Rooij A. J., Schoenmakers T. M., Vermulst A. A., Van Den Eijnden R. J. J. M., Van De Mheen D. Online video game addiction: identification of addicted adolescent gamers. *Addiction*, 2011, vol. 106, iss. 1, pp. 205–212. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2010.03104.x>
9. Aarseth E., Bean A. M., Boonen H., Carras M. C., Coulson M., Das D., et al. Scholars’ open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *Journal of Behavioral Addictions*, 2017, vol. 6, iss. 3, pp. 267–270. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.088>
10. Kuss D. J., Griffiths M. D., Karila L., Billieux J. Internet addiction: a systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current Pharmaceutical Design*, 2014, vol. 20, no. 25, pp. 4026–4052. <https://doi.org/10.2147/13816128113199990617>
11. Laconi S., Rodgers R. F., Chabrol H. The measurement of Internet addiction: A critical review of existing scales



- and their psychometric properties. *Computers in Human Behavior*, 2014, vol. 41, pp. 190–202. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.026>
12. Yur'eva L. N., Bol'bot T. Yu. *Komp'yuternaya zavisimost': formirovanie, diagnostika, korrektsiya i profilaktika* [Computer Addiction: Formation, Diagnosis, Correction and Prevention]. Dnepropetrovsk, Porogi Publ., 2006. 196 p. (in Russian).
 13. Voiskunskii A. E., Mitina O. V., Guseinova A., Rustomova N. Measurement of Internet addiction: comparison of diagnostic methods. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii* [Medical Psychology in Russia], 2015, no. 4 (33), pp. 11. Available at: http://mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer12.php (accessed 18 March 2022) (in Russian).
 14. Korolenko Ts. P., Loskutova V. A. Internet addiction in the Russian language Internet sector. *The Siberian Scientific Medical Journal*, 2004, vol. 24, no. 3, pp. 45–51.
 15. Kochetkov N. V. About diagnosing online gaming addiction. *Science Time*, 2015, no. 1 (13), pp. 254–256.
 16. Sirota N. A., Moskovchenko D. V., Yaltonsky V. M., Yaltonskaya A. V. Development of the Russian Version of the Questionnaire for the Problematic Use of Social Networks. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2018, vol. 26, no. 3, pp. 33–55 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260303>
 17. Regush L. A., Alekseeva E. V., Veretina O. R., Orlova A. V., Pezhemskaya Ju. S. Immersion Index in the Internet Environment: Questionary Standardization. *Psychological-Educational Studies*, 2021, vol. 13, no. 3, pp. 31–50 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130303>
 18. Grishina A. V. Test questionnaire degree of enthusiasm of younger teenagers playing computer games. *Moscow University Psychology Bulletin. Seria 14. Psychology*, 2014, vol. 14, no. 4, pp. 131–141.
 19. Malygin V. L., Feliksov K. A., Iskandirova A. S., Antonenko A. A., Smirnova E. A., Khomeriki N. S. *Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki* [Internet Addictive Behavior. Criteria and Methods of Diagnosis]. Moscow, MGMSU Publ., 2011. 32 p.
 20. Dmitriev M. G., Belov V. G., Parfenov Yu. A. *Psihologopedagogicheskaya diagnostika delinkventnogo povedeniya u trudnykh podrostkov* [Psychological and Pedagogical Diagnostics of Delinquent Behavior of Troubled Adolescents]. St. Petersburg, Poni Publ., 2010. 316 p.
 21. Babaeva Yu. D., Voiskunskii A. E., Smyslova O. V. Internet: Impact on Personality. In: Voiskunskii A. E., ed. *Gumanitarnye issledovaniya v Internete* [Humanities research on the Internet]. Moscow, Mozhaisk-Terra Publ., 2000. 432 p.
 21. Trafimchik Zh. I. *Images of the "I" as a substructure of the self-concept of young people with computer game addiction*. Available at: https://psyjournals.ru/files/40809/psytel_conf_Trafimchik.pdf (accessed 01 December 2021).
 23. Danilov S. A. Risks and Potential of Internet Socialization of Youth. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2012, vol. 12, iss. 2, pp. 42–46.
 24. Nasledov A. D. *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyi statisticheskiy analiz dannykh* [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis]. St. Petersburg, Piter Publ., 2013. 416 p.

Поступила в редакцию 11.03.2022; одобрена после рецензирования 05.04.2022; принята к публикации 10.04.2022
The article was submitted 11.03.2022; approved after reviewing 05.04.2022; accepted for publication 10.04.2022

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 168–177
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 168–177
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-168-177>

Научная статья
УДК 378:372.882

Использование мемов в рамках изучения будущими педагогами начальной школы дисциплин литературоведческого цикла

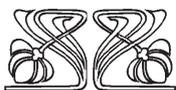
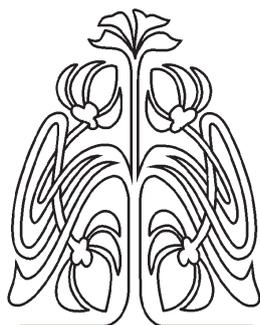
Т. Г. Фирсова

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

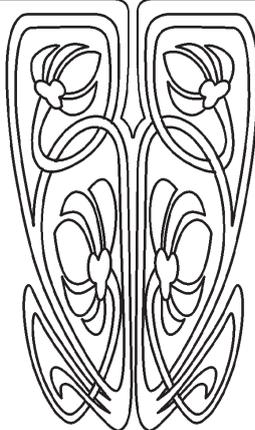
Фирсова Татьяна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, tan-firsova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>

Аннотация. Цель: теоретически и эмпирически изучить образовательный потенциал мема в проектировании учебных материалов для высшей школы. Представлены аргументы, подтверждающие необходимость использования гипертекстуальности, мультимедийности, интерактивности, технологий эдьютейнмента в трансформации учебных материалов по литературоведческим дисциплинам в подготовке педагога начальной школы. Доказана необходимость дополнения линейного словесного контента преподавателя мультикультурным визуальным рядом. Переход от пассивного обучения к интерактивному обусловлен реализацией системно-деятельностного подхода, принципа DIY (*do it yourself* – сделать самостоятельно), дающего возможность обучающимся моделировать, создавать, программировать, проектировать собственные образовательные продукты. Представлены различные дефиниции мема в научном дискурсе – как единицы негенетической культурной информации (Р. Докинз), транслятора социокультурного кода (Н. А. Зиновьева), медиавируса (Д. Рашкофф), как самостоятельного медиажанра (Д. Кэмп-Фигура), медиатекста (С. В. Канашина), знака-токена (М. Coeckelbergh), как объекта киберсмеховой культуры (М. Б. Ротанова, М. В. Федорова). *Гипотеза:* мем как смысловой конструкт, интеллектуальный инструмент, сочетающий в себе когнитивный компонент, визуальный и текстовый нарратив, удерживает внимание студентов при изучении материала, имеет позитивный эмоциональный ресурс и может рассматриваться как имплицитный инструмент повышения читательского интереса и литературной грамотности студентов. Исследование выполнено на выборке слушателей педклассов, студентов и выпускников педагогических направлений подготовки (N = 130) в возрасте от 15 до 52 лет, из которых 78% (101 чел.) женщин и 22% мужчин (29 чел.), с применением анкеты, направленной на выявление отношения к мему как средству интернет-коммуникации и образовательному ресурсу (Т. Г. Фирсова). В прикладном аспекте представленные материалы могут быть реализованы в образовательной практике высшей школы посредством применения технологии эдьютейнмента через включение в учебный процесс ситуативных кейсов, мультимедиа, интерактивных игровых элементов, использование новых жанров массовой культуры – мемов, мотиваторов, демомотиваторов.

Ключевые слова: мем, высшая школа, подготовка педагога, изучение литературоведческих дисциплин



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Для цитирования: Фирсова Т. Г. Использование мемов в рамках изучения будущими педагогами начальной школы дисциплин литературоведческого цикла // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 168–177. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-168-177>

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

Article

The use of memes in literature studies while training intending primary school teachers

T. G. Firsova

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

Tatyana G. Firsova, tan-firsova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>

Abstract. The *purpose* of the research is theoretical and empirical study of the educational value of a meme in designing learning materials for higher education. The article presents the arguments supporting the necessity to use hypertextuality, multimedia, interactivity, and edutainment technologies as the ways to transform learning materials in literature studies in the course of training primary school teachers. The study proves the necessity to supplement the linear verbal content of the lecturer with a multicultural visual support. The transition from passive to interactive learning is due to the implementation of a system-and-activity approach, the DIY principle (do-it-yourself or “self-activity”), which gives students an opportunity to model, create, develop, and design their own educational products. The article presents various definitions of the meme in scientific discourse: the meme as a unit of non-genetic cultural information (R. Dawkins); meme as a translator of the socio-cultural code (N. A. Zinovieva); meme as a media virus (D. Rushkoff); meme as an independent media genre (Danuta Keпа-Figura); meme as a media text (S. V. Kanashina); meme as a token (M. Coeckelbergh); meme as an object of cyber-laughter culture (M. B. Rotanova, M. V. Fedorova). *Hypothesis:* a meme as a semantic construct, an intellectual tool comprising a cognitive component, and visual and textual narrative keeps students' attention alert in studying the material. It has a positive emotional resource and can be considered as an implicit tool to increase the reader's interest and students' literary literacy. The study was carried out on a sample of students of pedagogical classes, students and graduates of pedagogical university programmes (N = 130) aged 15 to 52 years old, including 78% (101 persons) of women and 22% of men (29 persons). The researcher used a questionnaire aimed at identifying attitudes to a meme as a means of the Internet communication and educational resource (T. G. Firsova). In the applied aspect, the presented materials can be used in the teaching practice of higher education. Implementation of the edutainment technology can be realized through the use of situational cases, multimedia, interactive game elements, new genres of mass culture, including memes, motivators, and demotivators, in the educational process.

Keywords: meme, higher education, teacher training, literature studies disciplines

For citation: Firsova T. G. The use of memes in literature studies while training intending primary school teachers. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 168–177 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-168-177>

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

Введение

В современном педагогическом сообществе все настойчивее звучит идея о необходимости смены технологий образовательного процесса в соответствии с актуальными запросами общества, психолого-педагогическими особенностями обучающихся, трансформацией социокультурного окружения. Речь идет не только о школьном, но и о вузовском обучении – о подготовке будущего педагога.

Разрабатывая концепцию современного учебника для высшей школы, С. В. Плотников, Н. Г. Швед, Е. В. Рибокене указывают на 4 основных свойства преподнесения материала – гипертекстуальность, мультимедийность, интерактивность, эдьютейнмент [1].

Особенно актуально ориентироваться на эти свойства при изучении дисциплин литературоведческого цикла, которые традиционно представляют для студентов повышенную сложность.

Приведем систему аргументов, подтверждающих состоятельность последнего утверждения.

Аргумент 1. Современный студент (если только он заведомо не выбрал филологическое направление подготовки) редко является полноценным читателем с богатым литературным опытом и устойчивым читательским интересом. Как правило, школьный негативный опыт «скучного урока литературы» [2], отсутствие системы литературоведческих представлений, неумение проводить анализ предложенного текста, незнание текстов школьной программы, элементов биографии авторов, особенностей художественной системы конкретного писателя или поэта становятся причиной слабой методической интерпретации рассматриваемого произведения, ошибочного выбора пути и приемов школьного анализа в рамках урочной деятельности, отбора материала на этапе подготовки к первичному восприятию. Моделируемый в рамках занятий и практик урок литературного чтения получается «скучным» – и это замкнутый круг.



Аргумент 2. В современном обществе много говорят о смене моделей чтения, о преобладании рационального чтения над эмоциональным, прагматические мотивы чтения становятся выше ценностных установок, тогда как подготовка учителя требует прежде всего акцента на эстетической стороне чтения, на выборе стратегий чтения (как в теоретическом, так и в методическом ракурсе) в зависимости от природы текста. В связи с этим от студента требуются высокий уровень развития «духовной биографии читателя» (В. Ф. Асмус), умение проводить параллели между разными произведениями искусства, разными видами искусства. Решение этого вопроса сегодня активно поощряется государством через введение культурного норматива школьника [3], акцию «Пушкинская карта» и т. д. Но насколько в этот процесс вовлечены студенты вузов?

Аргумент 3. Постигание искусства, которое по природе своей всегда диалогично, возможно только в режиме продуктивного диалога – автора и читателя, читателя с самим собой, субъектов образовательного процесса друг с другом. Насколько возможен диалог студента и преподавателя? Согласно научной теории М. Маклюэна, У. Эко, К. Г. Фрумкина о разделении человечества по способу мышления на две категории – «людей экрана» и «людей книги», – студент и преподаватель оказываются по разные стороны процесса. В этом плане мы придерживаемся позиции В. М. Букатова, который отмечает: «Клиповый характер восприятия у людей экрана обеспечивает большую скорость обработки информации. Зато обратной стороной их клиповой виртуозности является утомляемость, которая особо быстро наступает при восприятии линейной и / или монотонной подачи информации, как, например, в книжном убогом тексте или по ходу затянувшегося делового совещания <...>. Поэтому правыми оказываются те учителя, которые не столько борются с клиповым восприятием и (или) пониманием учеников, сколько приспособливают свой стиль работы на уроке к подобным запросам, интересам и особенностям учеников» [4].

Аргумент 4. В работе с современными студентами, представителями поколения Z (поколения центениалов), особое внимание необходимо уделять визуальным средствам преподнесения информации. В силу их психолого-педагогических особенностей студенты-центениалы мультикультурны, им необходимо дать возможность воспринимать одно и то же представление в разных образах, воспринимать быстро, нелинейно. К словесному контенту преподавателю необходимо привлекать видеоролики, фрагменты кинофильмов, презентации, опорные конспекты, схемы, таблицы, планы, развернутые вопросы и

ответы, матрицы-подсказки, тренажеры, инфографику, скрайбинг, интеллект-карты, глостеры, плакаты, хронолайнеры, интернет-мемы, систему QR-кодов, выводящих обучающихся на записи вебинаров, мастер-классов, виртуальные экскурсии в музеи, интерактивные карты, образовательные маршруты и т. д. Следует учитывать, что визуализация становится не только средством передачи и восприятия информации, но и инструментом моделирования знания самими студентами и его активного использования в различных сферах.

Аргумент 5. Системно-деятельностный подход, признанный основным в современной школе, не всегда реализуется в рамках вузовского обучения. Пассивные методы, применяемые в подготовке педагога, плохо трансформируются впоследствии в интерактивные технологии начального образования. Необходимы активное вовлечение студентов в совместную деятельность с преподавателем, а также организация взаимодействия обучающихся между собой. Интерактивность должна проявляться в рамках не только семинарских занятий и часов практической подготовки, но и восприятия и трансформации лекционных материалов – в частности, это создание по итогам лекций интерактивных конспектов (схем, таблиц, графиков, диаграмм, иллюстраций, комиксов, системы проблемных вопросов).

Аргумент 6. В своей статье О. А. Блинова и Ю. А. Горбунова справедливо отмечают, что «современная молодежь креативна, это do-it-yourself-поколение» [5]. Важным дидактическим принципом становится принцип DIY, дающий обучающимся возможность моделировать, создавать, программировать, проектировать собственные образовательные продукты. Например, при изучении дисциплины «Выразительное чтение» мы практикуем дифференцированное проведение итоговой аттестации (по выбору студента) – это либо ответ по билету с заданием составить интонационную партитуру предлагаемого текста, либо создание видеоролика, арт-объекта, в котором студент демонстрирует свой навык выразительного исполнения того или иного художественного текста с привлечением средств других видов искусства – музыки, живописи, театра, хореографии и т. д. [6]. Три последних года 100% обучающихся выбирают второй способ – творческий, дающий возможность максимальной самореализации.

Аргумент 7 – противоречие между застывшей формой академического обучения и игровой парадигмой современного общества. Технологии эдьютейнмента связаны прежде всего с «реабилитацией бессознательных механизмов обучения. Тех самых, которые обычно



в академической дидактике (как западной, так и отечественной) принято подавлять, руководствуясь тотальными представлениями, что без осмысления, осознанности и дискретной рефлексии получаемые обучающимися знания якобы несерьезны, жалки и недолговечны. Избавление от подобных представлений приводит педагогического работника к пересмотру своего отношения и к контролю усвоенного, и к последовательности в подаче материала, и к дисциплинированности обучающихся. Он освобождается от прежних пут искусственной обездвиженности, публичного одиночества и выученной беспомощности, невольно навязываемых педагогами на своих занятиях» [7]. Технологии эдьютейнмента могут быть реализованы через включение в учебный процесс:

- ситуативных кейсов;
- гармоничного сочетания визуальной и текстовой коммуникации;
- мультимедийных элементов, интерактивных игровых элементов;
- использования юмора и иронии, новых жанров массовой культуры – мемов, мотиваторов, демомотиваторов.

Цель исследования: теоретическое и эмпирическое обоснование дидактического потенциала мема.

В современном научном дискурсе мем имеет множество толкований – от интерпретации его Р. Докинзом как единицы негенетической культурной информации, «основной единицы культурной передачи или инициации» [8] до понимания Д. Рашкоффом как «медиавируса», распространяющегося в интернет-пространстве, воздействующего на массовое сознание и вызывающего социальные перемены [9]. Мем рассматривается как самостоятельный медиажанр [10], медиатекст, отличающийся интертекстуальностью, интерактивностью, гибридностью и шаблонностью [11], знак-токен [12], как единица социально-культурного контента [13], транслятор социокультурного кода [14], средство коммуникации и визуализации, объект киберсмеховой культуры [15].

Гипотеза исследования: при умелом использовании мем может стать имплицитным инструментом повышения читательского интереса и литературной грамотности студентов. Мы рассматриваем мем как смысловой конструкт, интеллектуальный инструмент, сочетающий в себе когнитивный компонент, визуальный и текстовый нарратив, удерживающий внимание студентов при изучении материала и имеющий позитивный эмоциональный потенциал. Благодаря принципам контаминации, репликации и имитации мем может выполнять культуротран-

слирующую функцию, т. е. не только инфицировать сознание реципиентов, но и влиять на формирование их ментальных установок, ценностей, стиля и норм поведения.

Об актуальности использования мемов в образовательной деятельности в разных предметных областях говорит широкий педагогический дискурс по данной проблематике. Попытки осмыслить технологии использования мемов в рамках изучения литературы были предприняты в работах О. А. Чудиновой [16], Е. А. Жиндеевой, Т. В. Уткиной и Д. Н. Дудолодова [17], В. Р. Орловой и О. В. Кублицкой [18], А. Ножкиной [19] и др.

Материалы и методы

Участники. В исследовании приняли участие 130 человек – слушатели педклассов, студенты и выпускники Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (педагогические направления подготовки) в возрасте от 15 до 52 лет, в числе которых 78% женщин (101 чел.) и 22% мужчин (29 чел.).

Методики. Для достижения цели исследования применена авторская анкета (Т. Г. Фирсова), включающая вопросы, направленные на фиксацию социально-демографического статуса респондентов (сведения о поле, возрасте, форме и уровне обучения, направленности образовательной программы), и вопросы, связанные с выявлением отношения респондентов к мему как средству интернет-коммуникации и образовательному ресурсу («Как часто встречается с мемами в интернет-пространстве?», «Ваше отношение к мемам», «Какая функция мемов является для вас ведущей?», «Можно ли использовать мемы в обучении?», «Что эффективнее в рамках обучения – интерпретировать имеющийся мем или создавать собственный?», «Чем, на ваш взгляд, обусловлена популярность мемов в интернет-коммуникации?», «Предложите примеры использования мемов в рамках изучения литературоведческих дисциплин»). Последние два вопроса предоставляли возможность множественного выбора и добавления своего варианта.

Методы. Полученные эмпирические данные систематизировались в сводные таблицы в программе Microsoft Excel. Все расчетные процедуры выполнялись в статистическом пакете Statistica for Windows 12.

Процедура. Опрос респондентов проводился в режиме онлайн без контакта с интервьюером. Ссылка на опрос распространялась через соцсети, профессиональные сообщества педагогов, группы СГУ в мессенджерах. Исследование было анонимным и добровольным.



Результаты и их обсуждение

На рис. 1 показано, как распределился возраст участников анкетирования.

Если учесть, что опросник был размещен в свободном доступе, на него неоднократно давались интерактивные ссылки в различных соцсетях, профессиональных сообществах педагогов, группах в мессенджерах, то приведенные результаты позволяют делать вывод не только о возрастных группах респондентов, но и об уровне интереса к проблеме использования

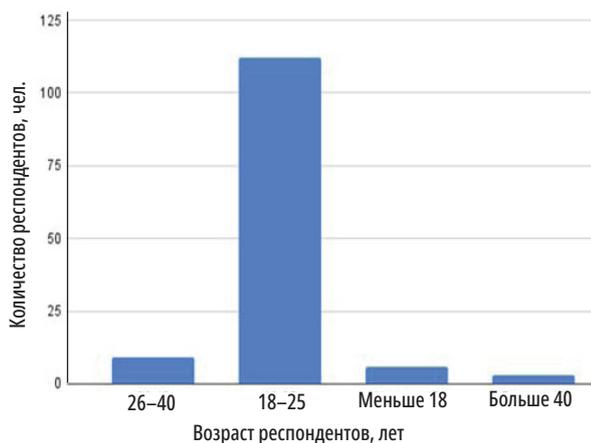


Рис. 1. Возрастные характеристики респондентов
Fig. 1. Age characteristics of the respondents

Результаты ответа на вопрос «Как часто вы встречаетесь с мемами в интернет-пространстве?» подтвердили, что мемо-практики становятся для молодежи трендом.

В этом аспекте неслучайно повышение популярности в социальных сетях и интернет-пространстве мем-сообществ, мем-ботов и сайтов – генераторов мемов (рис. 3).

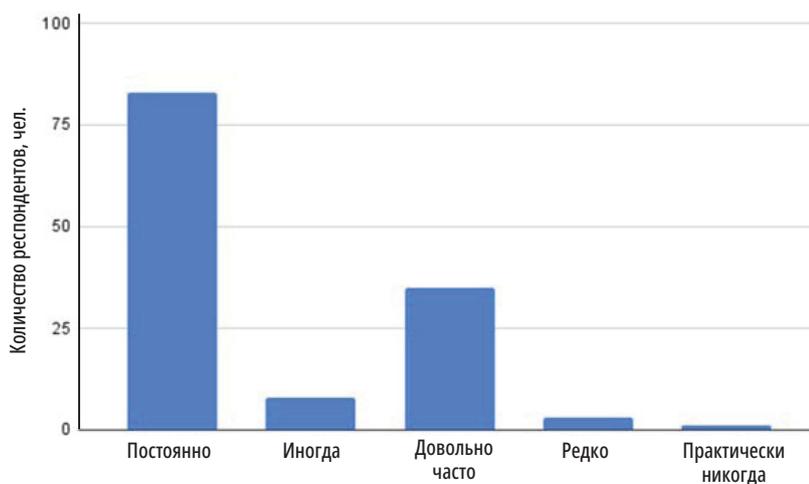


Рис. 3. Выраженность частоты встречаемости мемов в интернет-пространстве
Fig. 3. Manifestation of the frequency of memes in the internet

мемов в обучении. Наиболее активной оказалась возрастная группа от 18 до 25 лет (86%) – период активного студенчества. Интерес к опросу проявили как представители гуманитарного образования (104 человека, или 80%), так и естественно-научного (26 человек, или 20%).

При этом вне зависимости от возрастной группы, к которой принадлежит респондент, отношение к мему как источнику информации и средству коммуникации демонстрируется в большинстве случаев как положительное (рис. 2).

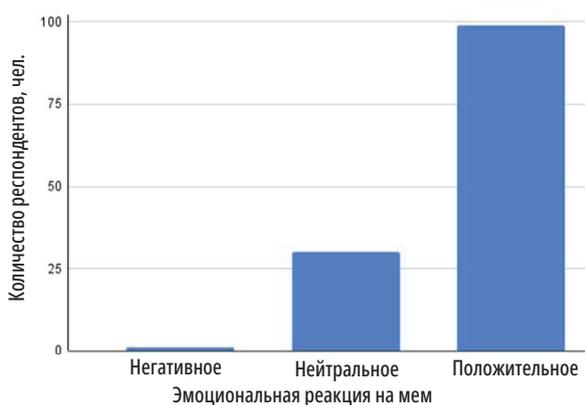


Рис. 2. Соотношение выраженности у респондентов эмоциональных реакций на мем
Fig. 2. The ratio of manifestation of the respondents' emotional reactions to the meme

Популярность мемов в интернет-коммуникации и большую скорость их распространения респонденты объясняли путем выбора максимально до трех из предложенных свойств изучаемого жанра – выразительности, развлекательного характера, сильного эмоционального посыла, краткости, ориентации на возрастную категорию интернет-пользователей, емкости.



На диаграмме представлены результаты выделения респондентами ведущих качеств мема, делающих его востребованным медиатекстом (ряд 1 на диаграмме — количество случаев выбора) (рис. 4).

Выбор, сделанный участниками опроса, легко соотносится с системой аргументов, представленной нами в начале статьи.

Самым популярным у респондентов стало такое свойство, как развлекательный характер (86 случаев выбора). Это отсылка к использованию в высшей школе технологий эдьютейнмента. Обучение через развлечение — технология развития творческого потенциала личности, включения обучающегося в когнитивный процесс на личностно значимом уровне, инструмент повышения мотивации и фокусировки в процессе обучения. Эти же функции выполняет и такое свойство мема, как сильный эмоциональный посыл (выбор в 38 случаях). Обучение через развлечение и последующее увлечение способствует

формированию устойчивой эмоциональной связи между обучающимся и изучаемым материалом. Мем способен организовать обучение через все дефиниции развлечения, выделяемые в педагогическом дискурсе, — развлечение как привлечение (проживание жизненных ситуаций), как увлечение (творчество, цифровой контент) и как собственно развлечение (игра) [20].

На втором месте краткость — это выбор респондентов в 82 случаях. Образовательный потенциал мема заключен отчасти в эргономичности его формы. Краткость формы может быть эффективным способом преподнесения большого объема учебного материала, который станет доступным в результате перекодирования мема, расшифровки его текстового и визуального нарративов. С этим свойством соотносится и емкость мема (37 случаев выбора). И краткость, и емкость мема направлены на реализацию интерактивности в ходе его раскодирования, первичного запоминания и распространения.

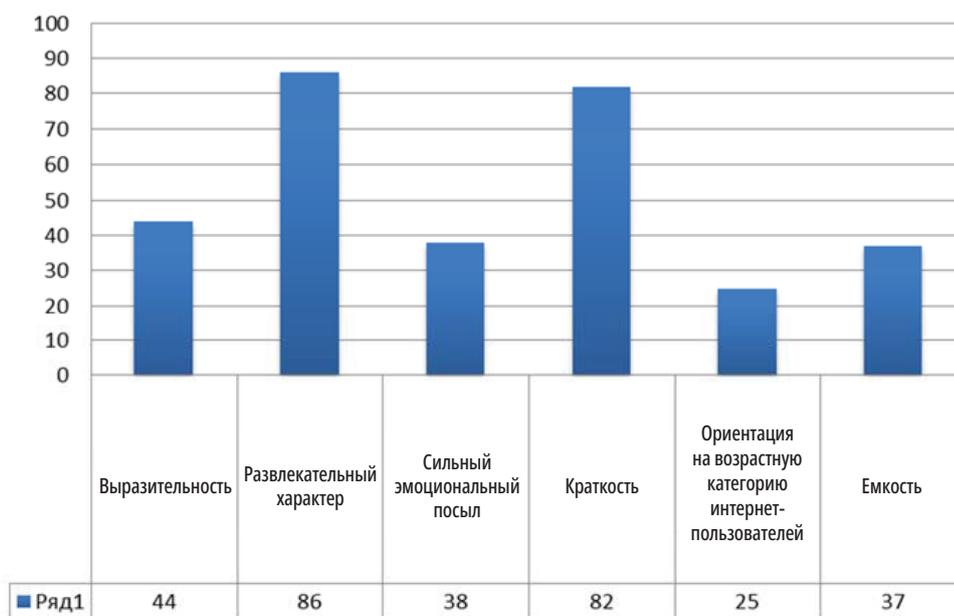


Рис. 4. Выраженность основных свойств мема
Fig. 4. Manifestation of the main properties of the meme

На третьем месте оказалось такое свойство, как выразительность (выбор в 44 случаях). Сочетание в меме необычного текста и визуального образа делает его оригинальным, остроумным, запоминающимся. Вербальная выразительность мема дает большой материал для лингвистической работы, выразительность визуальная требует обращения к диалогу искусств — мультипликация, кинематограф, литературы, музыки и т. д.

Основные функции мемов респонденты определили следующим образом: развлекатель-

ная (81,5%), образовательная (8,5%), аффективная (экспрессивная) (8,5%), манипулятивная (1,5%) (рис. 5).

Несмотря на то что в качестве ведущей функции мемов образовательную отметили только 11 человек (все из возрастной категории 18–25 лет), при ответе на вопрос о возможности использования мемов в процессе обучения результаты получились следующими: возможно использовать (83,1%), невозможно использовать (3,8%), затрудняюсь ответить (13,1%) (рис. 6).

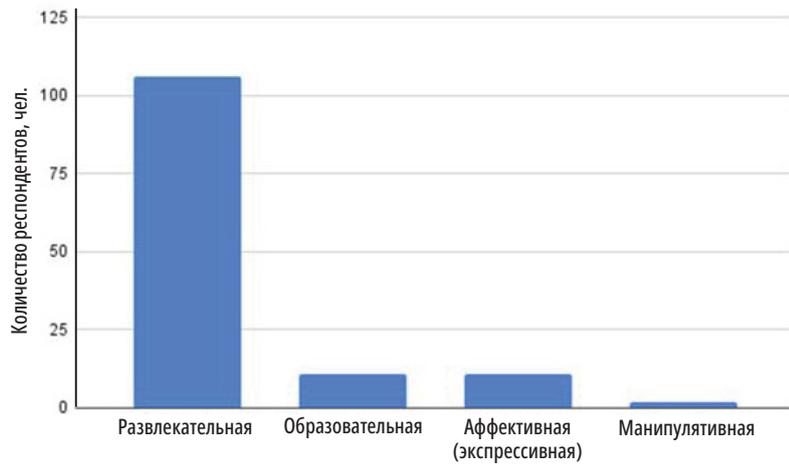


Рис. 5. Выраженность основных функций мема
Fig. 5. Manifestation of the main functions of the meme

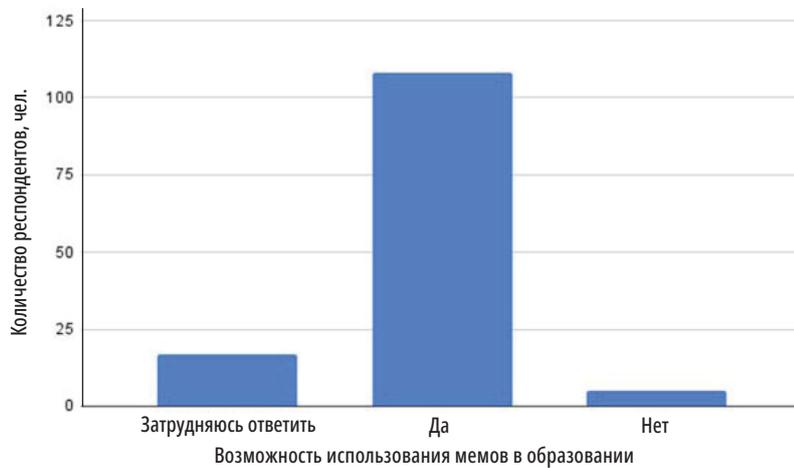


Рис. 6. Выраженность возможности включения мемов в учебный процесс
Fig. 6. Manifestation of the possibility of using memes in education

При ответе на вопрос, какую форму работы продуктивнее использовать в рамках обучения – анализировать имеющиеся мемы или создавать

свои собственные, – респонденты отдали предпочтение второму способу: 33,1% и 66,9% соответственно (рис. 7).

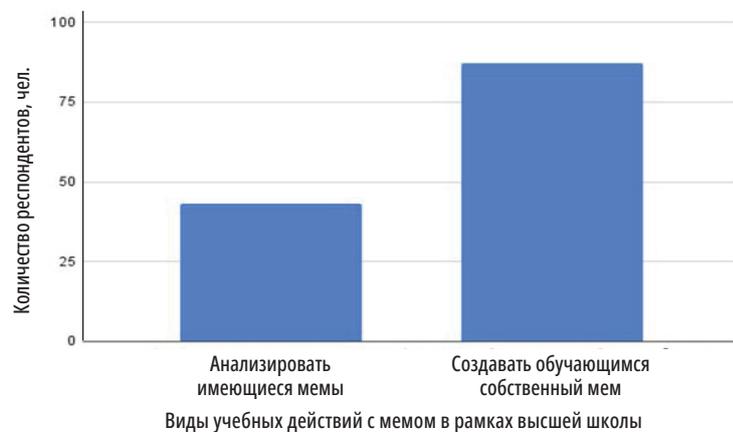


Рис. 7. Соотношение видов учебных действий с мемами в учебном процессе в высшей школе
Fig. 7. The Correlation Between Learning Acts Types and Memes in the Educational Process of the University



Респондентам было предложено представить возможные пути и формы использования мемов в вузовском обучении. Несмотря на то что были ответы, подвергающие сомнению возможность использования мемов в принципе, «в силу древности преподавателей» (4%), большинство опрошенных предложили свои варианты, применимые как к вузовскому, так и к школьному обучению (76%), отметив, что «создавать собственные и расшифровывать популярные мемы зайдет всем». В своих высказываниях участники опроса приводили примеры из разных предметных областей – физики, истории, биологии, литературы, русского и иностранных языков, юриспруденции.

Проанализировав полученные результаты, мы выделили несколько укрупненных групп и расположили их по порядку убывания предложенных вариантов использования мемов:

1) в качестве *основного визуального материала в учебной презентации лекционного материала* («очень скрасили бы нудные лекции, взбодрили студентов»; «выгодно разбавили бы монотонный текстовый контент лекции»);

2) в качестве *эмоциональных индикаторов* (как механизма снятия зажима на лекции, психологической разрядки, формы рефлексии; сильного эмоционального посыла как установления доверия к преподавателю, интереса к предмету);

3) в качестве *механизма более эффективного запоминания* (при изучении новой лексики, сложных лингвистических и литературоведческих понятий);

4) для организации *проблемного обучения* (система мемов как конспект учебного материала, плана лекции; раскодирование учебного материала лекции / семинара по данной преподавателем системе мемов; мем как запуск проекта; сопоставление мемов, созданных в рамках одной тематики или по мотивам одного произведения / творчества конкретного писателя);

5) для организации *игровой ситуации на занятии* (игра «Биржа мемов», создание системы мемов по конкретному произведению и игра «Карты мемов» (по типу приема работы с народными волшебными сказками «Карты Проппа»), мем как метафорическая карта, создание валентинок от имени литературных героев);

6) как *ассоциативной скрепы* при изучении разных дисциплин (организация межпредметного обучения, например трактовка педагогического понятия в стиле конкретного автора или героя художественного произведения; решение педагогического кейса от лица конкретного автора; формирование общепрофессиональных компетенций);

7) для создания *корпоративной культуры* в определенной студенческой группе / классе

(система локальных мемов для студентов определенной группы / профиля / факультета);

8) как *регулятивных механизмов* (установление правил на занятии, определение этапов изучения дисциплины в семестре, выдача мемов в качестве бонусов к итоговой аттестации);

9) как *инструмент развития творческого мышления* студентов.

Выводы

Как отмечают современные исследователи, «заход современного подростка в литературу» может быть абсолютно разным – через семейное чтение, литературные праздники и путешествия, ведение книжного блога, прослушивание рэпа, создание книжного пиара и т. д. [21].

Мем не может и не должен стать ежедневно используемым ресурсом. Это знак, сигнал, эмоциональный посыл, который необходим для того, чтобы привлечь внимание аудитории, развернуть восприятие текста от содержания к его форме, внутреннему смыслу. Важно, чтобы использование мема было направлено не столько на развлечение как таковое, сколько на трансформацию развлечения в осмысленное увлеченное обучение.

Мем – жанр, знакомый современному студенту, через его язык можно вывести учебный диалог на сложные уровни осмысления, обобщения и интерпретации. Расшифровка имеющихся мемов и создание собственных способствуют развитию креативных способностей и познавательной активности студентов, расширению их культурного поля.

Мем позволяет снять напряжение в аудитории, создать доверительную атмосферу, поскольку постижение искусства невозможно без настоящего диалога, а формирование полноценного читателя – только через реализацию гедонистической функции чтения.

Своеобразным итогом можно считать высказывание практикующего педагога, принявшего участие в опросе, который считает, что мем должен быть не только смешным, но и лаконичным, максимально понятным для определенной аудитории, ярким и эстетичным, без фанатизма и сюра (если использовать их в процессе обучения). Уместность и эпизодичность использования мемов в образовательном процессе высшей школы отмечается большинством респондентов, и это абсолютно справедливо.

Библиографический список

1. Плотников С. В., Швед Н. Г., Рибокене Е. В. Электронный учебник нового поколения для высшей школы: гипертекстуальность, мультимедийность, интерактив-



- ность, эдьютейнмент // Новая реальность и современные коммуникативные технологии: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 23–25 октября 2019 г.) / под ред. А. Я. Касюка, И. К. Харичкина. М. : Московский государственный лингвистический университет, 2020. С. 167–175.
2. Фирсова Т. Г. Технологии deschooling в воспитании талантливого читателя // Воспитание школьников. 2021. № 7. С. 59–66.
 3. Методические рекомендации по реализации Всероссийского культурно-образовательного проекта «Культурный норматив школьника». URL: <http://www.mincult.saratov.gov.ru/upload/files/files/28445094.pdf> (дата обращения: 01.02.22).
 4. Букатов В. М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников – досадное новообразование постиндустриального уклада или долгожданная реанимация психического естества? // Актуальные проблемы психологического знания. 2018. № 4 (49). С. 5–19.
 5. Блинова О. А., Горбунова Ю. А. Философские мемы в контексте цифровизации образования // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 1 (30). С. 29–36. <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2020-1-29-36>
 6. Фирсова Т. Г. Творческий зачет в системе подготовки учителя начальных классов (из опыта преподавания дисциплины «Выразительное чтение») // Вопросы педагогики. 2020. № 6-2. С. 269–274.
 7. Букатов В. М. В ногу с возрастом и современностью: интерактивность эдьютейнмента и социальных сетей на службе у обучения взрослых // Образование взрослых в условиях современности: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. / ред. А. А. Симонова, С. Л. Фоменко, Н. Н. Давыдов. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2017. С. 164–169.
 8. Thomas B. Meme Manual: A Cybnaut's User's Guide to Mind Viruses. URL: <http://asocial.narod.ru/en/articles/memes.htm> (дата обращения: 08.03.22).
 9. Рашкофф Д. Медиавирус! Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание / пер. с англ. Д. Борисов. М. : Ультра.Культура, 2003. 368 с.
 10. Кэмп-Фигура Д. (Интернет-)мем как новый медиажанр. Постановка вопроса // Медиалингвистика. 2019. Т. 6, № 1. С. 103–121. <https://doi.org/10.21638/spbu22.2019.108>
 11. Канашина С. В. Интернет-мем как медиатекст // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2019. Т. 19, вып.1. С. 107–112. <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2019-19-1-107-112>
 12. Coeckelbergh M. When Machines Talk: A Brief Analysis of Some Relations between Technology and Language // Technology and Language. 2020. Vol.1, iss.1. P. 28–33. <https://doi.org/10.48417/technolang.2020.01.05>
 13. Моисеенко Л. В. Интернет-мем как единица социально-культурного контента // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Языкознание и литературоведение. 2015. № 27 (738). С. 104–114.
 14. Зиновьева Н. А. Трансляция социокультурных кодов в создании информационного продукта: анализ интернет-мемов : дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2016. 203 с.
 15. Ротанова М. Б., Федорова М. В. Интернет-мем и киберсмеховая культура в современном обществе // Социальные коммуникации: наука, образование, профессия. 2019. № 1. С. 248–253.
 16. Чудинова О. А. Интернет-мем как «ключ» к русской классике // Научно-методическая работа в образовательной организации. 2021. № 1 (9). С. 10–12.
 17. Жиндеева Е. А., Уткина Т. В., Дудолов Д. Н. Использование мемов в методике обучения литературе: возможности и риски // NovaInfo.Ru. 2021. № 129. С. 64–66.
 18. Орлова В. Р., Кублицкая О. В. Роль инфографики и мемов в изучении истории зарубежной литературы в образовательной организации высшего образования: новые подходы к визуализации // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2018. № 2. С. 299–305.
 19. Ножкина А. Нескучная классика: как увлечь подростков литературой. URL: <https://pedsovet.org/article/neskucnaa-klassika-kak-uvlec-podrostkov-literaturoj> (дата обращения: 04.02.22).
 20. Гуремина Н. В., Путинцева Л. В. Эдьютейнмент как эффективная технология развития творческого потенциала личности в учебном процессе // Modern Research of Social Problems. 2016. № 3-2 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteynment-kak-effektivnaya-tehnologiya-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti-v-uchebnom-protse> (дата обращения: 20.03.2022).
 21. Pannonopt P. В. Читай не хочу. Что мешает ребенку полюбить книги. М. : Individuum, 2021. 256 с.

References

1. Plotnikov S. V., Shved N. G., Ribokene E. V. Electronic textbook of a new generation for higher education: Hypertextuality, multimedia, interactivity, edutainment. In: Kasyuk A. Ya., Kharichkin I. K. (eds.). *Novaya real'nost' i sovremennye kommunikativnye tekhnologii: sb. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 23–25 oktyabrya 2019 g.)*. [New reality and modern communication technologies: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Moscow, October 23–25, 2019)]. Moscow, Moscow State Linguistic University Publ., 2020, pp. 167–175 (in Russian).
2. Firsova T. G. Deschooling technologies in educating a talented reader. *Vospitanie shkol'nikov* [Education of Schoolchildren], 2021, no. 7, pp. 59–67 (in Russian).
3. *Metodicheskie rekomendatsii po realizatsii Vserossiyskogo kul'turno-obrazovatel'nogo proekta «Kul'turnyi normativ shkol'nika»* [Methodological recommendations for the implementation of the All-Russian cultural and educational project “Cultural standard of a schoolchild”]. Available at: <http://www.mincult.saratov.gov.ru/upload/files/files/28445094.pdf> (accessed 01 February 2022) (in Russian).
4. Bukatov V. M. Clip changes in the perception, understanding and thinking of modern schoolchildren – an unfortu-



- nate new formation of the post-industrial way of life or a long-awaited resuscitation of mental nature?]. *Actual Problems of Psychological Knowledge*, 2018, no. 4 (49), pp. 5–19 (in Russian).
5. Blinova O. A., Gorbunova Yu. A. Philosophical mems in the context of digitalization of education. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* [Educational Resources and Technologies], 2020, no. 1 (30), pp. 29–36 (in Russian). <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2020-1-29-36>
 6. Firsova T. G. Creative credit in the system of primary school teacher training (from the experience of teaching the discipline “Expressive reading”). *Voprosy pedagogiki* [Issues of Pedagogy], 2020, no. 6-2, pp. 269–274 (in Russian).
 7. Bukatov V. M. In Step with Age and Modernity: Interactivity of Edutainment and Social Networks in the Service of Adult Education]. In: Simonova A. A., Fomenko S. L., Davydov N. N. (eds). *Obrazovanie vroslykh v usloviyakh sovremennosti: problemy i perspektivy* [Adult Education in Modern Conditions: Problems and Prospects]. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University, 2017, pp. 164–169 (in Russian).
 8. Thomas B. Meme Manual: A Cybernaut’s User’s Guide to Mind Viruses. Available at: <http://asocial.narod.ru/en/articles/memes.htm> (accessed 8 March 2022).
 9. Rushkoff D. *Media Virus! Hidden Agendas in Popular Culture*. New York, Ballantine Books, 1994. 327 p. (Russ. ed.: Rushkoff D. *Mediavirus! Kak pop-kul'tura tayno vozdeystvuet na vashe soznanie*. Moscow, Ul'tra. Kul'tura Publ., 2003. 368 p.).
 10. Keпа-Figura D. (Internet) meme as a new media genre – an overview. *Media Linguistics*, 2019, vol. 6, no. 1, pp. 103–121. <https://doi.org/10.21638/spbu22.2019.108>
 11. Kanashina S. V. Internet Meme as a Media Text. *Izvtstiya of Saratov University. Philology. Journalism*, 2019, vol. 19, iss. 1, pp. 107–112 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2019-19-1-107-112>
 12. Coeckelbergh M. When Machines Talk: A Brief Analysis of Some Relations between Technology and Language. *Technology and Language*, 2020, vol.1, iss.1, pp. 28–33. <https://doi.org/10.48417/technolang.2020.01.05>
 13. Moiseenko L. V. Internet meme as a unit of socio-cultural content. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Linguistics and literary studies*, 2015, no. № 27 (738), pp. 104–114 (in Russian).
 14. Zinov'eva N. A. *Translyatsiya sotsiokul'turnykh kodov v sozdanii informatsionnogo produkta: analiz internet-memov* [Translation of Sociocultural Codes in the Creation of an Information Product: Analysis of Internet Memes]. Diss. Cand. Sci. (Sociol.). St. Petersburg, 2016. 203 p. (in Russian).
 15. Rotanova M. B., Fedorova M. V. Internet meme and cyber laughter culture in modern society. *Social communications: science, education, profession*, 2019, no. 1, pp. 248–253 (in Russian).
 16. Chudinova O. A. Internet meme as the “key” to Russian classics. *Scientific and methodological work in an educational organization*, 2021, no. № 1 (9), pp. 10–12 (in Russian).
 17. Zhindeeva E. A., Utkina T. V., Dudoladov D. N. The use of memes in the methodology of teaching literature: Opportunities and risks. *NovaInfo.Ru*, 2021, no. 129, pp. 64–66 (in Russian).
 18. Orlova V. R., Kublitskaya O. V. The role of infographics and memes in the study of the history of foreign literature in the educational organization of higher education: new approaches to visualization. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina* (Bulletin of Leningrad State University named A. S. Pushkin), 2018, no. 2, pp. 299–305 (in Russian).
 19. Nozhkina A. *Neskuchnaya klassika: kak uvlech' podrostkov literaturoy* [Boring classics: How to captivate teenagers with literature]. Available: <https://pedsovet.org/article/neskucnaa-klassika-kak-uvlec-podrostkov-literaturoj> (accessed 09 February 2022) (in Russian).
 20. Guremina N. V., Putintseva L. V. Edutainment as an effective technology for the of creative potential development in the learning process. *Modern Research of Social Problems*, 2016, no. 3-2 (59). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteynment-kak-effektivnaya-tehnologiya-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti-v-uchebnom-protsesse> (accessed 20 March 2022) (in Russian).
 21. Rappoport R. V. *Chitay ne hochu. Chto meshaet rebyonku polyubit' knigi* [I don't Want to Read. What Prevents a Child from Falling in Love with Books]. Moscow, Individuum Publ., 2021. 256 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 15.01.2022; одобрена после рецензирования 25.02.2022; принята к публикации 10.03.2022
The article was submitted 15.01.2022; approved after reviewing 25.02.2022; accepted for publication 10.03.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 178–184
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 178–184
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-178-184>

Научная статья
УДК 371



Детско-взрослые сообщества в сельской школе

Л. В. Байбородова

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Россия, 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108

Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогических технологий, lvbai@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4440-5013>

Аннотация. Актуальность создания детско-взрослых сообществ в условиях сельской местности определяется необходимостью обеспечения преемственности старших и младших поколений, успешной социализации сельских детей, для формирования у школьников опыта взаимоотношений со взрослыми на основе партнерства, диалога и сотрудничества. *Цель:* выявить функции и особенности деятельности детско-взрослых сообществ в сельской школе. Предложено определение понятия «детско-взрослое сообщество», на основе ряда признаков дается сравнение данного понятия с категорией «коллектив». Рассмотрена классификация детско-взрослых сообществ по разным основаниям. Определены отличительные характеристики детско-взрослых сообществ и их функции. На основе анализа опыта сельских, и прежде всего, малочисленных школ определены требования, которыми важно руководствоваться педагогическим коллективам при организации деятельности детско-взрослых сообществ в целях обеспечения реализации вышеназванных функций. *Выводы:* в сельской местности формируются различные детско-взрослые сообщества, школа может стать сообществом взаимодействующих субъектов разного возраста, где каждый может реализовать себя, добиться успехов. Детско-взрослые сообщества сельских образовательных организаций – это важнейший механизм развития воспитательного процесса, средство решения педагогических задач и социальных проблем села. Успешность деятельности сообществ зависит от подготовленности педагогов, от их позиции во взаимодействии с субъектами образовательных отношений, от наличия авторитетного лидера.

Ключевые слова: сельская школа, детско-взрослое сообщество, коллектив, взаимодействие субъектов, совместная деятельность

Для цитирования: Байбородова Л. В. Детско-взрослые сообщества в сельской школе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 178–184. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-178-184>

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

Article

Communities of children and adult in a village school

L. V. Baiborodova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 108 Republican St., Yaroslavl 150000, Russia

Lyudmila V. Baiborodova, lvbai@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4440-5013>

Abstract. There are several factors that justify the relevance of creating communities of children and adults in rural areas. Thus, it is determined by the necessity to ensure the continuity between older and younger generations, successful socialization of rural children, development of students' experience in building up relationships with adults based on partnership, dialogue and cooperation. *The purpose* of the study is to identify the functions and peculiar activities of communities of children and adults in rural schools. The study proposes the definition of the concept of 'communities of children and adults'. On the basis of a number of features, a comparison of this concept with the category of a 'collective body' is given. The author considers the classification of communities of children and adults grounded on various approaches. Distinctive characteristics of communities of children and adults and their functions are determined. Based on the analysis of the experience of rural schools, especially those with a small number of students, the study determines some requirements for the pedagogical staff to use as their guide. It is necessary when school collectives organize the activities of children's and adult's communities in order to ensure the realization of the above-mentioned functions. The author makes the *conclusions:* various child-adult communities are formed in rural areas; a school can become a community of interacting subjects of different ages, where everyone can realize themselves and achieve success. Communities of children and adults in rural educational organizations are the most important mechanism for the personal development process, a means of solving pedagogical tasks and social problems of the countryside. The success of community activities depends on the proficiency of teachers, on their position in the interaction with all the subjects of educational relations, on the possibility to have an authoritative leader.

Keywords: rural school, communities of children and adults, collective body, interaction of the subjects, joint activity

For citation: Baiborodova L. V. Communities of children and adult in a village school. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 178–184 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-178-184>

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



Введение

В многообразии человеческих связей самым распространенным является взаимодействие человека с людьми разного возраста, а самыми распространенными в обществе – разновозрастные объединения, объединения взрослых и детей. Прежде всего это семьи, в которых иногда проживают несколько поколений людей, и от того, как осуществляется взаимодействие между ними, зависят успех, благополучие и комфорт каждого. Разновозрастными также являются производственные объединения, где работают как опытные специалисты, так и новички, только начинающие свою трудовую деятельность. И очевидно, что для каждого молодого человека важно приобрести опыт взаимодействия с людьми разного возраста.

В современных условиях существует потребность в новом типе социальных связей и человеческих отношений, которые характеризуются не подавлением, враждой и соперничеством, а сотрудничеством, согласием и доверием. Такой опыт важно целенаправленно формировать в школьной среде, расширяя контакты детей с окружающей их средой, организуя активное взаимодействие с педагогами, родителями, жителями села, опытными специалистами, авторитетными для них взрослыми.

Исследования подтверждают, что прогрессирует ослабление контактов между поколениями, разрыв связей между взрослыми и детьми становится ощутимее и глубже [1]. Это обусловлено существенным отличием ценностных ориентиров разных поколений, отсутствием взаимопонимания между взрослыми людьми и молодежью, детьми и родителями. В то же время у современных подростков есть потребность в общении со взрослыми на основе партнерства, в общении с теми, кого они уважают, кто их понимает, кому они доверяют.

Необходимость развития отношений взрослых и детей становится очевидной, когда решается проблема формирования психологически комфортной образовательной среды в школьном коллективе, которая характеризуется демократичными, партнерскими отношениями субъектов образовательных отношений, доброжелательным и взаимоуважительным взаимодействием педагогов, детей и их родителей, тем более что все чаще возникают ситуации, когда не только дети учатся у взрослых, но и взрослые учатся у детей.

Особенно благоприятны условия для создания детско-взрослых объединений в сельской местности, где все жители являются членами одного относительно автономного сообщества, хорошо знают друг друга, их контакты

естественно возникают в повседневной жизни. Взрослые и дети мобильно организуются для проведения совместных дел на селе, решения общих задач. С другой стороны, развитие взаимодействия взрослых и детей в сельской местности позволяет преодолеть дефицит общения обучающихся, который особенно ощущается в малочисленных сельских школах, развивать их коммуникативный опыт, тем самым содействуя успешной социализации сельских детей. В этой связи идея развития взаимодействия субъектов образовательных отношений в сельской школе через формирование детско-взрослых сообществ является одной из актуальных.

Цель: выявить функции и особенности деятельности детско-взрослых сообществ в сельской школе.

Теоретический анализ

Что понимают под детско-взрослыми сообществами? Существует немало определений этого понятия. Обобщив некоторых из них [2, 3], мы рассматриваем детско-взрослые сообщества как относительно устойчивую систему эмоционально-психологических связей и отношений между детьми и взрослыми на основе общих интересов, способствующую удовлетворению потребностей субъектов, предполагающую сотрудничество и сотворчество, стимулирующую самореализацию и саморазвитие всех членов сообщества.

Можно отметить многообразие таких сообществ, которые могут формироваться в зависимости от условий по разным основаниям:

- по численности (малые, средние, большие);
- по длительности существования (разовые, кратковременные, долговременные);
- по способам взаимодействия (контактные и виртуальные);
- по способам формирования сообщества (самоорганизованные, внешнеорганизованные);
- по управляемости (управляемые, самоуправляемые);
- по степени сменяемости состава (стабильные, со средней динамикой, динамичные);
- по преобладающему возрасту (детские, молодежные, взрослые);
- по территории (школы, учреждения дополнительного образования, детские оздоровительные лагеря, место жительства и др.);
- по направленности содержания (трудовые, спортивные, экологические и др.);
- по гендерному принципу и т. д.

Возникает вопрос о принципиальном отличии сообщества от привычного понятия «коллектив» (табл. 1).



Таблица 1 / Table 1

Отличительные признаки коллектива и сообщества
Distinctive marks of a collective body and a community

Отличительные признаки	Коллектив	Сообщество
Основание для создания	Наличие общественно значимых целей	Общие интересы, потребности
Преобладающий способ создания	Может задаваться извне как необходимость	Создается на добровольной основе, инициируется субъектами, свобода выбора
Степень сплочения	Высокая степень сплочения людей	Менее устойчивая форма существования
Степень устойчивости состава	Достаточно устойчивая форма объединения	Свободная форма объединения людей, предполагающая текучесть состава
Организационная структура	Более жесткая структура, регламентируемая постоянными органами самоуправления	Создание временных творческих и инициативных микрогрупп, способствующих самореализации субъектов, их лидерских и творческих потребностей
Основа развития объединения	Деятельность – общение – отношения	Отношения – общение – деятельность
Доминирующее средство	Социально значимая деятельность	Эмоционально значимые события
Доминирующие традиции	Дела, мероприятия	Правила общения и отношений

Из табл. 1 видно, что коллектив и сообщество отличаются рядом важных признаков. Обе эти формы объединения людей имеют полное право на существование в условиях образовательной организации. Коллективы и детско-взрослые сообщества одновременно могут действовать в школе, реализуя свой образовательный и воспитательный потенциал. Для развития ребенка, его социализации важно приобретать опыт взаимодействия в детском коллективе и детско-взрослом сообществе. В школах для организации учебного процесса создаются классы, постоянные первичные коллективы или разновозрастные группы для проведения учебных занятий. Для внеурочной деятельности, дополнительного образования оптимальным вариантом является детско-взрослое сообщество, так как формирование объединений осуществляется на добровольной основе с учетом интересов, запроса детей и родителей.

Опираясь на различные источники [2–7], выделим основные характеристики детско-взрослого сообщества, которые подтверждают его важность для формирования психологически комфортной образовательной среды в сельской школе, для демократичного взаимодействия, самореализации субъектов образовательных отношений (табл. 2).

Исходя из вышеизложенного очевидны **функции детско-взрослого сообщества:**

– *социальная* – обеспечение преемственности, передача взрослыми подрастающему поколению культурных, образовательных, национальных традиций и обычаев, гуманистических ценностей, позитивного опыта, системы жизненных установок; социальная поддержка детей, защита их прав и интересов; активизация социальной активности, нравственное обогащение и развитие взрослых;

– *социализация детей* – овладение способами, средствами взаимодействия с окружающим социумом; изучение, освоение, укрепление, развитие культурных, нравственных ценностей и традиций; развитие системы отношений в обществе на положительном опыте взаимодействия; накопление опыта сотрудничества с представителями разных возрастных групп в разных общностях, существующих в реальности; осуществление процессов самокультурной идентификации, ценностно-смысловой трансформации; в естественных условиях ребенок является участником самых разных общностей, в каждой из которых формируются благоприятный социально-психологический климат, неповторимая ситуация, а значит, и неповторимая система условий, способствующих самореализации всех субъектов сообщества;



Таблица 2 / Table 2

Характеристики детско-взрослого сообщества
Characteristics of the community of children and adults

Характеристика	Содержание характеристики
Рефлексивная	Проявляется как «поле интеллектуального напряжения» (Л. И. Новикова) в коллективной познавательной активности, через общий интерес, коллективное целеполагание, планирование и анализ. Общее знание создается в процессе обсуждения и дискуссий, высказывания и соотнесения мыслей и позиций каждым субъектом
Эмоционально-психологическая	Основой возникновения общности как общего эмоционального единения является переживание эмоциональной ситуации (радость, событие, проблема, огорчение и пр.). В результате возникают связи спонтанные и непрочные, но дающие чувство взаимного переживания и выводящие общность в единое ценностно-смысловое пространство. Такая общность создает благоприятный социально-психологический климат, атмосферу эмоционального принятия и признания, чувство родства и принадлежности к ней, условия для открытой самореализации
Ценностно-смысловая	Единое ценностно-смысловое пространство является сущностной характеристикой со-бытийной общности. Нормы, цели, ценности, смысл общения и взаимодействия привносятся самими участниками
Коммуникативно-деятельностная	Детско-взрослая общность возникает вокруг совместной деятельности и общения, в процессе взаимодействия ее участников. Характер совместной деятельности – познание, предметно-практическая деятельность, игра, общение. Солидарность и творчество, общение и коммуникация обеспечивают функционирование всех остальных видов деятельности. Содержание деятельности определяется динамично изменяющимися запросами детей в связи с актуализацией их потребностей и индивидуальных возможностей

– коммуникативная – развитие межпоколенческих связей, взаимопонимания и взаимоотношений взрослых и детей; формирование климата, благоприятного для проявления и развития ребенка, всех субъектов общности; расширение круга общения посредством разных видов деятельности и взаимодействия взрослых и детей;

– развитие и самореализация детей – освоение общечеловеческих нравственных ценностей и отношений; расширение возможностей для проявления и развития индивидуальности, развитие ответственности, самостоятельности и творчества; проявление и развитие субъектности; удовлетворение потребности в самореализации; стимулирование саморазвития.

Эмпирический анализ

В сельской местности достаточно распространены временные и постоянные детско-взрослые сообщества разной формы и с разным содержанием совместной деятельности педагогов, детей, их родителей, жителей села. Эффективность форм воспитательной деятельности в условиях таких сообществ значительно повышается. Взрослые и дети определяют целевые ориентиры, способы организации и содержание совместной деятельности, планируют проведение различных воспитательных мероприятий, дела, события.

В межрегиональной лаборатории «Педагогика сельской школы» Научного центра Российской академии образования, созданного при Ярославском педагогическом университете, многие годы работает проблемная группа, объединяющая сельские малочисленные школы, в которых важнейшим механизмом развития воспитательной системы образовательной организации являются детско-взрослые объединения. Так, например, временные детско-взрослые группы формируются в Ананьинской основной школе Ярославского муниципального района при выполнении проектов, проведении учебных занятий по разным дисциплинам, когда на занятиях в разновозрастных группах организаторами и участниками познавательной деятельности детей становятся родители, местные специалисты, жители-умельцы. Внеурочная и клубная деятельность школьников организуется в детско-взрослых объединениях, в состав которых входят родители, социальные партнеры, выпускники школ, жители села [8].

Ярким примером активной деятельности детско-взрослых сообществ является Первомайская средняя школа Первомайского муниципального района, расположенная в селе Кукобой [9]. Детско-взрослое объединение «Растем вместе» занимается организацией социально значимой деятельности, волонтерского движения, пропагандирует здоровый образ жизни и



др. Работа сообщества заключается в организации совместных занятий, игр, праздников, выпуске стенгазет, подготовке и проведение творческих мероприятий и социальных проектов. Осуществляется размещение информации в социальных сетях, создаются видеоролики, проводятся социально значимые мероприятия – акции, выставки, конкурсы, мастер-классы, фотовыставки.

Другое детско-взрослое сообщество сформировалось в процессе реализации долгосрочного проекта «Золотая нить добра и милосердия», и в нем взаимодействуют учащиеся начальной школы, их родители, педагоги, жители села. Они участвуют в «трудовых десантах», помогая ветеранам труда в заготовке дров и огородных работах, в акции «Подарок ветерану» и др. В селе открыт Дом социального проживания ветеранов труда, где детско-взрослое объединение проводит праздничные мероприятия, приуроченные к Новому году, Дню защитника Отечества, 8 Марта, Дню Победы, мастер-классы. Особый интерес у членов сообщества вызывают подготовка и проведение православных праздников.

В течение десяти лет в Первомайской школе действует объединение «Литературное краеведение», формируя у детей, жителей села чувство гордости за свою историю, традиции, развивая коммуникативные умения, опыт сотрудничества разных поколений, проживающих в селе Кукобой. Взрослые и дети собирают народные песни и частушки, знакомятся с играми и танцами молодежи начала XX в., встречаясь со старожилками села, записывают их воспоминания о престольных праздниках, свадебных обрядах и «беседах», разучивают старинные песни, хороводы и игры, представляют реконструкцию событий с элементами театрализации. К 100-летию комсомола с помощью взрослых школьники изучили историю комсомольской организации, подготовили и провели реконструкцию школьного комсомольского собрания середины 1980-х гг. и показали, как проходили собрания по агитации выпускников в сводный комсомольский молодежный отряд животноводов (СКМОЖ). Ко Дню Победы взрослые и дети участвуют в акции «Вахта памяти». Проходят тематические классные часы, организуются почетный караул, митинг у обелиска, концерт, Бессмертный полк. Готовясь 100-летию пионерской организации, дети взяли интервью и записали воспоминания учителей, своих родителей, дедушек и бабушек об их пионерских годах. К юбилею пионерии готовится реконструкция сбора пионерской дружины школы. Объединение «Литературное краеведение» активно сотрудничает с сельской библиотекой, которая организует

выставки, встречи с интересными людьми, мероприятия, посвященные юбилеям писателей.

В Первомайской школе также действует детско-взрослое объединение «Радуга», цель которого – развитие творческих способностей взрослых и детей. Это клуб по интересам по месту жительства. Данная форма воспитания и организации досуга, коллективной деятельности детей и взрослых способствует более полному раскрытию их талантов, духовно-нравственному становлению личности в активной познавательной, трудовой, культурно-творческой деятельности. Взрослые и дети вместе выбирают репертуар, пишут сценарии, шьют костюмы. Каждое мероприятие становится проявлением коллективного творчества, способствует единению школьников, педагогов, родителей в процессе совместного планирования работы, проведения мероприятий, анализа итогов совместной деятельности.

Многолетний опыт, результаты исследования позволяют определить ряд **положений (требований)**, которыми важно руководствоваться, чтобы детско-взрослые сообщества стали эффективным средством и механизмом воспитательного процесса, создания психологически комфортной образовательной среды, самореализации и саморазвития субъектов образовательных отношений:

– важно обеспечить ценностно-смысловую основу, социально значимую направленность деятельности детско-взрослого объединения, понимание и принятие всеми субъектами ценностно-ориентированных целей и смысла деятельности;

– необходимо предоставить и взрослым, и детям возможность самоопределения и свободного выбора объединений для совместной деятельности, для реализации своих потребностей и интересов;

– члены сообщества в совместном поиске на основе солидарности и сотворчества определяют задачи, содержание и формы деятельности, учитывая интересы и потребности людей разного возраста, давая возможность каждому реализовать свои личные замыслы;

– детско-взрослые сообщества строят свою деятельность с учетом формирования психологически комфортной образовательной среды, обеспечивая индивидуализацию, субъектность, рефлексивность деятельности;

– деятельность сообщества развивается с учетом синергии, что предусматривает гибкость, вариативность, нелинейность в организации взаимодействия взрослых и детей с учетом сложившейся ситуации;

– многообразие детско-взрослых сообществ позволяет обеспечивать динамичность и сменя-



мость ролевого статуса субъектов образовательных отношений, что также дает возможность участникам деятельности выбирать условия и способы самореализации;

– необходимо предусмотреть педагогическое регулирование развития взаимодействия взрослых и детей на основе диалога, партнерства, демократии, при этом педагоги, являясь членами детско-взрослого сообщества, должны занимать позицию «первого среди равных» или тьюторскую позицию;

– при организации деятельности сообществ важно использовать возможности взаимообучения и взаимопомощи старших и младших, взрослых и детей: взрослые передают свой опыт, а младшие, школьники в ряде случаев оказываются более осведомленными в современных процессах и подготовленными к решению проблем, которые возникают у старшего поколения в использовании, например, интернет-ресурсов.

Заключение

В целом следует отметить, что во многих сельских школах созданы постоянно действующие сообщества взрослых и детей, в которых на протяжении многих лет сохраняются традиции и развиваются преемственные связи, а также формируются временные детско-взрослые объединения для решения конкретных задач. Сама сельская школа может стать детско-взрослым сообществом, в котором создана комфортная образовательная среда и каждый его участник имеет возможность реализовать себя, добиться успехов, получить признание окружающих.

Анализ опыта деятельности сельских образовательных организаций убеждает в том, что детско-взрослые сообщества – важнейший механизм развития различных аспектов воспитательного процесса, решения многих не только педагогических задач в школе, но и социальных проблем на селе. В то же время очевидно, что инициирование и эффективность деятельности детско-взрослых сообществ в значительной мере зависят от подготовленности педагогов к созданию и регулированию взаимодействия взрослых и детей, от понимания коллективом школы важности этой деятельности. Большое значение для жизнедеятельности и развития детско-взрослого сообщества имеет наличие положительного лидера, которым может быть педагог, кто-то из родителей, авторитетный житель села, выпускник школы, способный увлечь яркой созидательной идеей, создать команду организаторов и обеспечить взаимодействие взрослых и детей на основе партнерства и сотрудничества членов сообщества.

Библиографический список

1. Психологическая комфортность образования в сельской школе: результаты теоретико-эмпирического исследования: коллективная монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, О. В. Коршуновой. Ярославль ; Киров : РИО ЯГПУ, 2021. 235 с.
2. Панасюк В. П. Создание и функционирование разновозрастных сообществ как феномена неформального образования // Человек и образование. 2013. № 1 (34). С. 17–20.
3. Шустова И. Ю. Детско-взрослая общность и ее роль в воспитании школьника // Воспитательная работа в школе. 2012. № 2. С. 37–43.
4. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Александрова М. В., Донина И. А. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20–24.
5. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Александрова М. В., Донина И. А. Развитие межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых обществах // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 118–122.
6. Задворная М. С., Литвинова Н. В. Создание детско-взрослого сообщества как условие реализации педагогического проекта в дошкольном образовательном учреждении // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 7-8 (23-24). С. 69–72.
7. Алексеева Е. И. Становление детско-взрослых сообществ в дошкольном образовательном учреждении // Молодой ученый. 2021. № 8. С. 39–40.
8. Воспитание и обучение в разновозрастных группах сельской школы: из опыта работы Ананьинской основной школы Ярославского МР / под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : Литера, 2021. 227 с.
9. Дополнительное образование детей: из опыта Первомайской средней школы / под ред. Л. В. Байбородовой, Т. А. Соколовой. Ярославль : Литера, 2021. 178 с.

References

1. Bayborodova L. V., Korshunova O. V. (sci. eds.). *Psikhologicheskaya komfortnost' obrazovaniya v sel'skoy shkole: rezul'taty teoretiko-empiricheskogo issledovaniya* [Psychological Comfort of Education in a Rural School: Results of a Theoretical and Empirical Study]. Yaroslavl', Kirov, RIO YaGPU Publ., 2021. 235 p. (in Russian).
2. Panasyuk V. P. Creation and functioning of communities of different ages as a phenomenon of non-formal education. *Man and Education*, 2013, no. 1 (34), pp. 17–20 (in Russian).
3. Shustova I. Yu. Child-adult community and its role in the upbringing of a schoolchild. *Vospitatel'naya rabota v shkole* [Educational Work at School], 2012, no. 2, pp. 37–43 (in Russian).
4. Pevzner M. N., Petryakov P. A., Aleksandrova M. V., Donina I. A. Educational opportunities for the develop-



- ment of child-adult relationships. *Obrazovanie: resursy razvitiya. Vestnik LOIRO* [Education: Development Resources. LOIRO Bulletin], 2016, no. 1, pp. 20–24 (in Russian).
5. Pevzner M. N., Petryakov P. A., Aleksandrova M. V., Donina I. A. Development of intergenerational relations in territorial communities of children and adults. *Man and Education*, 2015, no. 3 (44), pp. 118–122 (in Russian).
 6. Zadvornaya M. S., Litvinova N. V. Creating a child-adult community as the condition of implementation of the pedagogical project in the preschool educational institution. *Saint Petersburg Educational Bulletin*, 2018, no. 7-8 (23-24), pp. 69–72.
 7. Alekseeva E. I. The formation of children's and adult communities in the preschool educational institution. *Young Scientist*, 2021, no. 8, pp. 39–40 (in Russian).
 8. Bayborodova L. V. (ed.). *Vospitanie i obuchenie v raznovozrastnykh gruppakh sel'skoy shkoly: iz opyta raboty Anan'inskoy osnovnoy shkoly Yaroslavskogo MR* [Education and training in different-age groups of a rural school: From the experience of the Ananyinskaya basic school of the Yaroslavl municipal district]. Yaroslavl', Litera Publ., 2021. 227 p. (in Russian).
 9. Bayborodova L. V., Sokolova T. A. (eds.). *Dopolnitel'noe obrazovanie detey: iz opyta Pervomayskoy sredney shkoly* [Additional Education for Children: From the Experience of Pervomaiskaya Secondary School]. Yaroslavl', Litera Publ., 2021. 178 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 26.03.2022; одобрена после рецензирования 06.04.2022; принята к публикации 10.04.2022
The article was submitted 26.03.2022; approved after reviewing 06.04.2022; accepted for publication 10.04.2022



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 185–189
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 185–189
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-185-189>

Материалы конференции
УДК 37.013

Гуманизация образовательного пространства – 2022: итоги международного форума

М. Н. Бурмистрова

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

Бурмистрова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования, mnburmistrova@rambler.ru

Аннотация. Подведены итоги международного форума «Гуманизация образовательного пространства», состоявшегося 1–2 марта 2022 г. на базе ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», цель которого – выявление и обсуждение роли молодого педагога в трансформации воспитательной системы.

Ключевые слова: форум, гуманизация образования, молодой педагог, воспитательная система

Для цитирования: Бурмистрова М. Н. Гуманизация образовательного пространства – 2022: итоги международного форума // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 185–189. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-185-189>

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

Conference Proceedings

Humanization of the learning environment – 2022: Results of the international forum

M. N. Burmistrova

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

Marina N. Burmistrova, mnburmistrova@rambler.ru

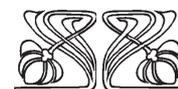
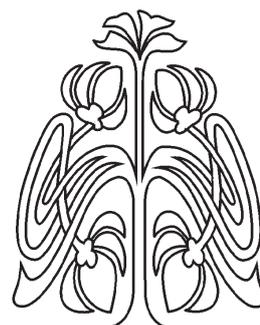
Abstract. The results of the International Forum “Humanization of the Learning Environment” have been summed up. The Forum was held on March 1-2, 2022. Saratov State University hosted it. The purpose of the Forum was to identify and discuss the role of a young teacher in the transformation of the educational system.

Keywords: forum, humanization of education, young teacher, the system of personal development.

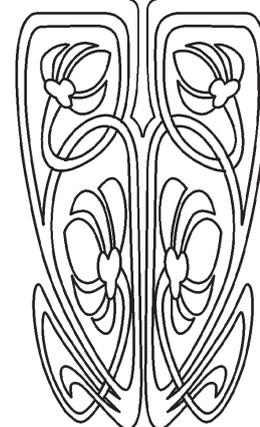
For citation: Burmistrova M. N. Humanization of the learning environment – 2022: Results of the international forum. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 185–189 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-185-189>

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

© Бурмистрова М. Н., 2022



ПРИЛОЖЕНИЯ





1–2 марта 2022 г. на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского состоялся международный форум «Гуманизация образовательного пространства: роль молодого педагога в трансформации воспитательной системы».

Эта традиционная ежегодная научная площадка уже более 10 лет собирает ученых и практиков для дискуссии по актуальным проблемам гуманизации образовательного пространства на базе Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского в социальном партнерстве с Барановичским государственным университетом (Республика Беларусь), Западно-Казахстанским инновационно-технологическим университетом (Республика Казахстан) и Ферганским государственным университетом (Республика Узбекистан).

В этом году форум стал значимым событием для педагогического сообщества ученых и практиков в области педагогических наук и образования, которых волнуют вопросы развития концепций воспитания и качественного обновления воспитательных систем образовательных организаций, профессиональной подготовки педагогических кадров и непрерывного развития их профессиональной компетентности в вопросах воспитания подрастающего поколения.

Важность форума подтверждается тем, что в состав программного комитета форума вошли ученые, исследователи и педагоги из зарубежных стран – доктор педагогических наук, доцент Т. В. Лисовская (Минск, Беларусь), кандидат педагогических наук, доцент Н. Г. Дубешко (Барановичи, Беларусь), доктор педагогических наук, профессор И. Баранаскине (Литва), доктор философии, доцент М. К. Дусенов (Казахстан), кандидат филологических наук, доцент Б. К. Курбанова (Узбекистан), кандидат филологических наук, доцент З. А. Акбарова (Узбекистан), кандидат филологических наук, доцент А. П. Сдобнова (Израиль), а также наши коллеги из ведущих российских научных и образовательных организаций – доктора педагогических наук, профессора Б. В. Куприянов, Л. Д. Лебедева, Т. В. Складорова, И. Ю. Шустова, кандидат педагогических наук А. В. Бояринцева (Москва), доктор педагогических наук, профессор Р. А. Валеева (Казань), доктор педагогических наук, профессор М. В. Корепанова (Волгоград), доктор педагогических наук, профессор Т. А. Костюкова (Томск), кандидат педагогических наук, доцент И. А. Писаренко (Санкт-Петербург), доктор педагогических наук, профессор С. Д. Поляков (Ульяновск),

доктор педагогических наук, профессор Т. А. Ромм (Новосибирск), доктор педагогических наук, профессор М. В. Шакурова (Воронеж) и др.

В работе форума приняли участие 350 научных сотрудников, молодых исследователей, педагогов-практиков из Беларуси, Чехии, Ирака, Казахстана, а география российских участников представлена 22 городами, среди которых Москва, Санкт-Петербург, Балаково, Балашов, Вольск, Воронеж, Курск, Липецк, Нижний Новгород, Новосибирск, Орск, Пенза, Петровск, Подольск, Пугачев, Саратов, Тольятти, Тюмень, Ульяновск, Хвалынский, Энгельс. К мероприятиям форума в качестве слушателей присоединились около 500 молодых педагогов, педагогов-психологов, логопедов и других педагогических работников дошкольных, общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования, преподавателей университетов и институтов, студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантов. Общая численность участников форума составила 850 человек.

Научная проблематика форума была направлена на определение стратегий и тактик организации профессиональных и культурных практик, способствующих актуализации для молодых и будущих педагогов воспитательной функции педагогической деятельности, на теоретический анализ модернизации роли и функции преподавателя высшей школы как фасилитатора личностного развития будущего педагога, его профессионального самоопределения, а также конкретизацию методологических оснований и стратегий трансформации воспитательной деятельности с позиций средового, событийного, рефлексивного, личностного и деятельностного подходов.

Решение поставленных задач определило многообразие форм работы форума – пленарное заседание, тематические секции, городской семинар для педагогических работников, открытая лекция, вебинар и мастер-классы для студентов и преподавателей вузов, педагогических работников образовательных организаций.

Открыл форум приветственным словом декан факультета психолого-педагогического и специального образования, доктор психологических наук, профессор Р. М. Шамионов, указав на важность формирования воспитательных компетенций у молодых педагогов для современных обновляющихся образовательных организаций в развивающемся российском обществе.

В приветственном слове к участникам форума заведующий кафедрой методологии образования СГУ, доктор педагогических наук, профессор Екатерина Александровна Александрова отметила ценность примерной программы



воспитания, разработанной сотрудниками лаборатории стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО под руководством доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Натальи Леонидовны Селивановой. Екатерина Александровна обратила внимание присутствующих на то, что данная программа основана на глубоком анализе вызовов, стоящих перед нашим обществом в вопросах воспитания, и стала точкой отсчета для взлета интереса к воспитанию как среди ученых, так и среди педагогов в образовательных организациях.

Пленарное заседание открыла Ирина Дмитриевна Демакова, доктор педагогических наук, профессор, вице-президент Российского общества Януша Корчака, руководитель Молодежного корчаковского центра и Международного интеграционного корчаковского лагеря «Наш Дом» (Москва). В докладе «Ориентация студентов педагогических вузов на ценности гуманистического воспитания» Ирина Дмитриевна раскрыла смыслы и содержание деятельности преподавателя педагогики в современном вузе, а также поделилась наблюдениями о том, что оказывает наиболее сильное влияние на процесс ориентации студентов в системе ценностей гуманистического воспитания.

Видение миссии и задач современного университетского образования осветила в докладе «Развитие университетского образования: тенденции и варианты трансформации» кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального и дошкольного образования Барановичского государственного университета Наталья Григорьевна Дубешко (Республика Беларусь).

Новые практики подготовки будущих педагогов раскрыла в докладе «Дизайн психолого-педагогических практик в условиях смешанного формата обучения» доктор педагогических наук, профессор Татьяна Александровна Ромм (Новосибирск), а современные подходы к профессиональной подготовке педагога-воспитателя обосновал в докладе «Мысли о подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности» доктор педагогических наук, профессор Юрий Степанович Мануйлов (Нижний Новгород).

Особый интерес участников форума вызвал доклад руководителя приоритетных проектов и программ СГУ, доктора филологических наук, профессора Елены Генриховны Елиной, подготовленный совместно с доктором психологических наук, профессором Раилем Мунировичем Шамионовым (Саратов) – «Виртуальный педагогический класс в контексте классического университета: принципы организации, пробле-

мы, решения». Елена Генриховна отметила, что проект виртуального педагогического класса стал ответом на социальный заказ региона по подготовке педагогических кадров и направлен на раннюю профилизацию школьников – будущих педагогов, а его открытие стало возможным благодаря победе Саратовского университета в конкурсном отборе по федеральной программе «Приоритет 2030». Елена Генриховна рассказала, что в настоящее время постоянными слушателями виртуального педагогического класса являются более 150 школьников из Саратова и Саратовской области, и охарактеризовала содержание и интересные формы работы со школьниками.

Научное содержание пленарного заседания было представлено также докладами, высвечивающими методологические основы и современные смыслы воспитания: «Перспективы доказательной теории воспитания» доктора педагогических наук, профессора Михаила Владимировича Воропаева (Москва), «Об этической педагогике Дмитрия Григорьевича» доктора педагогических наук, профессора Сергея Даниловича Полякова (Ульяновск), «Со-бытийный подход: значимое методологическое основание трансформации воспитательной деятельности в современных условиях» доктора педагогических наук, доцента Инны Юрьевны Шустовой (Москва).

Завершила пленарное заседание Анна Александровна Евсина, председатель правления Международного культурного института «Ключ» (г. Градец Кралове, Чешская Республика), выступлением «Международный год Я. А. Коменского: возрождение идеи воспитывающих функций педагога». Анна Александровна подчеркнула значимость идей «отца педагогики» для понимания воспитывающей функции педагога, рассказала о проходящих и планируемых научно-образовательных мероприятиях, приуроченных к 430-летию со дня рождения великого чешского педагога.

Работа форума продолжилась в формате секционных заседаний, в том числе на выездных площадках форума – на кафедре педагогики детства на базе гимназии № 7, во Дворце творчества детей и молодежи имени О. П. Табакова, в детском саду комбинированного вида № 65 и в Саратовском военном ордена Жукова Краснознаменном институте войск национальной гвардии РФ.

Научному сообществу были предложены 12 секций. Тематика секционных заседаний отражала основные аспекты проблемы форума – это трансформация воспитательной системы в образовательной организации, воспитательный потенциал организаций дополнительного образования детей, методическое сопровождение



молодых педагогов в воспитательной работе, воспитательная система дошкольной образовательной организации, социальная психология образования и развития, подготовка будущих дефектологов к воспитательной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, многообразие воспитательных ресурсов и практик в образовательной среде.

В работе тематических секций были рассмотрены вопросы, связанные с методологией педагогического сопровождения организации профессиональных практик будущих и молодых педагогов в образовательном пространстве, реализацией филологической, технологической, естественно-математической и экологической профессиональной подготовки, формированием психологически комфортной и безопасной образовательной среды, позитивной психологией личности и группы, отражением современных тенденций развития и гуманизации специального и инклюзивного образования, использованием ресурсов волонтерского движения для опосредованного воспитания гуманных чувств у будущих педагогов.

Многие доклады вызвали живой отклик слушателей и оживленные дискуссии, в ходе которых особый интерес был проявлен к вопросам, связанным с поиском современных ресурсов, обеспечивающих эффективную реализацию воспитывающей функции педагога, практике разработки и реализации программ воспитания, идее социального партнерства для повышения качества воспитательной работы в образовательных организациях, а также моделям и формам методического сопровождения воспитательной деятельности молодого педагога.

В ходе секционных заседаний особое внимание уделялось обмену опытом молодых педагогов и студентов по вопросам организации воспитания, новых форм, методов взаимодействия с детьми и их родителями, психолого-педагогической помощи обучающимся. Выступления продемонстрировали, что в осмыслении воспитательного процесса администрацией и педагогами образовательных организаций во время подготовки рабочей программы воспитания и в ходе ее реализации произошли значительные позитивные изменения. Было отмечено, что воспитательная деятельность сегодня характеризуется целым рядом качественно новых черт, которые могут рассматриваться как часть приоритетных задач, на решение которых необходимо обратить внимание всех специалистов, работающих в образовательных организациях.

В работе форума приняли участие и молодые исследователи, которые представили около 50 докладов. Обсуждение на конференции на-

учно-педагогических разработок и проектов, осуществляемых бакалаврами, магистрантами, аспирантами и соискателями, проходило в формате выступлений на тематических секциях. Вовлечение студентов в организацию и проведение форума стало эффективным средством включения их в научно-исследовательскую деятельность факультета психолого-педагогического и специального образования.

Важной частью форума стала традиционная всероссийская научная конференция «Проблемы филологического образования» (2 марта 2022 года), организатором которой выступила кафедра начального языкового и литературного образования СГУ.

Большой интерес у участников форума вызвали научно-образовательные мероприятия форума: познавательным стал практико-ориентированный мастер-класс Марии Павловны Воюшиной, доктора педагогических наук, профессора кафедры ЮНЕСКО (Санкт-Петербург) на тему «Анализ лирических стихотворений на уроках литературного чтения: виды диалога», плодотворно прошел вебинар «Современная школа – школа диалога», организованный исследовательским коллективом Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург), живой интерес вызвала публичная лекция «Программа воспитания в современной школе: вопросы предметности», которую прочитала кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института детства НГПУ Галина Сергеевна Чеснокова (Новосибирск).

Виртуальной информационной площадкой форума стала книжная выставка «Гуманизация образовательного пространства. Трансформация воспитательной системы» (<https://www.sgu.ru/structure/znbsgu/informacionno-bibliograficheskoe-soprovozhdenie/virtualnye-vystavki-i-obzory-literatury>), адресованная педагогическим работникам, преподавателям и студентам – будущим учителям и классным руководителям. Созданная сотрудниками отраслевого учебного отдела общественных и педагогических наук Зональной научной библиотеки имени В. А. Артисевич виртуальная выставка печатных и электронных изданий из фонда библиотеки включает печатные и электронные издания, в которых освещаются вопросы гуманизации образовательного процесса как важнейшего социально-педагогического феномена, отражающего общественные тенденции в построении и функционировании системы воспитания в современном мире. В представленных монографиях, сборниках статей, учебных пособиях выявляются педагогические условия осуществления синтеза



гуманистических, демократических и культурных ценностей образования, рассматриваются стили и процесс общения всех участников педагогического процесса, определяется круг задач трансформации воспитательного процесса, анализируются инновационные воспитательные практики в современной школе, в том числе в условиях инклюзивного обучения.

Форум позволил выявить проблемы и обсудить вопросы, связанные с актуализацией для педагогических работников, в том числе молодых педагогов и студентов педагогических специальностей, значимости воспитательной деятельности, раскрыть методологические основы и методику внедрения новых программ воспитания в образовательных организациях на основе средового, событийного, рефлексивного, личностного и деятельностного подходов, рассмотреть эффективные практики воспитания и модернизации специального и инклюзивного образования.

Проведенные в рамках форума мероприятия призваны способствовать решению ряда фундаментальных проблем – поиску эффективных культурных и профессиональных практик становления молодого и будущего педагога-воспитателя, переосмыслению воспитывающей функции педагога в современной социокультурной ситуации, выявлению тенденций и вариантов трансформации воспитательной системы в образовательном пространстве, анализу методологических оснований для модернизации системы

воспитательной работы в современных образовательных организациях, изучению специфики восприятия студентами и молодыми педагогами ресурсов образовательной среды, а также определению смыслового и деятельностного контекста сопровождения организации культурных практик молодых и будущих педагогов в образовательном пространстве.

Подробнее с материалами форума можно будет ознакомиться в сборнике «Гуманизация образовательного пространства» (<https://www.sgu.ru/research/nauchnye-izdaniya-sgu/prodolzhayushchiesya-izdaniya/gumanizaciya-obrazovatel'nogo-prostranstva>) и в научных периодических изданиях, которые выступают информационными партнерами форума, – журналах «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития» (<https://akmepsy.sgu.ru/>), «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика» (<https://phpp.sgu.ru/>), «Сибирский педагогический журнал» (<http://www.sp-journal.ru/>), «Вестник БарГУ» (<https://www.barsu.by/vestnik/vestnik.php>).

Программа, хроника форума и материалы по его итогам размещены на сайте ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (<https://www.sgu.ru/conference/mezhdunarodnyy-forum-gumanizaciya-obrazovatel'nogo-3>).

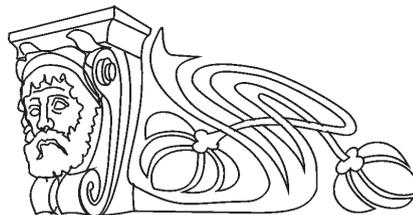
Поступила в редакцию 01.04.2022; принята к публикации 09.04.2022
The article was submitted 01.04.2022; accepted for publication 09.04.2022



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 190–191
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 190–191
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-190-191>

Материалы конференции

Страховские чтения – 2022: международная научная конференция



М. С. Ткачева

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

Ткачева Мария Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, tkachevam@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3079-7036>

Аннотация. Представлена информация о предстоящей 18 ноября 2022 г. международной научной конференции «Страховские чтения – 2022». Конференция продолжает традицию ежегодных Страховских чтений памяти основателя саратовской психологической школы, первого заведующего кафедрой психологии Саратовского государственного педагогического института профессора И. В. Страхова.

Ключевые слова: конференция, саратовская психологическая школа

Для цитирования: Ткачева М. С. Страховские чтения – 2022: международная научная конференция // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 2 (42). С. 190–191. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-190-191>

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

Proceedings

Strakhov readings – 2022: International scientific conference

М. S. Tkacheva

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

Maria S. Tkacheva, tkachevam@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3079-7036>

Abstract. The article provides information on the forthcoming international scientific conference “Strakhov Readings – 2022”, which will be held on November 11–12, 2022. The conference continues the tradition of holding annual Strakhov Readings in memory of the founder of Saratov Psychological School, the first head of the Department of Psychology of Saratov State Pedagogical Institute, Professor I. V. Strakhov.

Keywords: conference, Saratov Psychological School

For citation: Tkacheva M. S. Strakhov readings – 2022: International scientific conference. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 2 (42), pp. 190–191 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-190-191>

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

18 ноября 2022 г. на факультете психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского состоится международная научная конференция «Страховские чтения – 2022: междисциплинарные проблемы педагогики и психологии образования». Конференция является продолжением ставших уже традиционными ежегодных конференций, посвященных трудам И. В. Страхова и его последователей.

Цель конференции – осмысление роли социокультурных истоков и научного содержания саратовской психологической школы

И. В. Страхова в современном проблемном поле психологии, социологии, педагогики, философии.

Задачи конференции:

выявление ретроспективы и перспективы развития саратовской психологической школы; популяризация научного наследия основателя саратовской психологической школы;

вовлечение новых поколений исследователей в разработку научной проблематики, связанной с направлениями деятельности и научными интересами И. В. и В. И. Страховых.

Направления работы: междисциплинарные проблемы психологии образования; субъект и личность в проблемном поле психологии; обра-



звательная среда и психолого-педагогические условия развития субъектов образования; социализация и психологическая адаптация личности; субъективное благополучие личности; психология литературного творчества; психология здоровья и феномен психологического здоровья; психолого-методические вопросы спорта и физической культуры; психолого-педагогические основы моделирования урока в современной школе; вопросы педагогического такта в свете профессионального стандарта учителя.

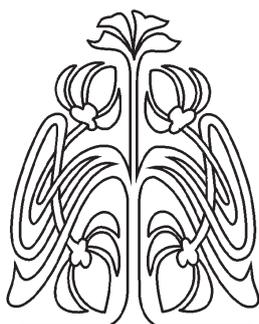
К участию в конференции приглашаются исследователи, педагогические работники вузов и других образовательных учреждений, практические психологи, студенты и аспиранты психолого-педагогических направлений. Участие воз-

можно в очной и заочной форме с публикацией статьи или без таковой. В рамках конференции проводится конкурс студенческих научных работ. По итогам конференции будет издан сборник материалов, индексируемый в РИНЦ.

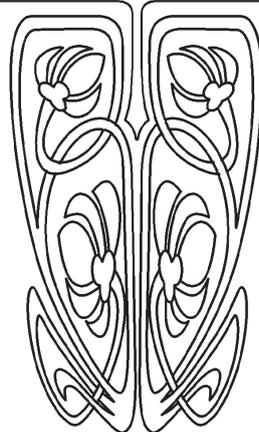
Заявки для участия в конференции и статьи необходимо представить в срок до 30 октября 2022 года по электронной почте: strahovread2018@mail.ru

Подробно ознакомиться с требованиями к оформлению заявок, статей и конкурсных работ можно в информационном письме на официальном сайте СГУ имени Н. Г. Чернышевского по ссылке: <https://www.sgu.ru/conference/mezhdunarodnaya-nauchnaya-konferenciya-strahovskie-2>

Поступила в редакцию 25.02.2022; принята к публикации 10.03.2022
The article was submitted 25.02.2022; accepted for publication 10.03.2022



ПОДПИСКА



Подписка на печатную версию

Подписной индекс издания 84823
Оформить подписку на печатную версию
можно в интернет-каталогах
«Пресса России» (www.pressa-rf.ru)
«Пресса по подписке» (www.akc.ru)
ГК «Урал-Пресс» (ural-press.ru)

Журнал выходит 4 раза в год
Цена свободная

Электронная версия журнала находится
в открытом доступе (akmepsy.sgu.ru)

Адрес Издательства

Саратовского университета (редакции):

410012, Саратов, Астраханская, 83

Тел.: +7 (845-2) 51-45-49, 52-26-89

Факс: +7 (845-2) 27-85-29

E-mail: izdat@sgu.ru

Адрес редколлегии серии:

410012, Саратов, Астраханская, 83,

СГУ имени Н. Г. Чернышевского,
факультет психолого-педагогического
и специального образования

Тел./факс: +7 (845-2) 22-51-12

E-mail: akmepsy@mail.ru

Website: <https://akmepsy.sgu.ru>