

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

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2023

Том 12

Выпуск 2



IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY  
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.  
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY



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

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 2 (46)

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918, «Ученых записок СГУ» 1923–1962,  
«Известий Саратовского университета. Новая серия» 2001–2004, «Ученых записок Педагогического института СГУ  
им. Н. Г. Чернышевского. Серия Психология. Педагогика» 2008–2011



Научный журнал  
2023 Том 12

ISSN 2304-9790 (Print)

ISSN 2541-9013 (Online)

Издается с 2012 года

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научный отдел

#### Акмеология образования

**Баранов А. А., Малахова О. Н., Жученко О. А.**

Самооценка академических достижений  
в экзаменационной ситуации и личностные особенности  
студентов возрастного периода молодости

102

**Максимова Е. А., Никитина Г. А., Шилова С. А.**

Реализация лингводидактического потенциала  
методов искусственного интеллекта

114

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

**Любушина А. А., Савенышева С. С.**

Феномен родительского стресса:  
обзор зарубежных концепций

123

#### Психология социального развития

**Толочек В. А.** Декларированные и латентные  
социальные группы: феномен, эволюция, детерминанты.  
Часть 2

137

**Серебряная М. В., Бучек А. А.** Временная перспектива  
вынужденных переселенцев с разными типами  
социально-психологической адаптации

149

**Шмигановская А. Ю.** Взаимосвязь креативности личности  
и эмоциональной сферы в период взрослости  
в условиях пандемии COVID-19

159

#### Педагогика развития и сотрудничества

**Байбородова Л. В.** Взаимодействие субъектов  
в процессе допрофессиональной педагогической  
подготовки школьников

169

**Мануйлов Ю. С.** Мысли о подготовке будущих педагогов  
к воспитательной деятельности

180

**Горина Л. В., Тасеменова М.** Современные модели  
женского образования в России и Казахстане

185

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 (категория К1, специальности: 5.3.1; 5.3.4; 5.3.5; 5.3.7; 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-каталоге 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**  
Пермяков Алексей Сергеевич

**Технический редактор**  
Каргин Игорь Анатольевич

**Корректор**  
Агафонов Андрей Петрович

**Адрес учредителя, издателя и издательства (редакции):**  
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83  
**Тел.:** +7(845-2) 51-29-94, 51-45-49,  
52-26-89  
**E-mail:** publ@sgu.ru, izdat@sgu.ru

Подписано в печать 22.06.2023.  
Подписано в свет 30.06.2023.  
Формат 60 × 84 1/8.  
Усл. печ. л. 10,92 (11,75).  
Тираж 100 экз. Заказ 48-Т

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

© Саратовский университет, 2023

**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 VGN) 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](mailto:akmepsy@mail.ru)

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

**Baranov A. A., Malakhova O. N., Zhuchenko O. A.**

Self-assessment of academic achievements in the examination situation and personality traits of students of the youth age period 102

**Maksimova E. A., Nikitina G. N., Shilova S. A.**

Exploiting the potential of artificial intelligence techniques in FLT 114

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

**Lyubushina A. A., Savenysheva S. S.**

The phenomenon of parenting stress: A review of foreign concepts 123

**Psychology of Social Development**

**Tolochek V. A.** Manifest and latent social groups: Phenomenon, evolution, determinants. Part 2 137

**Serebryanaya M. V., Buchek A. A.**

Time perspective of forced migrants with different types of socio-psychological adaptation 149

**Shmiganovskaya A. Yu.** The correlation between personal creativity and the emotional sphere during adulthood in conditions of the COVID-19 pandemic 159

**Pedagogy of Development and Cooperation**

**Bayborodova L. V.** Interaction of subjects in the process of pre-professional pedagogical training of schoolchildren 169

**Manuilov Yu. S.** On preparing future teachers for personal development training 180

**Gorina L. V., Tassemenova M.** Modern models of female education in Russia and Kazakhstan 185



**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”**

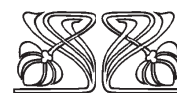
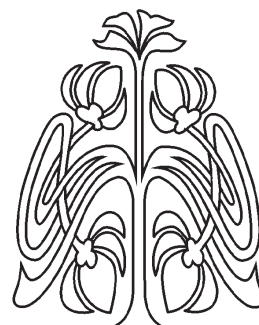
**Editor-in-Chief** – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

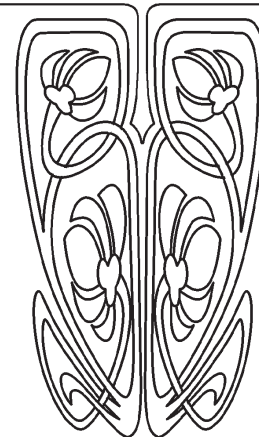
**Executive Secretary** – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

**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 Baranauskiene (Klaipeda, Lithuania)	Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)
Evelin Witruk (Leipzig, Germany)	Roma Simulioniene (Klaipeda, 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)
Vesvolod V. Konstantinov (Penza, Russia)	



**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**





## АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 102–113  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 102–113  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-102-113>  
EDN: YYKFFU

Научная статья  
УДК 159.99

### Самооценка академических достижений в экзаменационной ситуации и личностные особенности студентов возрастного периода молодости

А. А. Баранов<sup>1</sup>, О. Н. Малахова<sup>2</sup>, О. А. Жученко<sup>3</sup> ✉

<sup>1</sup>Удмуртский государственный университет, Россия, 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1

<sup>2</sup>Удмуртский государственный аграрный университет, Россия, 426069, г. Ижевск, ул. Студенческая, д. 11

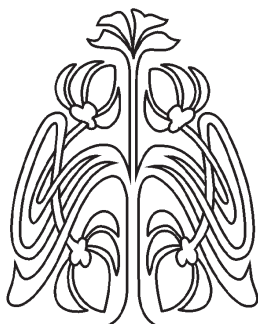
<sup>3</sup>Ижевская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, Россия, 426034, г. Ижевск, ул. Коммунаров, д. 281

Баранов Александр Аркадьевич, доктор психологических наук, директор Института педагогики, психологии и социальных технологий, [aabaranov@mail.ru](mailto:aabaranov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1878-8305>

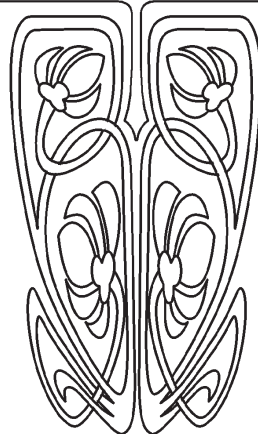
Малахова Ольга Николаевна, кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, [olgamlkhv19@gmail.com](mailto:olgamlkhv19@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9728-6564>

Жученко Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и психосоматической медицины, [adlog@mail.ru](mailto:adlog@mail.ru), <http://orcid.org/0000-0003-0727-3995>

**Аннотация.** Представлены результаты исследования корреляции прогностической компетентности студентов с их личностными особенностями. *Актуальность и новизна:* конкретизация проблемного поля прогностической компетентности за счет определения субъективных характеристик обучающихся, связанных с самооценкой академических достижений в экзаменационной ситуации. Развитая прогностическая компетентность является одним из акмеологических инвариантов профессионализма и ресурсом, повышающим стрессоустойчивость. *Цель:* изучение связи личностных особенностей студентов в возрастном периоде молодости с адекватностью самооценки академических достижений в стрессогенной экзаменационной ситуации. *Предположительно* личностные особенности студентов детерминируют уровень адекватности самооценки академических достижений и снижают уровень экзаменационного стресса. *Выборка:* 287 студентов в возрастном периоде молодости, обучающихся на 1–2-м курсах по естественнонаучным и социально-экономическим направлениям подготовки и специальностям Удмуртского государственного аграрного университета (г. Ижевск) (средний возраст 18,5 года; 45% – девушки, 55% – юноши). *Методы (инструменты):* для фиксации компонентов самооценки академических достижений и уровня психической напряженности у молодых людей в экзаменационной ситуации применена методика Дембо – Рубинштейн (в авторской модификации); для определения особенностей прогностических способностей использован тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) (ТАС (ПК)) В. Д. Менделевича; для фиксации проявлений тревожности как личностного свойства, влияющего на уровень стресса на экзамене, применена личностная шкала проявления тревоги (Дж. Тейлор, адаптация



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





Т. А. Немчина, В. Г. Носкардидзе); для измерения уровня локуса контроля использован тест на уровень субъективного контроля (УСК) (Дж. Роттер, адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда). *Результаты:* положительная корреляция локуса контроля с личностной тревожностью и отрицательная корреляция прогностической компетентности с ситуативной напряженностью свойственны студентам с адекватной самооценкой академических достижений; развитая прогностическая компетентность снижает экзаменационный стресс. *Основные выводы:* адекватность самооценки академических достижений в стрессогенной ситуации способствует управлению своей деятельностью и проявлению компетенций в условиях интеллектуальных испытаний; полученные результаты используются для совершенствования личностно-ориентированной программы развития адекватности самооценки академических достижений как ресурса стрессоустойчивости студентов в возрастной период молодости.

**Ключевые слова:** студенты в возрастной период молодости, стрессогенная экзаменационная ситуация, личностные особенности, тревожность, локус контроля, самооценка академических достижений, прогностическая компетентность

**Информация о вкладе каждого автора.** А. А. Баранов – разработка методологии исследования, концепции и дизайна исследования; О. Н. Малахова – теоретический обзор материала, написание текста; О. А. Жученко – сбор и обработка материала, анализ полученных данных, написание текста.

**Благодарности и финансирование.** Авторы выражают благодарность Федору Николаевичу Поносову, доктору философских наук, профессору кафедры социально-гуманитарных дисциплин Удмуртского государственного аграрного университета за помощь в корректуре научного стиля текста.

**Для цитирования:** Баранов А. А., Малахова О. Н., Жученко О. А. Самооценка академических достижений в экзаменационной ситуации и личностные особенности студентов возрастного периода молодости // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 102–113. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-102-113>, EDN: YKFFU

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

Article

## Self-assessment of academic achievements in the examination situation and personality traits of students of the youth age period

A. A. Baranov<sup>1</sup>, O. N. Malakhova<sup>2</sup>, O. A. Zhuchenko<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Udmurt State University, 1 Universitetskaya St., Izhevsk 426034, Russia

<sup>2</sup>Udmurt State Agricultural University, 11 Studencheskaya St., Izhevsk 426069, Russia

<sup>3</sup>Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Health of Russia, 281 Kommunarov St., Izhevsk 426034, Russia

Aleksandr A. Baranov, [aabanov@mail.ru](mailto:aabanov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1878-8305>

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

Olga A. Zhuchenko, [adlog@mail.ru](mailto:adlog@mail.ru), <http://orcid.org/0000-0003-0727-3995>

**Abstract.** The study presents the results of the correlation between students' predictive competence and their personal characteristics. The *relevance and novelty of the research results* are attributed to the specification of the problematic issue connected with predictive competence. The latter is determined through the students' subjective characteristics which are associated with self-assessment of academic achievements in the examination situation. The developed predictive competence is one of the acmeological invariants of professionalism and a resource that increases stress resistance. *The aim of the research* is to study the correlation between personality traits of students of the youth age period and the adequacy of their self-assessment of the academic achievements in a stressful examination situation. The study *hypothesizes* that personal characteristics of students determine the adequacy level of their self-assessment of the academic results and reduce the level of examination stress. *The sample of the study* comprises 287 first- and second-year students of the youth age period, majoring in natural sciences and socio-economic educational areas and specialties of Udmurt State Agrarian University (Izhevsk) (their average age is 18.5; 45% are girls, 55% are boys). The *methods (tools)* of the research are as follows: in order to fix the components of self-assessment of academic achievements and the level of mental tension of young people in the examination situation, the authors used the Dembo – Rubinstein technique (in the original modification); to determine the features of predictive skills, the "Anticipatory Consistency Test" developed by V. D. Mendeleevich (ACT) was used; to measure the manifestations of anxiety as a personal quality that affects the stress level during examinations, the "The Taylor Manifest Anxiety Scale" was applied (adapted by T. A. Nemchin, V. G. Noskaridze), to measure the level of the control locus the "Rotter's Locus of Control Scale" (adapted by E. F. Bazhin, E. A. Golyunkina, A. M. Etkind) was used. *The study results.* Positive correlation between the locus of control and personal anxiety and negative correlation between the predictive competence and situational tension are characteristic of students with an adequate self-assessment of academic achievements. Developed predictive competence reduces the exam stress. *The conclusion.* Adequate self-assessment of academic achievements in a stressful situation contributes to the management of one's own activities and to a better manifestation of competencies while performing intellectual tests. The obtained results are used to improve the personality-oriented program for the development of adequate self-assessment of academic achievements which serves as a stress resistance resource of students of the youth age period.

**Keywords:** students of the youth age period, stressful examination situation, personality traits, anxiety, locus of control, self-assessment of academic achievements, predictive competence

**Information on the authors' contribution.** Aleksandr A. Baranov developed the research methodology, the concept and design of the study; Olga N. Malakhova carried out the theoretical review of the material and wrote the text; Olga A. Zhuchenko collected and processed the material, analyzed the data obtained and wrote the text.



**Acknowledgements and funding.** The authors express their gratitude to Fyodor N. Ponosov, PhD, Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of Udmurt State Agricultural University for his help in proofreading and improving the scientific style of the text.

**For citation:** Baranov A. A., Malakhova O. N., Zhuchenko O. A. Self-assessment of academic achievements in the examination situation and personality traits of students of the youth age period. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 102–113 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-102-113>, EDN: YUKFFU

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

## Введение

В образовательном процессе будущий профессионал сталкивается с неординарными, «нештатными» стрессорами, которые невозможно предвидеть. К ним относятся, например, сложность учебной дисциплины, профессиональные и личностные особенности преподавателя и многое другое. В то же время студент систематически сталкивается со стандартными, «штатными» стрессорами, которые можно прогнозировать [1, 2]. Среди стандартных стрессоров особенно выделяются экзамены. Преподавательская практика показывает, что несмотря на регулярность экзаменов в учебной программе, к ним нет привыкания – это трудно предсказуемая учебная ситуация. Контроль и оценивание знаний постоянно порождают у студентов экзаменационный стресс разной силы [3], среди причин которого – индивидуальные особенности студентов в возрастной период молодости, согласно одной из наиболее современных периодизации В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [4].

В научной литературе вопрос оценивания учебных достижений студентов широко представлен как в теоретическом, так и в прикладном аспекте [5, 6]. Например, оценка учебных достижений студентов в вузе рассматривается в методологическом аспекте в рамках деятельностного и контекстуального подходов как комплексный учебный процесс контроля, измерения и оценивания, в котором принимают участие как преподаватель, так и студент. При этом обращается внимание на важность применения актуальных форм оценивания учебных достижений в современном вузовском образовательном процессе – они трактуются как фактор, способствующий повышению его эффективности. Отмечается значение участия в этом процессе самих студентов [7].

Способность учащихся оценивать себя рассматривается как содействующая развитию и совершенствованию метакогнитивных психических явлений, а именно способностей личности, критического (самокритичного) мышления, понимания значимых целей, умения ставить цели деятельности [8, 9]. Возможность и способность студента оценивать себя определяется также

как фактор, побуждающий к обучению и самообучению на протяжении всей жизни [10–12].

Ученые исследуют самооценку академических достижений как сложный процесс интериоризации и саморегуляции [13], связанный с ожиданиями, пониманием важности учебных задач [14] и опытом их решения, в том числе опытом сдачи экзаменов [3]. Отмечается, что он сопровождается отрицательным психоэмоциональным состоянием, в том числе тревожностью, перфекционизмом, повышенным уровнем страха и стресса [15, 16].

Можно выделить серию научных работ, в которых поднимается вопрос о возможности для студента справиться с психологическими трудностями во время учебного процесса [16–18]. Называется условие, при котором студент может быть успешен в учебе, – это стимулирование своей настойчивости (упорства) и использования личных и межличностных ресурсов [1, 19]. При этом отмечается, что совладание со стрессом сопряжено с психологическим благополучием личности в целом [20], которое, в свою очередь, связывают с эмоциональным интеллектом как предиктором успеваемости более значимым, чем саморегуляция [21]. Эмоциональный интеллект позволяет нейтрализовать негативные последствия любых сложных ситуаций и повышает чувство удовлетворенности жизнью [22, 23]. Указывается также на такой не менее важный фактор, как социальный капитал [24, 25].

В исследовании экзамен трактуется как значимая учебная деятельность, результат которой отражает итоговый уровень компетенций студентов по учебной дисциплине. Итог промежуточной аттестации влияет на уровень их притязаний, а также восприятие себя как успешной или не успешной личности [26]. Это выражается в ожидаемой оценке – одном из компонентов самооценки академических достижений (САД).

В научных исследованиях под академическими достижениями чаще всего подразумевают академическую успеваемость, выраженную в среднем балле за период обучения (GPA – *grade point average*), оценку из аттестата зрелости, вступительную, а также итоговую годовую оценку [27]. В данной работе академические достижения понимаются как совокупность же-



лаемой, ожидаемой оценки и самооценки уровня компетенций в сравнении с объективным результатом промежуточной аттестации. Самооценка академических достижений определяется как значимая для студента, поскольку является сильным предиктором академической успеваемости, может стать основой мотивации к успешности в последующей учебной деятельности [1, 9, 27].

Для описания психических явлений, связанных с прогнозированием будущего в научной литературе, чаще всего используются дефиниции «вероятностное прогнозирование», «антиципация» [28], «опережающее отражение действительности» [29], «ожидание» [30], «экстраполяция», «установка», «модель потребного будущего», «образ результата действия» [31, 32], «копинг, ориентированный на будущее» [1], «проактивный копинг» [33]. Все они являются семантически связанными конструктами [27]. Мы разделяем точку зрения, согласно которой при рассмотрении устойчивой характеристики личности, понимаемой как определенное состояние системы ее внутренних ресурсов – основы для фиксации уровня развития антиципационных способностей, обеспечивающей успешность прогностической деятельности, – отождествляют дефиниции «антиципационная состоятельность» и «прогностическая компетентность» [34].

Оценивая свой уровень компетенций перед началом экзамена (третий компонент САД), студент оценивает свои возможности в достижении успеха при усвоении знаний, определяет свое отношение к ним. Учеными это обозначается как «прогностическая самооценка», «самооценка успешности» [5, 35]. Такой процесс осознанной личной саморегуляции – не только один из важнейших предикторов, опосредующих влияние личностных черт на академические достижения [27]. Известно, что саморегулируемые учащиеся рассматривают усвоение знаний, формирование компетенций как систематический и контролируемый процесс и берут на себя большую ответственность за результаты своих достижений [6].

Благодаря развитой прогностической компетентности в стрессогенной ситуации экзамена студенту удается снять психическое напряжение [26]. Как следствие, он адекватнее оценивает свои знания, точнее планирует свое поведение, эффективнее предопределяет управление своей учебной деятельностью, обеспечивая себе психологическую защищенность – составляющую психологической безопасности образовательной среды в целом [36].

Уже исследовано и доказано, что антиципационная состоятельность связана с такими

личностными характеристиками, как импульсивность, ответственность, эмоциональная стабильность, пониженная тревожность, индивидуалистичность, субъективное благополучие [18, 30]. Однако изучению корреляции прогностической компетентности с личностными особенностями студентов в возрастной период молодости в учебной ситуации экзамена уделено, на наш взгляд, недостаточно внимания. В данной работе этот пробел восполняется. Исследование дополняет, конкретизирует теоретическую разработку обширной темы антиципационной компетентности и ее развития и имеет практическую значимость. Эта значимость заключается в совершенствовании программы по развитию адекватности самооценки академических достижений [37], а именно уточнению и увеличению количества личностных детерминант, способствующих повышению ресурса стрессоустойчивости будущего профессионала (развитию оптимального для каждого студента локуса контроля на основании выявления и коррекции их индивидуальных личностных детерминант, определяющих прогнозирование итога экзамена).

*Цель* исследования, представленного в статье, заключается в изучении связи личностных особенностей студентов в возрастном периоде молодости с адекватностью самооценки академических достижений в стрессогенной экзаменационной ситуации.

В связи с этой целью решались следующие задачи:

- 1) выявить уровень личностной тревожности и ситуативной психической напряженности у молодых людей на экзамене;
- 2) выявить особенности прогностической компетентности и уровня субъективного контроля студентов;
- 3) определить адекватность самооценки академических достижений молодых людей в стрессогенной экзаменационной ситуации;
- 4) определить связь личностных особенностей студентов с адекватностью самооценки академических достижений.

*Объект* – личностные особенности студентов.

*Предмет* – связь личностных особенностей молодых людей с адекватностью самооценки академических достижений в экзаменационной ситуации.

*Гипотеза* исследования связана с предположением, что личностные особенности студентов детерминируют уровень адекватности их самооценки академических достижений.





## Материалы

**Участники.** В исследовании приняли участие 287 студентов возрастного периода молодости, обучающихся на 1–2-м курсах по естественнонаучным и социально-экономическим направлениям подготовки и специальностям ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный аграрный университет» (г. Ижевск) (средний возраст 18,5 года; 45% выборки составили девушки, 55% – юноши).

**Методики.** Посредством методики Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн в авторской модификации фиксировались компоненты самооценки академических достижений и уровень ситуативной психической напряженности. Респондентам перед началом интеллектуального испытания предлагалось определить по пятибалльной шкале оценку, которую они хотят получить, ожидают получить на экзамене, и дать самооценку своего уровня компетентности. По десятибалльной шкале студенты отмечали уровень своей психической напряженности на данный момент.

Для изучения особенностей прогностической компетентности и ее составляющих (личностно-ситуативной, пространственной, временной) применен тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) (ТАС (ПК)) В. Д. Менделевича [30]. Опросник включает 81 утверждение, каждое из которых респондентам предлагалось оценить по шкале Лайкерта (от 1 – «совершенно не согласен» до 5 – «совершенно согласен»).

Для измерения проявлений тревожности как личностного свойства, влияющего на уровень стресса на экзамене, применена личностная шкала проявления тревоги Дж. Тейлор (в адаптации Т. А. Немчина, В. Г. Носкаридзе) [38]. Опросник состоит из 50 утверждений с дихотомической шкалой ответов.

Для измерения уровня локуса контроля использован тест на уровень субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда) [39]. Опросник включает 44 вопроса, каждый из которых допускает ответ по шкале Лайкерта (от -3 – «не согласен полностью» до +3 – «согласен полностью»). Интернальность – одна из характеристик субъектности, обеспечивающих саморегуляцию деятельности, отношений, познания, активности субъекта в социальном и предметном мире [18]. В методике УСК использованы все шкалы, кроме уровня контроля в области здоровья и семейных отношений, которые концептуально не связаны с поведением студента в стрессогенной экзаменационной ситуации.

Исследование проводилось на экзаменах по дисциплинам, формирующим общепрофессиональные и профессиональные компетенции, наиболее стрессогенных, по мнению испытуемых, что выяснялось на предварительной беседе. Следует отметить, что уровень академической успеваемости студентов не учитывался, так как на младших курсах еще нет сформированного стереотипа восприятия себя в экзаменационной ситуации вследствие небольшого опыта прохождения интеллектуальных испытаний в вузе, отличающихся от школьных видов промежуточной аттестации. Количество, содержание предметных дисциплин и репертуар поведения преподавателей вуза слишком разнообразны, поэтому когнитивные схемы обучающихся в период молодости не успевают закрепиться на уровне стереотипизации. Данная методика уже неоднократно успешно применялась в научных изысканиях [37].

**Методы анализа данных.** Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики – описательной статистики, сравнительного анализа (по критерию Манна – Уитни), корреляционного анализа (по Спирмену). Все расчетные процедуры выполнены в статистическом пакете программы SPSS Statistics 26.0.

## Результаты и их обсуждение

В соответствии с направленностью сдвига компонентов самооценки академических достижений к оценке, реально полученной на экзамене, выборка поделена на пять основных групп. Размер каждой из них по отношению ко всей генеральной совокупности представлен на рис. 1.

На рис. 1 видно, что большая часть студентов испытывает затруднения с прогнозированием академических достижений, и это подтверждает актуальность совершенствования и использования программы по развитию адекватности самооценки академических достижений. При этом лишь 8% выборки полностью занижают прогнозируемые оценки, в связи с чем эта группа не рассматривалась нами при дальнейшем анализе данных в силу ее нерепрезентативности.

Согласно описательной статистике, соотношение выраженности параметров личностных особенностей студентов в зависимости от уровней характеристик самооценки академических достижений представлено в табл. 1.

Проверка параметров показателей личностных характеристик испытуемых в группах выборки на нормальное распределение посред-

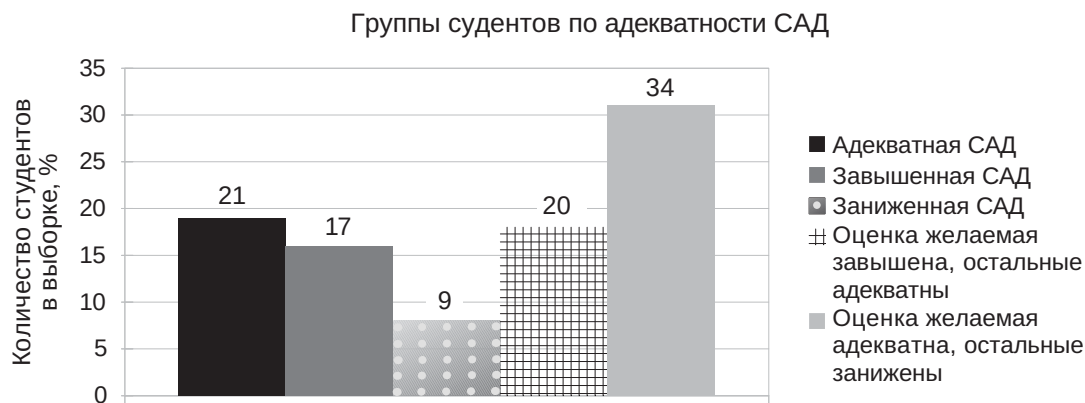


Рис. 1. Выраженность групп студентов с разным уровнем самооценки академических достижений  
 Fig. 1. Manifestation of student groups with different levels of self-assessment of academic achievements

Таблица 1 / Table 1

**Описательная статистика показателей личностных особенностей студентов в зависимости от уровневых характеристик самооценки академических достижений (N = 287)**  
**Descriptive statistics of indicators of students' personal characteristics depending on the level characteristics of self-assessment of academic achievements (N = 287)**

Показатели личностных особенностей	Адекватная самооценка академических достижений		Завышенная самооценка академических достижений		Оценка желаемая завышена, остальные адекватные		Оценка желаемая адекватная, остальные занижены	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ситуативная психическая напряженность	6,2	2,5	5,7	2,5	6,2	2,9	7,2	2,4
Личностно-ситуативная антиципационная состоятельность	171,1	15,9	169,7	17,3	172,5	16,0	169,5	14,6
Пространственная антиципационная состоятельность	45,9	11,7	47,7	12,2	49,5	8,5	46,1	10,0
Временная антиципационная состоятельность	40,6	7,6	38,4	6,9	41,0	7,6	39,1	6,7
Общая антиципационная состоятельность	257,6	26,4	255,7	26,5	263,0	24,2	254,8	22,2
Личностная тревожность	17,4	9,7	19,2	8,7	17,6	10,2	19,6	10,3
Общая интернальность	4,4	2,4	4,6	1,8	4,8	2,2	4,5	2,0
Интернальность в области достижений	5,5	2,6	5,1	2,3	5,3	2,2	5,7	2,4
Интернальность в области межличностных отношений	4,6	2,4	5,4	2,0	5,0	2,2	5,2	2,1
Интернальность производственная	4,2	2,2	4,4	1,8	3,6	2,0	4,0	1,8
Интернальность в области неудач	4,1	2,4	4,3	2,1	4,1	1,9	4,1	1,8

ством критерия согласия Пирсона показала его отсутствие, вследствие чего для сравнения совокупностей по количественным признакам был использован сравнительный анализ по критерию Манна – Уитни.

В табл. 2 приведены только статистически значимые результаты. По остальным шкалам психодиагностических тестов не выявлено различий между группами в зависимости от адекватности самооценки академических достижений.



Таблица 2 / Table 2

**Сравнение показателей шкал психодиагностических методик  
в зависимости от уровневых характеристик самооценки академических достижений**  
**Comparison of the indicators of psycho-diagnostic test scales depending on the level characteristics  
of self-assessment of academic achievements**

Показатели шкал психодиагностических методик	Адекватная самооценка академических достижений – оценка желаемая адекватна, остальные оценки занижены	Завышенная самооценка академических достижений – оценка желаемая завышена, остальные адекватны	Завышенная самооценка академических достижений – оценка желаемая адекватна, остальные занижены
Ситуативная психическая напряженность	U = 1710**	–	U = 1273**
Временная антиципационная состоятельность	–	U = 931,5*	–
Интернальность в производственных отношениях	–	U=540,5*	–

Примечание / Note. \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

Сопоставление данных табл. 1 и 2 позволяет сделать следующие выводы. Треть испытуемых (рис. 1) получила желаемую оценку, но при этом данные студенты ожидали и оценивали себя ниже реального итога промежуточной аттестации. По этой причине они были выделены в отдельную группу. Их уровень ситуативной психической напряженности выше, чем у студентов с адекватной и завышенной самооценкой академических достижений.

В выборке есть две группы студентов, похожие по показателям адекватности самооценки академических достижений. Разница между ними состоит в желаемой оценке – у одних она совпала с реальной, а у других завышена и их академическая успеваемость ниже отметки «отлично», а уровень притязаний высокий. Выявлено, что респонденты из второй группы лучше оценивают временной интервал в сравнении с испытуемыми с завышенной САД и имеют локус субъективного контроля ниже, приписывая в организации собственной деятельности большее значение внешним обстоятельствам.

Согласно данным корреляционного анализа (по Спирмену), определена взаимосвязь показателей шкал разных психодиагностических методик в зависимости от уровневых характеристик самооценки академических достижений (рис. 2–4).

В отличие от других групп у студентов, завышающих прогностические оценки, выявлен самый низкий уровень ситуативной психической напряженности, отрицательно коррелирующий с уровнем субъективного контроля в области неудач ( $r_s = -0,3$ ;  $p < 0,05$ ). С одной стороны, полученные результаты закономерны, так как

оптимальный уровень стресса необходим для мобилизации деятельности [15]. С другой стороны, такие студенты берут на себя ответственность за отрицательные события в своей жизни. Можно предположить, что они компенсаторно прогнозируют оценки выше, хотя в итоге получают результат ниже, чем предвидели.

У студентов, адекватно прогнозирующих исход экзаменационной ситуации, наблюдается положительная корреляция личностной тревожности с локусом субъективного контроля и отрицательная корреляция уровня ситуативной психической напряженности на экзамене с антиципационной состоятельностью (см. рис. 2).

По-видимому, развитая пространственная антиципация и антиципация личностно-значимых событий, к коим относится и учебное испытание, снижает ситуативный уровень напряжения в стрессогенной ситуации, что согласуется с точкой зрения, согласно которой прогностическая компетентность является неспецифическим копинг-ресурсом [18]. Как указывает В. Д. Менделевич, «двигательная ловкость – это своего рода двигательная находчивость, но достаточно часто эта простейшая форма находчивости постепенно перерастает в умственную находчивость и изобретательность» [30, с. 93].

Обратимся к следующей группе в выборке – ее составляют студенты, чья академическая успеваемость ниже желаемой, но которые реально оценивают ситуацию экзамена, свои возможности. Очевидно, что их личностные особенности сходны с личностными особенностями студентов с адекватной САД (см. рис. 3), но есть и некоторые отличия.

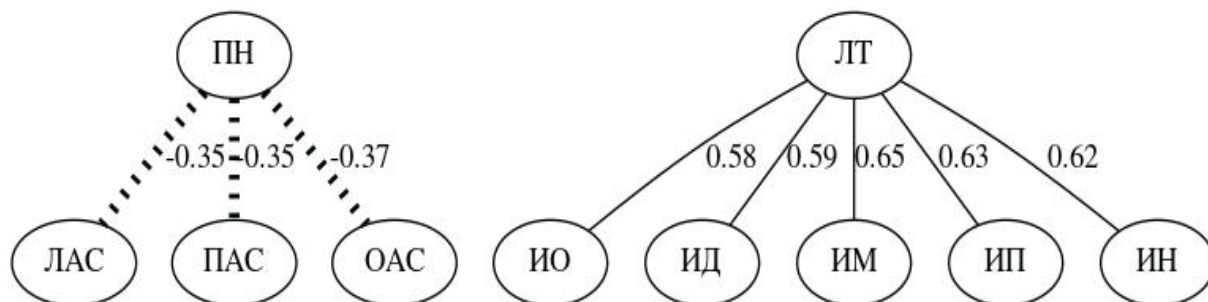


Рис. 2. Корреляционные плеяды личностных особенностей студентов с адекватной самооценкой академических достижений: ПН – уровень ситуативной психической напряженности; ЛАС – личностно-ситуативная антиципационная состоятельность; ПАС – пространственная антиципационная состоятельность; ОАС – общая антиципационная состоятельность; ЛТ – личностная тревожность; ИО – общая интернальность; ИД – интернальность в области достижений; ИМ – интернальность в области межличностных отношений; ИП – интернальность в области производственных отношений; ИН – интернальность в области неудач

Fig. 2. Correlation pleiades of students' personal characteristics with adequate self-assessment of academic achievements: PN – the level of situational mental tension; LAS – personal-situational anticipation consistency; PAS – spatial anticipation consistency; OAS – general anticipation consistency; LT – personal anxiety; IO – general internality; ID – internality in the field of achievements; IM – internality in the field of interpersonal relations; IP – internality in the field of industrial relations; IN – internality in the area of failures

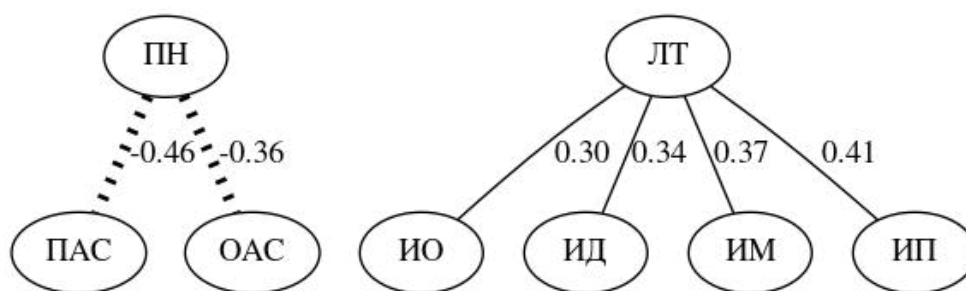


Рис. 3. Корреляционные плеяды личностных особенностей студентов с завышенной желаемой оценкой, адекватной ожидаемой оценкой и адекватной самооценкой академических достижений: ПН – уровень ситуативной психической напряженности; ПАС – пространственная антиципационная состоятельность; ОАС – общая антиципационная состоятельность; ЛТ – личностная тревожность; ИО – общая интернальность; ИД – интернальность в области достижений; ИМ – интернальность в области межличностных отношений; ИП – интернальность в области производственных отношений

Fig. 3. Correlation pleiades of personal characteristics of students with an overestimated expected grade, with an adequate expected grade and with an adequate self-assessment of academic achievements: PN – the level of situational mental tension; LAS – personal-situational anticipation consistency; PAS – spatial anticipation consistency; OAS – general anticipation consistency; LT – personal anxiety; IO – general internality; ID – internality in the field of achievements; IM – internality in the field of interpersonal relations; IP – internality in the field of industrial relations; IN – internality in the area of failures

Так, взаимосвязь личностной тревожности и шкал субъективного контроля в данной группе слабее, при том что среди шкал нет шкалы контроля в неудачах. Исходя из этого можно говорить о том, что общая и пространственная прогностическая компетентность снижает остроту стрессогенной ситуации. Это утверждается и в исследовании Н. П. Ничипоренко: интернальность устойчиво взаимосвязана с общей и личностно-ситуативной антиципаци-

онной состоятельностью, конструктивными копинг-стратегиями и отрицательно коррелирует с личностной тревожностью [18]. Особый интерес представляет собой группа студентов, получивших на экзамене желаемую оценку, но ожидаемые результаты и самооценка успешности у которых ниже (см. рис. 4).

Известно, что более высокий уровень тревожности может способствовать успехам в учебе и помогает студентам получать оценки на

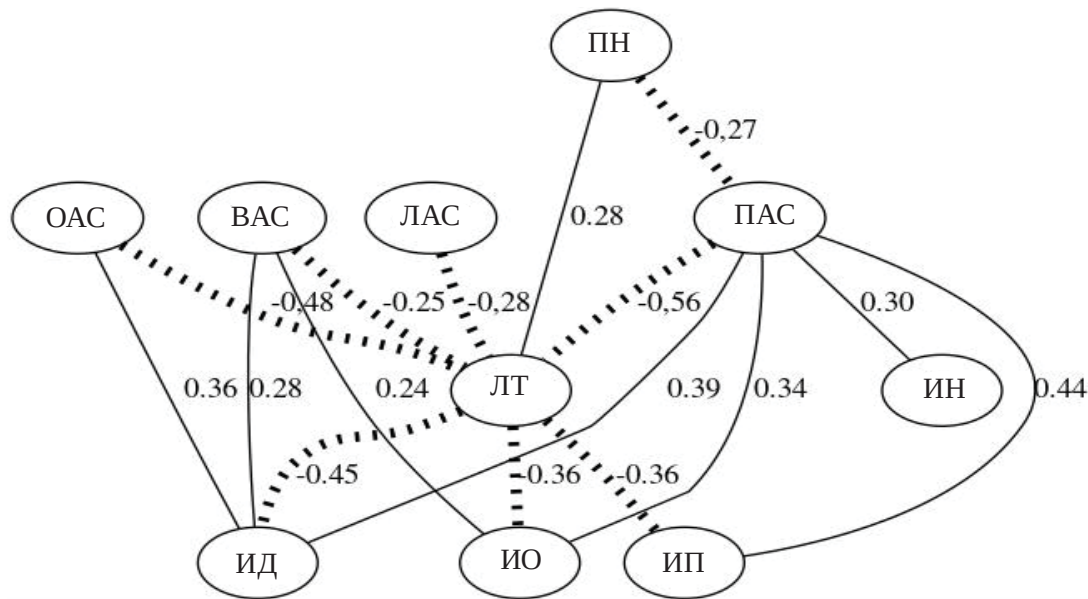


Рис. 4. Корреляционные плеяды личностных особенностей студентов с адекватной желаемой оценкой, заниженной ожидаемой оценкой, заниженной самооценкой академических достижений: ПН – уровень ситуативной психической напряженности; ЛТ – уровень личностной тревожности; ВАС – временная антиципационная состоятельность; ЛАС – личностно-ситуативная антиципационная состоятельность; ПАС – пространственная антиципационная состоятельность; ОАС – общая антиципационная состоятельность; ИО – общая интернальность; ИД – интернальность в области достижений; ИМ – интернальность в области межличностных отношений; ИП – интернальность в области производственных отношений

Fig. 4. Correlational pleiades of personal characteristics of students with an adequate expected grade, with an underestimated expected grade, with a low self-assessment of academic achievements: PN – the level of situational mental tension; LT – the level of personal anxiety; VAS – temporary anticipation consistency; LAS – personal-situational anticipation consistency; PAS – spatial anticipation consistency; OAS – general anticipation consistency; IO – general internality; ID – internality in the field of achievements; IM – internality in the field of interpersonal relations; IP – internality in the field of industrial relations

экзамене на уровне своих ожиданий и мотивации [1, 9]. При этом личностная тревожность у таких студентов отрицательно коррелирует как со всеми компонентами прогностической компетентности, так и с общим локусом контроля в области достижения результатов учебной деятельности. Приписывая важное значение внешним обстоятельствам, они занижают свои прогнозируемые оценки, так как не считают возможным влиять на них.

### Выводы

Таким образом, гипотеза, выдвинутая в исследовании, подтвердилась: личностные особенности студентов возрастного периода молодости действительно детерминируют уровень адекватности самооценки академических достижений и снижают уровень стресса на экзамене.

Уровень ситуативной психической напряженности отличается в зависимости от адекватности САД: получение прогнозируемого и жела-

емого результата происходит при оптимальном уровне стресса. По большей части студенты, участвовавшие в исследовании, имеют неадекватную САД, препятствующую полноценному проявлению своих компетенций в экзаменационной ситуации. Положительная корреляция локуса контроля с личностной тревожностью и отрицательная прогностической компетентности с ситуативной напряженностью свойственны студентам с адекватной самооценкой академических достижений. Студенты с завышенной самооценкой академических достижений берут ответственность за неудачи на себя, испытывая при этом низкий уровень психической напряженности. Развитая прогностическая компетентность снижает остроту экзаменационной ситуации, являясь для студентов возрастного периода молодости одним из ресурсов стрессоустойчивости.

Перспективы исследования видятся в изучении особенностей самооценки академических достижений студентов в зависимости от их на-



правления подготовки, специальности, в разработке и внедрении дальнейших рекомендаций по развитию адекватности компонентов самооценки академических достижений в стрессогенной ситуации и, соответственно, повышению стрессоустойчивости и управлению своей деятельностью для получения оптимального результата в условиях, вызывающих повышенный уровень психической напряженности.

Результаты могут быть интересны психологам, преподавателям вузов, использоваться в учебном процессе при совершенствовании и внедрении программы по развитию адекватности самооценки академических достижений молодых людей.

### Библиографический список

1. Даниленко О. И., Горбунов И. А. Антиципационная состоятельность как личностный ресурс студентов // Вопросы психологии. 2018. № 3. С. 33–43.
2. Pahl S. A. Proactive Coping: Determinants, Mediators, and Outcomes. Austin : The University of Texas at Austin, 2012. 186 p. URL: <https://bit.ly/3Y3A2hf> (дата обращения: 28.08.22).
3. Šimić N., Manenica I. Exam experience and some reactions to exam stress // Human Physiology. 2012. Vol. 38, iss. 1. P. 67–72. <https://doi.org/10.1134/S0362119712010161>
4. Слободчиков В. И., Исаев В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. 395 с.
5. Захарова А. В. Генезис самооценки: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1989. 44 с.
6. Zimmerman B. J., Schunk D. H. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice. Dordrecht : Springer Science & Business Media, 2012. 212 p.
7. Galustyan O. V. Some methodological aspects of the evaluation of students' educational achievements at university // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2017. Vol. 5, iss. 1. P. 43–48. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1701043G>
8. McMillan J. H., Hearn J. Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement // Educational Horizons. 2008. Vol. 87, iss. 1. P. 40–49. URL: <https://bit.ly/3WialIn> (дата обращения: 28.08.22).
9. Hulleman C. S., Durik A. M., Schweigert S. A., Harackiewicz J. M. Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis // Journal of Educational Psychology. 2008. Vol. 100, iss. 2. P. 398–416. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398>
10. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб. : Речь, 2003. 351 с.
11. Barron K. E., Harackiewicz J. M. Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. Vol. 80, iss. 5. P. 706–722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.706>
12. Saribeyli F. R. Theoretical and practical aspects of self-assessment // The Education and Science Journal. 2018. Vol. 20, iss. 6. P. 183–194. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-183-194>
13. Andrade H., Du Y. Student responses to criteria-referenced self-Assessment // Assessment and Evaluation in Higher Education. 2007. Vol. 32, iss. 2. P. 159–181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
14. Nie Y., Lau S., Liao A. K. Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety // Learning and Individual Differences. 2011. Vol. 21, iss. 6. P. 736–741. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.005>
15. Щербатых Ю. В. Экзаменационный стресс: диагностика, течение и коррекция. Воронеж : Студия ИАН, 2000. 167 с.
16. Vanstone D. M., Hicks R. E. Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety // Personality and Individual Differences. 2019. Vol. 141. P. 68–75. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.026>
17. Абитов И. Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения (в норме и при психосоматических и невротических расстройствах): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2007. 158 с.
18. Ничипоренко Н. П. Локус контроля и метакогнитивная осознанность как генерализованные характеристики субъекта совладающего поведения // Бехтерев и современная психология личности / отв. ред. Л. М. Попов. Казань : НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2020. С. 12–14.
19. Skinner E. A., Sexton E. A. The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique // Developmental Review. 2019. Vol. 53. Article number 100870. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100870>
20. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. What We Know About Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health. Cambridge : MIT Press, 2012. 441 p.
21. Okwuduba E. N., Nwosu K. Ch., Okigbo E. Ch., Samuel N. N., Achugbu Ch. Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning and academic performance among pre-university science students // Heliyon. 2021. Vol. 7, iss. 3. Article number E06611. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06611>
22. Carmeli A., Yitzhak-Halevy M., Weisberg J. The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing // Journal of Managerial Psychology. 2009. Vol. 24, iss. 1. P. 66–78. <https://doi.org/10.1108/02683940910922546>
23. Zhang P., Li C.-Z., Zhao Y.-N., Xing F.-M., Chen C.-X., Tian X.-F., Tang Q.-Q. The mediating role of emotional intelligence between negative life events and psychological distress among nursing students: A cross-sectional study // Nurse Education Today. 2016. Vol. 44. P. 121–126. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.05.025>



24. Лебедева С. Е. Взаимосвязь антиципационных способностей и социально-психологической компетентности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сургут, 2008. 177 с.
25. Abbas A., Eliyana A., Ekowati D., Saud M., Raza A., Wardani R. Data set on coping strategies in the digital age: The role of psychological well-being and social capital among university students in Java Timor, Surabaya, Indonesia // *Data in Brief*. 2020. Vol. 30. Article number 105583. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105583>
26. Толстошеина Н. В. Антиципация как одно из условий прогнозирования, выбора и регуляции будущей деятельности // *Гаудеамус*. 2002. № 2. С. 41–46.
27. Ишмуратова Ю. А., Потанина А. М., Цыганов И. Ю., Моросанова В. И. Некогнитивные предикторы академических достижений в различные периоды обучения // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2019. № 3. С. 25–40. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2019-3-25-40>
28. Сумина Н. Е., Ничипоренко Н. П. Взаимосвязь антиципационной состоятельности с личностными свойствами // *Российский психологический журнал*. 2007. Т. 4, № 4. С. 22–29.
29. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. 279 с.
30. Менделевич В. Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза. М.: Городец, 2018. 446 с.
31. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 447 с.
32. Фейгенберг И. М. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека и поведении животных. М.: Ньюдиамед, 2008. 190 с.
33. Aspinwall L. G., Taylor S. E. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping // *Psychological Bulletin*. 1997. Vol. 121, iss. 3. P. 417–436. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.417>
34. Ничипоренко Н. П. Прогностическая компетентность в системе личностных свойств // *Вопросы психологии*. 2007. № 2. С. 123–130.
35. Potard C. Self-Esteem Inventory (Coopersmith) // *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* / eds. V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford. Springer Cham, 2017. P. 1–3. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_81-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_81-1)
36. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2002. 386 с.
37. Жученко О. А. Связь самооценки академических достижений и прогностической компетентности будущих профессионалов в экзаменационной ситуации // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание*. 2020. № 8. С. 44–48. <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2020.08.06>
38. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: в 2 ч. Ч. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста: практ. пособие. М.: Юрайт, 2016. 413 с.
39. Грецов А. Г., Азбель А. А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2012. 210 с.

## References

1. Danilenko O. I., Gorbunov I. A. Anticipation worth as students' personal resource. *Voprosy psikhologii*, 2018, no. 3, pp. 33–43 (in Russian).
2. Pahl S. A. *Proactive Coping: Determinants, Mediators, and Outcomes*. Austin, The University of Texas at Austin, 2012. 186 p. URL: <https://bit.ly/3Y3A2hf> (дата обращения: 28. 08.22).
3. Šimić N., Manenica I. Exam experience and some reactions to exam stress. *Human Physiology*, 2012, vol. 38, iss. 1, pp. 67–72. <https://doi.org/10.1134/S0362119712010161>
4. Slobodchikov V. I., Isaev V. I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub'ektivnoy real'nosti v ontogeneze* [Psychology of Human Development. The Development of Subjective Reality in Ontogenesis]. Moscow, PSTGU Publ., 2013. 395 p. (in Russian).
5. Zakharova A. V. *The Genesis of Self-Esteem*. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 1989. 44 p. (in Russian).
6. Zimmerman B. J., Schunk D. H. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. Dordrecht, Springer Science & Business Media, 2012. 212 p.
7. Galustyan O. V. Some methodological aspects of the evaluation of students' educational achievements at university. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2017, vol. 5, iss. 1, pp. 43–48. <https://doi.org/10.5937/IJRSEE1701043G>
8. McMillan J. H., Hearn J. Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 2008, vol. 87, iss. 1, pp. 40–49. Available at: <https://bit.ly/3WialIn> (accessed 28 August 2022).
9. Hulleman C. S., Durik A. M., Schweigert S. A., Harackiewicz J. M. Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2008, vol. 100, iss. 2, pp. 398–416. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398>
10. Regush L. A. *Psikhologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego* [Psychology of Forecasting: Advances in Knowing the Future]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2003. 351 p. (in Russian).
11. Barron K. E., Harackiewicz J. M. Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, vol. 80, iss. 5, pp. 706–722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.706>
12. Saribeyli F. R. Theoretical and practical aspects of self-assessment. *The Education and Science Journal*, 2018, vol. 20, iss. 6, pp. 183–194. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-183-194>
13. Andrade H., Du Y. Student responses to criteria-referenced self-Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2007, vol. 32, iss. 2, pp. 159–181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
14. Nie Y., Lau S., Liao A. K. Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 2011, vol. 21, iss. 6, pp. 736–741. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.005>



15. Shcherbatykh Yu. V. *Ekzamenatsionnyi stress: diagnostika, techenie i korrektsiya* [Examination Stress: Diagnosis, Course and Correction]. Voronezh, Studiya IAN Publ., 2000. 167 p. (in Russian).
16. Vanstone D. M., Hicks R. E. Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 2019, vol. 141, pp. 68–75. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.026>
17. Abitov I. R. *Anticipatory consistency in the structure of coping behavior (in the norm and in psychosomatic and neurotic disorders)*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Kazan, 2007. 158 p. (in Russian).
18. Nichiporenko N. P. Locus of control and metacognitive awareness as generalized characteristics of the subject of coping behavior. In: Popov L. M., executive ed. *Bekhterev i sovremennaya psikhologiya lichnosti* [Bekhterev and Modern Personality Psychology]. Kazan, NOU DPO "Tsentr sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya" Publ., 2020, pp. 12–14 (in Russian).
19. Skinner E. A., Sexton E. A. The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique. *Developmental Review*, 2019, vol. 53, article no. 100870. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100870>
20. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. *What We Know About Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health*. Cambridge, MIT Press, 2012. 441 p.
21. Okwuduba E. N., Nwosu K. Ch., Okigbo E. Ch., Samuel N. N., Achugbu Ch. Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning and academic performance among pre-university science students. *Heliyon*, 2021, vol. 7, iss. 3, article no. E06611. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06611>
22. Carmeli A., Yitzhak-Halevy M., Weisberg J. The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*, 2009, vol. 24, iss. 1, pp. 66–78. <https://doi.org/10.1108/02683940910922546>
23. Zhang P., Li C.-Z., Zhao Y.-N., Xing F.-M., Chen C.-X., Tian X.-F., Tang Q.-Q. The mediating role of emotional intelligence between negative life events and psychological distress among nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 2016, vol. 44, pp. 121–126. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.05.025>
24. Lebedeva S. E. *The relationship of anticipatory abilities and socio-psychological competence of students*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Surgut, 2008. 177 p. (in Russian).
25. Abbas A., Eliyana A., Ekowati D., Saud M., Raza A., Wardani R. Data set on coping strategies in the digital age: The role of psychological well-being and social capital among university students in Java Timor, Surabaya, Indonesia. *Data in Brief*, 2020, vol. 30, article no. 105583. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105583>
26. Tolstosheina N. V. Anticipation as one of the conditions for forecasting, choosing and regulating future activities. *Gaudeamus*, 2002, no. 2, pp. 41–46 (in Russian).
27. Ishmuratova Ju. A., Potanina A. M., Cyganov I. Ju., Morosanova V. I. Non-cognitive predictors of academic success at different stages of education. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychology*, 2019, no. 3, pp. 25–40 (in Russian). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2019-3-25-40>
28. Sumina N. E., Nichiporenko N. P. Interconnection between anticipation consistency and personality properties. *Russian Journal of Psychology*, 2007, vol. 4, no. 4, pp. 22–29 (in Russian).
29. Lomov B. F., Surkov E. N. *Anticipaciya v strukture deyatel'nosti* [Anticipation in the Structure of Activity]. Moscow, Nauka Publ., 1980. 279 p. (in Russian).
30. Mendelevich V. D. *Anticipacionnye mekhanizmy nevrozogeneza* [Anticipatory Mechanisms of Neurogenesis]. Moscow, Gorodets Publ., 2018. 446 p. (in Russian).
31. Anokhin P. K. *Ocherki po fiziologii funktsional'nykh sistem* [Essays on the Physiology of Functional Systems]. Moscow, Meditsina Publ., 1975. 447 p. (in Russian).
32. Feigenberg I. M. *Veroyatnostnoe prognozirovanie v deyatel'nosti cheloveka i povedenii zhivotnykh* [Probabilistic Forecasting in Human Activity and Animal Behavior]. Moscow, Nyudiamed Publ., 2008. 190 p. (in Russian).
33. Aspinwall L. G., Taylor S. E. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 1997, vol. 121, iss. 3, pp. 417–436. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.417>
34. Nichiporenko N. P. Prognostic competence within the system of personality traits. *Voprosy psichology*, 2007, no. 2, pp. 123–130 (in Russian).
35. Potard C. Self-Esteem Inventory. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. K., eds. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer Cham, 2017, pp. 1–3. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_81-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_81-1)
36. Baeva I. A. *Psychological safety of the educational environment: Theoretical foundations and technologies of creation*. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2002. 386 p. (in Russian).
37. Zhuchenko O. A. The relationship of self-assessment of academic achievements and predictive competence of future professionals in the examination situation. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Cognition*, 2020, no. 8, pp. 44–48 (in Russian). <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2020.08.06>
38. Rogov E. I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa: v 2 ch. Ch. 1. Sistema raboty psikhologa s det'mi raznogo vozrasta* [Handbook of Practical Psychologist: in 2 parts. Part 1. The System of Work of a Psychologist with Children of Different Ages]. Moscow, Yurayt Publ., 2016. 413 p. (in Russian).
39. Gretsov A. G., Azbel' A. A. *Psikhologicheskie testy dlya starsheklassnikov i studentov* [Psychological Tests for High School Students and Students]. St. Petersburg, Piter Publ., 2012. 210 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 03.11.2022; одобрена после рецензирования 21.01.2023; принята к публикации 15.02.2023  
 The article was submitted 03.11.2022; approved after reviewing 21.01.2023; accepted for publication 15.02.2023





Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 114–122  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 114–122  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-114-122>, EDN: XIONVA

Научная статья  
УДК 378.147+37.01:007

## Реализация лингводидактического потенциала методов искусственного интеллекта



Е. А. Максимова , Г. А. Никитина, С. А. Шилова

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

Максимова Елена Александровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка и методики его преподавания, [maksimolena@yandex.ru](mailto:maksimolena@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5677-3780>

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

Шилова Светлана Алексеевна, кандидат философских наук, доцент, декан факультета иностранных языков и лингводидактики, [sa\\_shilova@mail.ru](mailto:sa_shilova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3625-6492>

**Аннотация.** Актуальность применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовании значительно возросла в период пандемии и вынужденного перехода на дистанционные технологии обучения. Именно в этот период произошел рывок в разработке цифровых образовательных ресурсов на основе ИИ, однако методическое обеспечение их эффективного применения не было подготовлено. Не выявлены механизмы нивелирования рисков, связанных с теми эффектами, которые ИИ может вызвать в сфере образования. *Цель:* выявить риски и потенциал методов ИИ в их воздействии на организацию и результат образовательного процесса. *Методы исследования:* теоретический анализ и качественное описание примеров внедрения экспериментальных разработок технологий ИИ в преподавании иностранного языка. Применяется общий литературный обзор, связанный с такими ключевыми понятиями исследования, как искусственный интеллект, цифровые образовательные ресурсы, иноязычное образование. *Результаты:* наиболее применяемыми методами ИИ являются мобильные приложения и платформы с обучающими курсами; применение высокоинтеллектуальных продуктов, таких как умные классные комнаты, развито недостаточно; риски при внедрении методов ИИ связаны с качеством технологий, методической подготовкой педагога, индивидуальными стратегиями обучения. *Основные выводы:* на современном уровне развития технологий методы ИИ являются дополнительным образовательным компонентом. К дальнейшему совершенствованию данных технологий целесообразно привлекать педагогов-предметников. *Практическая значимость* полученных результатов определяется оценкой влияния технологий ИИ на процесс обучения иностранным языкам и предложенными методами эффективного применения ИИ в обучении.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, иноязычное образование, чат-бот, образовательные компьютерные игры

**Информация о вкладе каждого автора.** Е. А. Максимова – методология исследования, анализ источников, написание текста; Г. А. Никитина – концепция и дизайн исследования, анализ источников, написание текста; С. А. Шилова – анализ практического материала, написание текста.

**Для цитирования:** Максимова Е. А., Никитина Г. А., Шилова С. А. Реализация лингводидактического потенциала методов искусственного интеллекта // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 114–122. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-114-122>, EDN: XIONVA

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

Article

### Exploiting the potential of artificial intelligence techniques in FLT

E. A. Maksimova , G. N. Nikitina, S. A. Shilova

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

Elena A. Maksimova, [maksimolena@yandex.ru](mailto:maksimolena@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5677-3780>

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

Svetlana A. Shilova, [sa\\_shilova@mail.ru](mailto:sa_shilova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3625-6492>

**Abstract.** The *relevance* of using artificial intelligence (AI) techniques in education has increased significantly during the pandemic and the forced transition to distance learning technologies. It was during this period that there was a breakthrough in the development of digital educational resources based on AI, but methodological support for their effective use was not prepared. The mechanisms of leveling the risks associated with



possible effects of AI on education have not been identified. *The objective*: to identify the risks and potential of AI techniques in their impact on the organization and outcome of the educational process. *Research methods*: theoretical analysis and qualitative description of practical examples of the exploiting AI techniques in foreign language teaching. The research is based on the general literature review related to the key concepts of the study: artificial intelligence, digital educational resources, foreign language teaching. *The results*: the most widely used AI techniques are mobile applications and platforms with educational courses; the use of highly intelligent products, such as smart classrooms, is not sufficiently developed; the risks of implementing AI methods are associated with the quality of technology, with the methodological proficiency of a teacher, and with individual learning strategies. *The conclusions*: at the current level of technology development, AI techniques are a supplementary educational component. It is advisable to involve teachers of particular subjects in the further improvement of these technologies. The *practical significance* of the results obtained is determined by the assessment of the AI technologies impact on the process of FLT and by the proposed methods of effective use of AI in teaching.

**Keywords:** artificial intelligence, foreign language teaching, chatbot, educational computer games

**Information on the authors' contribution.** Elena A. Maksimova carried out the research methodology, analyzed theoretical sources, and wrote the text; Galina A. Nikitina worked out the research concept and design, analyzed theoretical sources, and wrote the text; Svetlana A. Shilova analyzed the practical material and wrote the text.

**For citation:** Maksimova E. A., Nikitina G. N., Shilova S. A. Exploiting the potential of artificial intelligence techniques in FLT. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 114–122 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-114-122>, EDN: XIONVA

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

## Введение

Владение иностранным языком является профессионально определяющим во многих сферах деятельности человека. И это естественное общепринятое понимание справедливо не только в отношении современных специалистов. С давних времен развитие России поддерживалось торговыми, культурными, политическими связями с другими государствами, поэтому изучение языков других народов важным было всегда. Отношение к иностранному языку менялось от понимания его как условия выживания в отдельные исторические периоды до показателя образованности, социальной принадлежности человека. Вместе с этим менялись и методы его преподавания языков.

В конечном итоге к настоящему моменту наиболее актуальные вопросы лингводидактики в сфере иноязычного образования связаны с применением информационно-коммуникационных технологий и методов искусственного интеллекта в образовательном процессе. Анализируя источники, посвященные применению ИИ в системе образования и полученным результатам, ЛиджиаЧен (Lijia Chen) [1] выделяет положительные эффекты от применения ИИ в документообороте при осуществлении руководства образовательным учреждением, а также в свете эффективной организации педагогами самостоятельной работы студентов с помощью онлайн-интеллект-систем, роботов, чат-ботов и других технологий, позволяющих повысить качество обучения, улучшить систему оценки студенческих работ, адаптировать процесс обучения под индивидуальные нужды студента. Основные характеристики, которые используют исследователи при описании результатов внедрения ИИ в

систему образования, сводятся к категориям «эффективно», «продуктивно» (*effectively, efficiently*) [1]. Так, в системе иноязычного образования возможно применение ИИ в формате компьютерных систем, роботов и так называемых коботов, или коллаборативных роботов, для обучения, например, навыкам орфографии и произношения на изучаемом языке.

Однако можно с уверенностью заявить, что применение любых, как традиционных, так и инновационных методов и инструментов обучения связано с определенными рисками и недостатками подобных систем. В этой связи целью исследования, представленного в статье, является выявление необходимых элементов методического обеспечения для эффективного применения методов искусственного интеллекта в иноязычном образовании и механизмов нивелирования рисков, связанных с теми эффектами, которые ИИ может вызвать в сфере образования.

## Методология исследования

Исследование носит преимущественно обзорный характер и включает элементы качественного описания кейс-стади. Как следствие, методами исследования стали теоретический анализ и качественное описание примеров внедрения экспериментальных разработок на основе технологии ИИ в преподавании иностранного языка, классификация методов ИИ, применяемых в иноязычном образовании, идентификация рисков их применения. Используемый исследовательский подход основан на общем обзоре научных источников, связанных с ключевыми понятиями исследования, такими как искусственный интеллект, цифровые образовательные ресурсы, иноязычное образование. На основе качествен-



ного анализа экспериментальных разработок и других примеров внедрения технологий ИИ в процесс обучения английскому языку выявлены риски при внедрении цифровых инструментов, а также механизмы их преодоления.

### **Историческая периодизация развития методов преподавания**

Поскольку мы рассматриваем иностранный язык как профессионально значимый ресурс, то и развитие методов его преподавания обосновываем изменением средств труда.

В частности, в работах Н. И. Дятчина [2] показано, что на протяжении всей истории развития цивилизации человек постепенно «передавал» технике часть своих функций, тем самым компенсируя разрыв между ограниченными возможностями своего организма и возрастающими требованиями к его функционированию. Человек последовательно дополнял (а затем и заменял) свои двигательные функции, затем мускульную силу, управленческие функции и, наконец, мыслительные функции и логические операции.

Взгляд на развитие методов преподавания иностранного языка через призму технического развития общества выявляет удивительные соответствия, которые, впрочем, логичны и закономерны, поскольку все сферы жизни человека и общества взаимосвязаны и взаимообусловлены. Приведем несколько примеров.

Этап механизации (до середины XIX в.) – это период господства ремесла, сельского хозяйства, когда фактически не было разделения труда и один человек осуществлял весь производственный процесс самостоятельно с применением простейших инструментов.

Хронологически это самый длительный период, и естественно, подходы к преподаванию развивались, однако общей тенденцией было преобладание грамматико-переводного и лексико-переводного методов обучения. Механическое заучивание текстов, зубрежка, воспроизводство готовых образцов, дословный перевод текстов тренировали терпение, прививали усердие, дисциплинировали и вполне соответствовали монотонной, однообразной, лишенной творчества работе подмастерья или помощника ремесленника.

В XVIII в., когда развивались торговые и дипломатические связи России с другими государствами, владение иностранными языками было без преувеличения вопросом государственной важности. В вышедшей в Московском университете методической работе «Способ учения»

отмечалась важность упражнений для формирования практических навыков чтения, письма и устной речи. Однако по-прежнему акцент делался на заучивании грамматических правил и текстов. Необходимо отметить, что со второй половины XVIII в. в России распространилась практика приглашения гувернеров-иностранцев и в домашнем образовании подход к изучению иностранных языков стал иным. Прямой метод преподавания погружал детей в языковую среду и способствовал развитию беглой устной речи. Это также соответствовало укладу жизни общества того периода, а именно естественному мировосприятию через род занятий, неразделенности бытовой и профессиональной жизни.

Этап машинизации (с середины XIX до второй половины XX в.) связан с расширением масштабов производства, разделением труда и ответственности: человек уже не нес персональную ответственность за качество готовой продукции и стал отвечать за результат лишь своего «отрезка» производственного процесса. Конвейерное производство разделило целостный процесс на простейшие последовательные операции.

В практике преподавания иностранных языков также есть аналоги произошедших изменений. Прежде всего обучение иностранным языкам стало массовым – они вошли в учебные планы образовательных учреждений разного уровня. Также изменились методические приемы. Например, Ю. К. Ангелов разработал методику обучения французскому языку, в которой работа над текстом состояла из последовательных этапов: 1) многократного чтения текста вслух с переводом отдельных слов на русский язык; 2) чтения вслух пословного перевода (на русском языке) с комментированием отдельных лексических фрагментов и грамматических явлений; 3) на основе вольного перевода подстановки в текст лексических и грамматических единиц [3].

В конце XIX в. получила распространение идея французского лингвиста Ф. Гуэна классифицировать лексику по темам (природа, общество, дом, школа, ремесло), каждую разделить на привычные нам топики и в каждом топике выделить лексический минимум, обязательный для заучивания. Этот подход востребован до настоящего времени и не утратил своей актуальности.

На этапе автоматизации (вторая половина XX – прогнозно середина XXI в.) от человека к технике перешла функция систематизации и обработки данных. Появились ЭВМ, оборудование становилось все более сложным, специализированным, точным, многие производства стали организовывать по типу комплексов.



Методика преподавания иностранных языков также претерпела существенные изменения. Во-первых, укрепилось понимание необходимости преподавать язык по-разному в зависимости от целей обучения и характеристик обучающихся. Английский для специальных целей, для путешествий, раннее обучение – результаты именно этих изменений. Во-вторых, значимо расширился методический инструментарий и в зависимости от цели и характеристик аудитории педагоги смогли применять аудиовизуальный, аудиолингвальный метод, иммерсивные методики, метод полного физического реагирования и т. д. В-третьих, в документах, регламентирующих организацию обучения иностранным языкам в школах, ссузах и вузах, впервые в конце 1980-х гг. было сформулировано представление об учебно-методическом комплексе (УМК), разработано положение о кабинете иностранного языка, подчеркнута необходимость применения в учебном процессе технических средств обучения (ТСО) – лингафонного оборудования, кодоскопа, диапроектора и кинопроектора.

По прогнозам ряда отечественных ученых (в частности, входящих в общественное объединение «Россия 2045») в середине нынешнего века произойдет замена человека с его мыслительными функциями и совершаемыми им логическими операциями на кибернетические устройства, обладающие искусственным интеллектом. Вместе с тем уже в настоящее время методы искусственного интеллекта успешно применяются в преподавании иностранных языков.

### Классификация методов ИИ в образовании

Понятие искусственного интеллекта не сводится исключительно к образу суперкомпьютера, способного к выполнению особенно сложных задач по обработке данных и принятию решений, схожего по возможностям и функциям с когнитивными способностями человека. Интернет-платформы и приложения для мобильных устройств, обладающие определенными характеристиками, также могут быть отнесены к исследуемому феномену. К подобным характеристикам следует отнести наличие таких алгоритмов, которые способствуют машинному обучению, возможности выполнения комплексных задач и адаптации к разным условиям задач. Иными словами, речь идет о возможности в некоторой степени повторить интеллектуальные функции человека (таблица).

Анализируя перечисленные технологии и их функции, отметим, что применение ИИ в образовании имеет целый ряд преимуществ:

- сокращение нагрузки на педагога;
- упрощение системы администрирования и делопроизводства в рамках обеспечения учебного процесса;
- обеспечение индивидуализации обучения [17];
- развитие учебной автономии обучающегося [18];
- системный характер контроля в обучении;
- объективность оценки учебной деятельности ученика;
- обеспечение быстрой обратной связи;
- интерактивный характер обучения [9];
- удобство и доступность учебного материала для всех обучающихся;
- повышение уровня эффективности обучения [19].

Следует заметить, что исследование того, как сами педагоги понимают ИИ и как часто используют соответствующие технологии в образовательном процессе, показывает, что наиболее часто применяются мобильные обучающие приложения, второе место по частотности занимают онлайн-платформы с обучающими курсами, а некоторые педагоги используют в преподавании системы автоматической коррекции и оценки. Вместе с тем крайне редко учителя прибегают к помощи умных классных комнат, роботов-помощников и других важных интеллектуальных обучающих продуктов. Как следствие, по мнению, в частности, китайских исследователей [15], продукты ИИ, имеющие большой потенциал в будущем, недостаточно развиты в образовании и преподавании.

### Риски применения методов ИИ в образовании

Немаловажный аспект исследования способов применения ИИ в образовании – выявление возможных рисков, которые актуализируются при изменении либо полной замене традиционной системы интеллектуальной, а также при комбинации двух подходов. Обобщая сказанное в проанализированных источниках и собственный опыт, выделим три группы рисков внедрения ИИ: 1) связанные с качеством обучающегося и его способами и результатами обучения; 2) связанные с качеством технологий ИИ и уровнем образования, предлагаемым ими; 3) связанные с качеством педагога и педагогической деятельности.

Так, Е. А. Максимова и соавторы [20] отмечают, что в связи с внедрением цифровых инструментов в систему образования наблюдается развитие нового типа восприятия информации, который называют фрагментарным, или клиповым. Подобный результат в корне противоречит



### Классификация методов ИИ в системе обучения иностранным языкам

Table. Classification of AI techniques in FLT

Технология	Возможный функционал	Источник
Нейронные сети	Корпусный подход к изучению ошибок при билингвизме. Разработка инструментария для анализа результатов методической и научно-исследовательской работы преподавателей. Имитация естественного поведения в рамках коммуникации посредством чат-ботов	Ермакова Л. М. [4] Харахинов В.А. [5] Halim N. [6], Karem M. [7], Крючкова А. А. [8], Батраева И. А. [9]
Обработка естественного языка	Сложные чат-боты, способные к машинному обучению, позволяющие сделать обучение иностранным языкам интерактивным и развивать коммуникативную компетенцию	Авраменко А. П. [10], Коновалов И. И. [11]
Экспертные системы	Лексический анализ и контент-анализ текстов, получения, накопления и корректировки знания	Есенина Н. Е. [12]
Обучающие игры с искусственным интеллектом	Создание иллюзии интеллекта в поведении персонажей, развитие и отработка языковых навыков	Орлова Л. К. [13]
Роботы и коботы	Обучение решению базовых образовательных задач включая правописание и произношение, адаптация содержания и методик обучения к способностям учащихся	Chen L., Chen P., Lin Z. [1]
Адаптивные веб-системы	Анализ поведения учителя и ученика, коррекция курса под конкретные нужды и образовательный опыт участников образовательного процесса	Chassignol M. [14]
Интеллектуальная обучающая платформа на основе технологий вычислительного интеллекта, анализа обучения, интеллектуального анализа данных и технологии машинного обучения	Индивидуализация обучения, развитие учебной автономии обучающегося, оценивание образовательных результатов, контроль хода выполнения заданий	Jamal A. [15]
Помощники по написанию текстов на основе искусственного интеллекта	Развитие навыков письменной коммуникации, коррекция грамматических ошибок в письменных текстах (с помощью непрерывного анализа ошибок), предложения ИИ по редактированию текста	Karem M. [7]
Инструменты иноязычного образования на основе ИИ: онлайн-платформы и приложения типа Duolingo, Busuu, Memrise, Lingua Magic	НЛП, краудсорсинг, геймификация, автоматическое распознавание речи, автоматическая генерация речи, комплексное развитие коммуникативной компетенции	Крючкова А. А. [8]
Умная виртуальная реальность	Практика разговорной речи с помощью аватаров на базе ИИ, имитирующих реальное взаимодействие с носителями языка. Развитие уровня беглости речи, аватары (виртуальные агенты), которые могут выступать в качестве обучающего, фасилитатора или сверстника ученика	Karem M. [7], Кургузов А. В., Латушкина В. А. [16]



запросам современного общества и экономики, согласно которым требуется развитие у ученика критического и творческого мышления, умения самостоятельно и обоснованно принимать решения, готовности нести ответственность за выполненные задачи и их последствия.

Важно также отметить, что не совсем четко определены разработчики и принципы разработки образовательных технологий на основе ИИ. Педагог, компетентный в вопросах обучения и воспитания, в большинстве случаев не способен стать разработчиком или даже просто инкорпорировать ИИ в образовательный процесс. И наоборот, IT-специалист готов выполнять заказ коммерческой организации, которая может преследовать определенные интересы, не связанные с достижением значимых образовательных результатов. В связи с этим, как отмечают Н. Хамбл и П. Мозелиус (N. Humble, P. Mozelius) [19], нет определенных этических принципов внедрения ИИ в образование. В результате недостатки обучающих систем на основе ИИ могут повлечь реальные негативные последствия для образования. Иными словами, использование систем искусственного интеллекта и технологических решений в образовании вызывает вопрос о том, кто определяет повестку дня для преподавания и обучения [19].

Одним из маловероятных, на наш взгляд, но тем не менее прогнозируемых является риск исчезновения некоторых категорий педагогических работников и замены человеческого обучения в той или иной степени машинным. Педагогическое сообщество уже столкнулось в этой связи с бумом внедрения автоматизированных систем тестирования и оценки образовательных результатов, когда функции учителя были ограничены лишь разработкой тестовых материалов, а тестируемые могли «случайно» показать хороший или плохой результат в силу ряда личностных характеристик и психологического настроения.

### Практика применения методов ИИ в образовании

Принимая во внимание потенциальные риски, образовательное сообщество тем не менее предпринимает активные попытки внедрения ИИ в обучение. Очевидные преимущества данной технологии, которые были упомянуты выше, обуславливают возрастающий интерес к различным аспектам использования ИИ в образовательном процессе. В последнее время все чаще основной проблематикой лингводидактических исследовательских проектов являются вопросы внедрения технологии ИИ в преподавание иностранных языков.

Примером подобного проекта может служить исследование магистранта факультета иностранных языков и лингводидактики А. А. Крючковой, проведенное ею в рамках подготовки выпускной квалификационной работы по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранные языки в контексте современной культуры». В ходе данного исследования была создана цифровая образовательная среда, основанная на мобильных технологиях, для обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей. Ключевым компонентом среды является образовательный чат-бот, разработанный на платформе социальной сети «ВКонтакте» в соответствии с педагогическими принципами систематичности и последовательности, прочности, сознательной активности, доступности и взаимосвязи теории и практики [8, 9].

Социальная сеть «ВКонтакте» была выбрана в качестве платформы, так как она является одной из самых популярных среди российских пользователей в возрасте от 16 до 54 лет и, как следствие, активно применяется студентами СГУ им. Н. Г. Чернышевского для организации учебных чатов.

Созданный в ходе исследования коммуникативный образовательный агент поддерживает два режима работы – студенческий и преподавательский. Для преподавателя доступно создание четырех типов заданий – *Vocabulary Flash Cards* (словарные карточки), *Use of English Task* (лексико-грамматическое задание), *Listening Task* (задание на аудирование) и *Reading Task* (задание на чтение), – которые подразделяются на подтипы с открытым ответом и с выбором ответа. Механизм заполнения задания автоматический, что обеспечивает удобство занесения образовательных материалов. Преподаватель должен загрузить специально организованный текстовый файл, который чат-бот автоматически обрабатывает и преобразует в задание. Студенческий режим является открытым для использования. Обучающийся имеет доступ к трем категориям для работы: «Тренировка», «Мой словарь» и «Переводчик».

Образовательные материалы чат-бота были составлены в соответствии с учебной программой дисциплины «Иностранный язык» на базе аутентичных ресурсов из открытых источников и адаптированы в соответствии с уровнем языковой подготовки целевой группы обучающихся, а также преобразованы в электронный формат для использования в цифровой образовательной среде. Апробация среды проводилась с группой студентов 2-го курса факультета компьютерных наук и информационных технологий СГУ имени



Н. Г. Чернышевского, владеющих английским языком на уровне *Pre-Intermediate* (B1). Результаты апробации цифровой образовательной среды оказались успешными, что было подтверждено количественными данными, полученными при их анализе. Необходимо отметить, что у участников эксперимента сложился исключительно положительный опыт использования цифровой образовательной среды в рамках обучения иностранному языку. Наблюдался также рост заинтересованности у участников эксперимента в освоении дисциплины «Иностранный язык», и был подтвержден положительный эффект от интеграции в учебный процесс цифровой образовательной среды, выраженный в повышении эффективности формирования предметных и надпрофессиональных навыков обучающихся, а также их мотивации к изучению иностранного языка.

В рамках проектной деятельности по дисциплине «Иностранный язык» в ходе подготовки к фестивалю междисциплинарных проектов «Учимся играя» студентами факультетов компьютерных наук и информационных технологий и иностранных языков и лингводидактики под руководством преподавателей ФИЯиЛ были разработаны цифровые обучающие продукты, которые также являются примером применения ИИ в преподавании иностранного языка [21, 22]. Среди них следует упомянуть следующие ресурсы:

1) лексический тренажер «Hangbot» на платформе Telegram. Чат-бот представляет собой классическую игру «Виселица», в которой необходимо отгадать по буквам слово на английском языке, используя определенное количество попыток. Действуя в соответствии с этими правилами, бот готов сыграть с любым желающим пользователем. Он имеет два модуля игры. В первом модуле используются слова только из УМК по английскому языку, которые имеются в базе данных бота, и он актуален для студентов, проходящих обучение по этим курсам. Второй модуль не имеет деления слов по категориям и подходит для всех пользователей;

2) проект «Spelling Mages». В игре пользователю предлагается окунуться в мир «магии», которая доступна при наборе игроком на клавиатуре английских ключевых слов, символизирующих определенные заклинания. При разработке игры перед студентами стояла задача предоставить пользователю увлекательную игру, добавив в неё обучающий элемент – изучение правописания английских слов и их синонимов, а также приобретение навыков печати на клавиатуре вслепую;

3) обучающая игра «The Power of Knowledge» – цифровой ресурс, направленный на отработку грамматического материала с последующим введением лексики. Игра имеет два уровня сложности – A2 (Elementary) и B1+ (Intermediate) – и ориентирована на обучающихся с разным уровнем владения иностранным языком.

Упомянутые выше проекты прошли успешную апробацию, получили положительные отзывы преподавателей и студентов и находят свое применение в образовательном процессе – используются в качестве дополнительных материалов в рамках дисциплины «Иностранный язык».

## Выводы

В ходе апробации цифровых инструментов на основе ИИ были разработаны рекомендации по их внедрению в учебный процесс, позволяющие нивелировать потенциальные риски.

- Цифровые инструменты на основе ИИ следует применять в качестве дополнительного образовательного компонента, так как на данный момент они не могут полностью заменить квалифицированного педагога и, как следствие, неспособны гарантировать эффективность процесса обучения.

- Необходимо четко определять основные характеристики целевой аудитории (возраст, уровень владения иностранным языком, доминирующий стиль обучения) и навык / поднавык, который призван формировать / отрабатывать цифровой инструмент, и разрабатывать учебный материал в соответствии с ними и на основе базовых дидактических принципов.

- Разработка образовательных технологий на основе ИИ должна проходить с непосредственным участием педагогов-предметников, способных грамотно выстроить систему работы и отобрать материал. В данном контексте представляется перспективной работа в междисциплинарных проектных группах.

- Технологии ИИ следует применять в образовательном процессе не только для формирования предметных навыков. Цифровые инструменты и разработанные на их основе задания должны быть также направлены и на развитие важных надпрофессиональных компетенций.

- Инструменты контроля, разработанные с применением технологии ИИ, должны использоваться в учебном процессе в качестве составного компонента комплексной системы оценки, включающей в себя альтернативные формы контроля, самоконтроль, взаимоконтроль, педагогическое наблюдение.



Применение ИИ в преподавании иностранных языков в XXI в. представляется логичным продолжением развития иноязычного образования. Анализ результатов экспериментального внедрения технологии ИИ в учебный процесс позволяет говорить об эффективности данного инструмента. Однако будущее этой технологии в образовании во многом зависит от того, насколько гармонично и грамотно она сможет быть вписана в канву учебного процесса. Решение этой задачи требует тщательного анализа рисков и готовности к междисциплинарному сотрудничеству.

### Библиографический список

1. *Chen L., Chen P., Lin Z.* Artificial intelligence in education: A review // IEEE Access. 2020. Vol. 8. P. 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
2. *Дятчин Н. И.* Периодизация истории развития техники // Известия Алтайского государственного университета. 2010. № 4-2 (68). С. 75–80. EDN: NAVZPF
3. *Зайцева И. В.* История методики обучения иностранным языкам в отечественной и зарубежной лингводидактике. Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2018. 129 с.
4. *Ермакова Л. М.* О корпусном подходе к изучению ошибок при билингвизме // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. № 3 (19). С. 34–44. EDN: PDFWQN
5. *Харахинов В. А., Сосинская С. С.* Разработка инструмента для анализа результатов методической и научно-исследовательской работы преподавателей с помощью нейронных сетей // Вестник БГТУ им. В. Г. Шухова. 2015. № 3. С. 110–114. EDN: TQKQUD
6. *Halim T., Kareem M.* EFL/ESL learners' and teachers' perceptions on the application of study skills online // Journal of Tianjin University Science and Technology. 2021. Vol. 54, iss. 9. P. 72–88. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/DHVG6>
7. *Kareem M.* Incorporating artificial intelligence (AI) tools in EFL classes at King Khalid University (KKU) // Journal of Tianjin University Science and Technology. 2021. Vol. 54, iss.10. P. 177–221. <https://doi.org/10.17605/OSF.ION7QSF>
8. *Шилова С. А., Крючкова А. А.* Методологические требования к структуре чат-бота как образовательной платформы // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2021. № 4. С. 232–236. EDN: UDWUNF
9. *Батраева И. А., Шилова С. А., Крючкова А. А.* Образовательный чат-бот: особенности архитектуры и лингводидактические перспективы // Информационные технологии в образовании. 2022. № 5. С. 23–27. EDN: АСҮКТА
10. *Авраменко А. П.* Лингводидактический потенциал чат-ботов и виртуальных помощников как средств распознавания речи технологиями искусственного интеллекта // Мир науки, культуры, образования. 2022. №3 (94). С. 9–12. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-394-9-12>
11. *Коновалов И. И., Воинов Н. В.* Разработка интерактивного помощника для консультирования учащихся в задачах лингводидактики // Современные технологии в теории и практике программирования: сборник материалов конференции, 22 апреля 2021 г. СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. С. 39–40. EDN: YFPJTQ
12. *Есенина Н. Е.* Теория и практика применения экспертно-обучающих систем в лингвистике и лингводидактике // Гуманизация образования. 2010. № 2. С. 55–60. EDN: NCRTMV
13. *Орлова Л. К.* Цифровизация иноязычного образования посредством компьютерных игр (как новых медиа) // Средства массовой коммуникации в многополярном мире: проблемы и перспективы: материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 11 ноября 2021 г.). М. : РУДН, 2021. С. 376–380. EDN: DKWATN
14. *Chassignol M., Khoroshavin A., Klimova A., Bilyatdinova A.* Artificial intelligence trends in education: A narrative overview // Procedia Computer Science. 2018. Vol. 136. P. 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
15. *Jamal A.* The role of Artificial Intelligence (AI) in teacher education: opportunities and challenges // International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR). 2023. Vol. 10, iss. 1. P. 139–146. <https://www.researchgate.net/publication/369384184>
16. *Кургузов А. В., Латушкина В. А.* Совместное использование дополненной реальности искусственного интеллекта в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. С. 155–158.
17. *Tapalova O., Zhiyenbayeva N.* Artificial intelligence in education: AIED for personalized learning pathways // The Electronic Journal of e-Learning. 2022. Vol. 20, iss. 5. P. 639–653. URL: [https://www.researchgate.net/publication/366181078\\_Artificial\\_Intelligence\\_in\\_Education\\_AIED\\_for\\_Personalised\\_Learning\\_Pathways](https://www.researchgate.net/publication/366181078_Artificial_Intelligence_in_Education_AIED_for_Personalised_Learning_Pathways) (дата обращения: 01.02.2023).
18. *Никитина Г. А., Тернова Н. В.* Электронные учебно-методические пособия как средство интенсификации процесса обучения иностранному языку // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 435–444. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.36>
19. *Humble N., Mozellius P.* The threat, hype, and promise of artificial intelligence in education // Discover Artificial Intelligence. 2022. Vol. 2. Article 22. <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00039-z>
20. Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования / под ред. Н. В. Горбуновой. Саратов : ССЭИ, 2019. 152 с.
21. *Шилова С. А. и др.* Формирование жизненных компетенций в рамках преподавания иностранного языка в вузе. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2021. 144 с.
22. *Рыжова В. В. и др.* Повышение интереса обучающихся к изучению социокультурной информации посредством ИТ технологий // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации / под ред. Р. З. Назаровой, Г. А. Никитиной. Вып. 12. Саратов : Саратовский источник, 2019. С. 100–106. EDN: YWIPCX





## References

1. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 2020, vol. 8, pp. 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
2. Dyatchin N. I. Division of techniques development history into periods. *Izvestiya of Altai State University*, 2010, no. 4-2 (68), pp. 75–80 (in Russian). EDN: NAVZPF
3. Zaitseva I. V. *Istoriya metodiki obucheniya inostrannym yazykam v otechestvennoy i zarubezhnoy lingvodidaktike* [History of Methods of Teaching Foreign Languages in the Domestic and Foreign Linguo-Didactics]. Yelets, Bunin Yelets State University Publ., 2018. 129 p. (in Russian).
4. Ermakova L. M. On corpus study of bilingual errors. *Perm University Herald. Russian and Foreign Philology*, 2012, no. 3 (19), pp. 34–44 (in Russian). EDN: PDFWQN
5. Kharakhinov V. A., Sosinskaya S. S. Development of a tool for analyzing the results of methodological and research work of teachers using neural networks. *Bulletin of BSTU named after V. G. Shukhov*, 2015, no. 3, pp. 110–114 (in Russian). EDN: TQKQUD
6. Halim T., Karem M. EFL/ESL learners' and teachers' perceptions on the application of study skills online. *Journal of Tianjin University Science and Technology*, 2021, vol. 54, iss. 9, pp. 72–88. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/DHVG6>
7. Karem M. Incorporating artificial intelligence (AI) tools in EFL classes at King Khalid University (KKU). *Journal of Tianjin University Science and Technology*, 2021, vol. 54, iss. 10, pp. 177–221. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/N7QSF>
8. Shilova S. A., Kryuchkova A. A. Methodological requirements to the structure of chat-bot as an educational platform. *Organizing Students' Autonomous Work in Language Education*, 2021, no. 4, pp. 232–236 (in Russian). EDN: UDWUNF
9. Batrayeva I. A., Shilova S. A., Kryuchkova A. A. Educational chat-bot: peculiarities of architecture and linguo-didactic prospects. *IT in Education*, 2022, no. 5, pp. 23–27 (in Russian). EDN: ACYKTA
10. Avramenko A. P. Linguodidactic potential of virtual assistants and chat-bots as speech recognition tools based on artificial intelligence. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, 2022, no. 3 (94), pp. 9–12 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-394-9-12>
11. Kononov I. I., Voinov N. V. Creating an interactive assistant to consult students in solving linguo-didactic tasks. In: *Sovremennye tekhnologii v teorii i praktike programmirovaniya: sbornik materialov konferentsii, 22 aprelya 2022 g.* [Modern Technologies in the Theory and Practice of Programming: collection conference proceedings, April 22, 2021]. St. Petersburg, POLITEKH-PRESS Publ., 2021, pp. 39–40 (in Russian). EDN: YFPJTQ
12. Esenina N. E. Theory and practice of using expert-teaching systems in linguistics and linguo-didactics. *Humanization of Education*, 2010, no. 2, pp. 55–60 (in Russian). EDN: NCRTMV
13. Orlova L. K. Digitalization of language education by means of computer games as new media. *Sredstva massovoy kommunikatsii v mnogopolyarnom mire: problemy i perspektivy: materialy XII Vseros. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 11 noyabrya 2021 g.)* [Media in the Multi-Polar World: Problems and Prospects]. Moscow, RUDN Publ., 2021, pp. 376–380 (in Russian). EDN: DKWATN
14. Chassignol M., Khoroshavin A., Klimova A., Bilyatdinova A. Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 2018, vol. 136, pp. 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
15. Jamal A. The role of Artificial Intelligence (AI) in teacher education: opportunities and challenges. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, 2023, vol. 10, iss. 1, pp. 139–146. <https://www.researchgate.net/publication/369384184>
16. Kurguzov A. V., Latushkina V. A. Sharing augmented reality artificial intelligence in education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 69-4, pp. 155–158 (in Russian).
17. Tapalova O., Zhiyenbayeva N. Artificial intelligence in education: AIED for personalized learning pathways. *The Electronic Journal of e-Learning*, 2022, vol. 20, iss. 5, pp. 639–653. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/366181078\\_Artificial\\_Intelligence\\_in\\_Education\\_AIED\\_for\\_Personalised\\_Learning\\_Pathways](https://www.researchgate.net/publication/366181078_Artificial_Intelligence_in_Education_AIED_for_Personalised_Learning_Pathways) (accessed February 01, 2023).
18. Nikitina G. A., Ternova N. V. Electronic teaching aids as a means of intensifying the process of foreign language teaching. *Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 6 (42), pp. 435–444. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.36>
19. Humble N., Mozelius P. The threat, hype, and promise of artificial intelligence in education. *Discover Artificial Intelligence*, 2022, vol. 2, article no. 22. <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00039-z>
20. Gorbunova N. V., ed. *Cifrovizatsiya kak prioritnoe napravlenie modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya* [Digitalization as the Prior Trend in Modernization of Russian Education]. Saratov, Saratov Socio-Economic Institute Publ., 2019. 152 p. (in Russian).
21. Shilova S. A. et al. *Formirovanie zhiznennykh kompetency v ramkah prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze* [Forming life competence while teaching a foreign language in higher school]. Saratov, Saratov State University Publ., 2021. 144 p. (in Russian).
22. Ryzhova V. V. et al. Increasing the interest of students in the study of socio-cultural information through IT technologies]. In: Nazarova R. Z., Nikitina G. A., eds. *Inostrannye yazyki: problemy prepodavaniya i riski kommunikatsii* [Foreign Languages: Problems of Teaching and Risks of Communication]. Saratov, Saratovskiy istochnik Publ., 2019, iss. 12, pp. 100–106 (in Russian). EDN: YWIPCX

Поступила в редакцию 03.11.2023; одобрена после рецензирования 21.01.2023; принята к публикации 15.02.2023  
The article was submitted 03.11.2023; approved after reviewing 21.01.2023; accepted for publication 15.02.2023



## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 123–136

*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 123–136

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-123-136>

EDN: RZZUOP

Научная статья  
УДК 159.9.01

### Феномен родительского стресса: обзор зарубежных концепций

А. А. Любушина, С. С. Савенышева 

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

Любушина Анна Александровна, магистрант кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, [lyubushina\\_a\\_a@mail.ru](mailto:lyubushina_a_a@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0006-4213-1748>

Савенышева Светлана Станиславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, [s.savenysheva@spbu.ru](mailto:s.savenysheva@spbu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7529-1493>

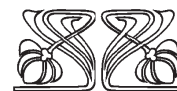
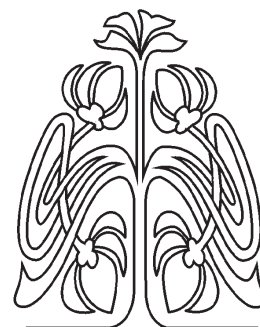
**Аннотация.** Актуальность проблемы родительского стресса обусловлена возрастающим интересом к данной теме в России, тогда как в зарубежной психологии данный феномен разрабатывается уже несколько десятилетий. Анализ зарубежных теоретических конструкций родительского стресса позволяет оценить общее понимание данного феномена, увидеть сходство и различие теорий, представленных иностранными авторами, а также возможность комплексно подойти к исследованию данного феномена в нашей стране. **Цель:** анализ основных зарубежных теорий и подходов к феномену родительского стресса. **Результаты.** Выявлено два взгляда на природу, причины и последствия данного феномена, гармонично дополняющих друг друга. **Основные выводы.** Родительский стресс является результатом ежедневно предъявляемых к родителю требований относительно ожидаемых ресурсов, субъективного восприятия поведения детей и ситуаций, связанных с процессом воспитания ребёнка. Следствием родительского стресса является нарушение детско-родительских отношений, поведенческих паттернов и способности принятия родителем личностных особенностей ребёнка, а также ухудшение психологического состояния обоих. Определен процесс смещения интересов зарубежных исследователей с факторов родительского стресса на пути его влияния.

**Ключевые слова:** родительский стресс, воспитание, родительство, модели родительского стресса, концепции родительского стресса

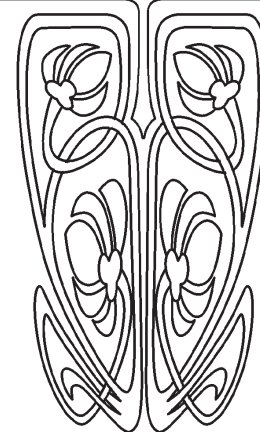
**Информация о вкладе каждого автора.** А. А. Любушина – концепции, дизайн, обзор и обработка материалов, написание текста; С. С. Савенышева – введение.

**Для цитирования:** Любушина А. А., Савенышева С. С. Феномен родительского стресса: обзор зарубежных концепций // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 123–136. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-123-136>, EDN: RZZUOP

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



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





Article

**The phenomenon of parenting stress: A review of foreign concepts**

A. A. Lyubushina, S. S. Savenysheva ✉

Saint Petersburg State University, 7–9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russia

Anna A. Lyubushina, lyubushina\_a\_a@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4213-1748>

Svetlana S. Savenysheva, s.savenysheva@spbu.ru <https://orcid.org/0000-0002-7529-1493>

**Abstract.** The growing interest in the issue of parenting stress in Russia makes this problem *relevant*, whereas in foreign psychology this phenomenon has been developed for several decades. The analysis of foreign theoretical constructs of parenting stress allows us to assess the general understanding of this phenomenon, to see the similarities and differences of theories presented by foreign authors, as well as to apply a comprehensive approach to the study of this phenomenon in our country. The *objective* of the study is to analyze the main foreign theories and approaches to the phenomenon of parenting stress. The *results*: the research has revealed the two views on the nature, causes and consequences of the phenomenon under study, that harmoniously complement each other. The *conclusions*: parenting stress is the result of daily demands placed on the parent, of the expected resources, of the subjective perception of situations and children's behavior, all of which are associated with the process of the child's upbringing. Broken child-parent relations, behavioral patterns and the inability of the parent to accept the child's personal characteristics are the consequences of parenting stress. The mental state of both the parent and the child deteriorates. The study has revealed that the interest of foreign researchers is shifting from the factors of parenting stress to its influence.

**Keywords:** parenting stress, upbringing, parenting, models of parenting stress, concepts of parenting stress

**Information on the authors' contribution.** Anna A. Lyubushina described the concepts, the design, carried out the review, processed the materials, wrote the text; Svetlana S. Savenysheva wrote the introduction.

**For citation:** Lyubushina A. A., Savenysheva S. S. The phenomenon of parenting stress: A review of foreign concepts. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 123–136 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-123-136>, EDN: RZZUOP

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

**Введение**

В связи со значительными изменениями в институте семьи не угасает интерес ученых и исследователей к теме родительства, его содержанию, формированию, детерминант и последствий. Р. В. Овчарова определяет родительство как «интегральное психологическое образование личности (отца и / или матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания» [1, с. 22].

Актуальность анализа зарубежных концепций родительского стресса (далее РС) обусловлена тем, что в психологии родительства все чаще затрагивается тема родительского стресса – содержания, факторов, проявления в различных группах и т. д. [2–6]. При этом можно отметить, что если в российской психологии тема РС стала активно исследоваться только в последнее десятилетие, то в зарубежной психологии данная проблема разрабатывается с 1970-х гг. В связи с этим целью исследования, представленного в статье, является анализ основных зарубежных теорий и подходов к феномену РС.

Методологической основой анализа концепций РС явились комплексный (Б. Г. Ананьев) и системный (Б. Ф. Ломов) подходы; теоретической основой выступили теории стресса (Р. Лазарус),

семейного стресса (Г. Боденманн, Х. Мак-Кубин и Дж. Паттерсон), родительского стресса (Р. Абидин), родительства (Р. В. Овчаров, Дж. Бельски и др.).

Теоретическая значимость анализа состоит в целостном представлении феномена РС, его структуры, причин и следствий. Практическая значимость обусловлена тем, что накопленный опыт изучения данного феномена может быть полезен современным исследователям при построении дизайна и анализе результатов исследований РС, а также разработке или адаптации инструментария для диагностики РС. Новизна обусловлена комплексным анализом зарубежных концепций родительского стресса с позиций системного подхода с определением в подходе разных авторов общих детерминант и различий в его структуре.

**Феномен родительского стресса**

Родительство, радость и стресс являются разными понятиями, но тем не менее они тесно «взаимодействуют» в процессе воспитания детей [7]. Быть родителем – это не только испытывать радость материнства или отцовства, но еще и переживание периодического или постоянного дистресса, связанного с индивидуальными характеристиками ребенка, восприятием родителем ребенка и его поведения, а также восприятием себя как успешного / неуспешного родителя.



Сформированные в ходе эволюции защитные механизмы выживания человека (например, физическое и эмоциональное возбуждение) способны подвергать некоторых родителей риску появления дистресса в родительской роли. Таким образом, напряжение, периодически возникающее в процессе ежедневного ухода за детьми, может стать одной из главных причин нарушения как функционирования и психического состояния и родителей, и детей, так и их детско-родительского взаимодействия.

Несмотря на то, что все семьи уникальны: имеют неодинаковый социальный статус, различное количество детей, отличаются составом семьи и многим другим, у каждой из них, наблюдается некоторый уровень противоречивости относительно своей родительской роли. Даже самые отзывчивые и замечательные родители порой могут поймать себя на мысли, что что-то сделали не так, как хотелось бы, и ругают за это себя или своего ребёнка. Таким образом, можно констатировать, что каждый родитель в той или иной мере редко или постоянно испытывает родительский стресс [7]. РС включает в себя субъективное переживание эмоциональной тревоги, мысли, убеждения, ожидания от ребенка и их нарушение, неуверенность в состоятельности себя как родителя.

Требования родительства крайне разнообразны – от удовлетворения базовых потребностей для выживания ребёнка до его психологической потребности во внимании, принятии, помощи и контроле, выработке способности к регуляции эмоций. Кроме того, родительство предполагает адаптацию матери и отца к индивидуальным характеристикам ребёнка и социальную оценку своих родительских ролей. Отметим, что адаптация – это постоянный процесс, присутствующий в родительской роли. Ребенок растет, меняется, и успешному родителю просто необходимо меняться вместе с ним, адаптируясь к новым возможностям своих детей. Очень часто

нам сложно менять свои привычки в поведении и способах воспитательного воздействия, что нарушает взаимоотношения с ребенком. Тут есть необходимость отметить еще один важный момент: стрессовую оценку вызывает не только сам (внешний) стрессор, но и его значение, оцениваемое человеком, который с ним сталкивается [8].

В связи с разнообразием требований родительства в английском языке используют два термина, обозначающих родительский стресс. Первый термин – *parenting stress* – определяет стресс, чаще испытываемый как негативное отношение к ребенку или себе в результате требований родительской роли. Так, например, К. Дитер-Декард рассматривает РС как совокупность процессов, происходящих в результате попытки адаптироваться к требованиям родительства и приводящих к неблагоприятным психологическим и физиологическим реакциям, которые часто переживаются как негативные чувства по отношению к себе и к ребенку. В свою структуру РС К. Дитер-Декард включает множество динамичных процессов, связывающих поведение ребенка с воспринимаемыми требованиями родительства, родительскими ресурсами, физиологическими реакциями родителей на требования воспитания, качеством взаимоотношений ребенка с родителями и другими членами семьи, а также с людьми в целом [7]. Второй термин, использованный Дж. Бельски, – *parental stress* – имеет более обширный контекст и включает в себя не только компоненту стресса, связанную с выполнением родительских обязанностей, но и компоненты стресса, связанные с другими обязанностями повседневной жизни родителя, а также личностные характеристики ребенка.

Для понимания феномена РС можно оттолкнуться от более широкого понятия – родительского воспитания. Суть модели детерминант родительского воспитания Джея Бельски (рис. 1) (перевод наш. – Авт.) состоит в том, что функционирование родителя зависит от его онтогени-

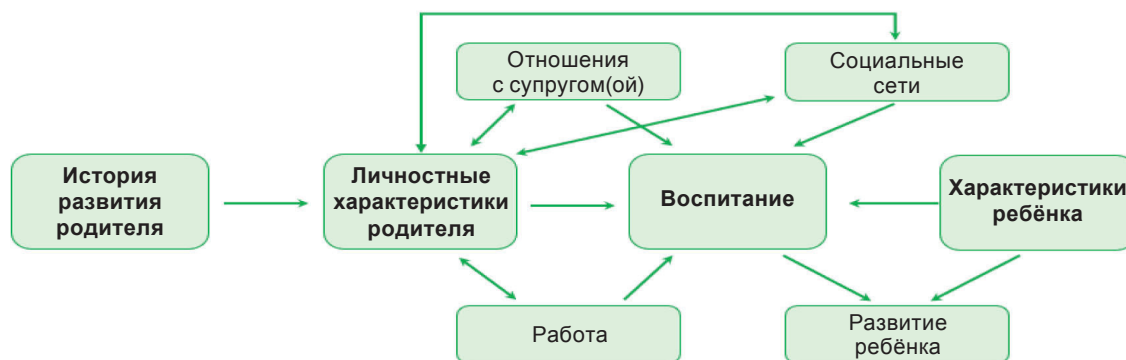


Рис. 1. Процессуальная модель детерминант родительского воспитания Дж. Бельски  
 Fig. 1. A process model of the Determinants of Parenting by Jay Belsky [9]



ческой истории, его личных психологических характеристик и ресурсов, индивидуальных особенностей ребенка, контекстуальных источников стресса и поддержки (отношения с супругом, социальные сети, профессиональный опыт) [9, с. 84].

Дж. Бельски [9] предположил, что эти контекстуальные источники стресса являются основной детерминантой воспитания и могут оказывать как прямое, так и косвенное влияние на воспитание детей.

Еще одной важной моделью, отражающей взаимосвязь поведения родителя и поведения ребенка, является транзакционная модель Г. Р. Паттерсона относительно детерминант анти-социального и агрессивного поведения у детей.

Г. Р. Паттерсон [10] предполагает, что применение родителем неэффективных воспитательных мер является причиной расстройств детского поведения. Со временем поведение ухудшается, и это приводит к изменению отношений между родителями и детьми, делая эти отношения проблемными. Это, в свою очередь, приводит к менее компетентным, менее отзывчивым и менее удовлетворенным отношениям, а следовательно, делает менее счастливыми и родителей, и детей. Такая неудовлетворенность может приводить к большим поведенческим трудностям или даже развитию у детей психопатологии. В этой модели есть один недостаток – нам неизвестно, что является первопричиной, вызывающей неповиновение или несоциализированное поведение ребенка.

Эти две модели оказали существенное влияние на понимание процесса воспитания и разработку теорий РС.

Исходя из сказанного выше можно заключить, что РС включает в себя широкий набор сложных и разнообразных процессов, связывающих ребенка и его поведение, ответные физиологические реакции на воспитательные требования родителей, возможность / способность обращения к собственным ресурсам, собственные адаптационные способности родителя, качество отношений и поддержку в семье и вне ее.

### Теории родительского стресса

Концептуализация понятия РС происходила несколькими способами. В данной работе мы представим основные положения теорий РС таких авторов, как Р. Р. Абиндин [11–13], Р. С. Лазарус [8, 14, 15], Дж. Бельски [9], К. Дитер-Декард [7, 16], К. Крник с коллегами [17], К. Вебстер-Стрэттон [18], Дж. Берри и В. Джонс [19].

В 1976 г. Р. Р. Абиндин создал модель РС, в которой отразил компоненты, приводящие к дисфункциональному воспитанию. Центральным компонентом его модели выступает РС. Изначально Абиндин считал, что более высокий уровень РС приводит к усилению дисфункции в процессе воспитания [11, с. 409; 12, с. 18–19] (рис. 2).

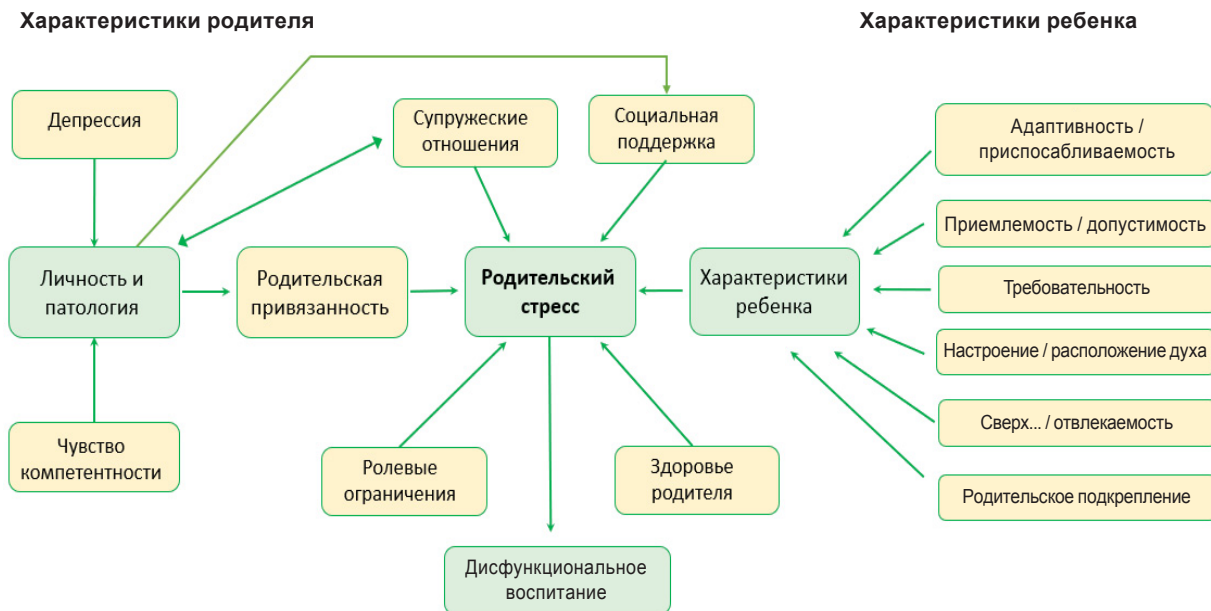


Рис. 2. Модель родительского стресса Р. Р. Абидина [12] (перевод наш. – Авт.). Желтым цветом отмечены шкалы PSI (Абиндин, 1976) (цвет онлайн)

Fig. 2. Parenting Stress Index by R. R. Abidin [12] (translated by the author). The PSI scales are marked in yellow (Abidin, 1976) (color online)



Он выделил две области РС. Первая область связана с ребенком и включает в себя сложности с его адаптацией, поведением, отсутствие взаимодействия с родителем со стороны ребенка, его негативное настроение, тогда как вторая связана уже с родителем. К РС в сфере родителя относятся его безграмотность в процессе воспитания, ощущение изоляции, низкий уровень привязанности к ребенку, проблемы со здоровьем, отношения с партнером и другие жизненные стрессоры [12].

В результате работы Р. Абидина был создан опросник РС, названный *Parenting Stress Index*, субшкалы и центральные переменные которого отражены на рис. 3. Этот опросник включает в себя три переменные – «родительский дистресс», «дисфункциональное взаимодействие между родителем и ребёнком» и «трудный ребенок».

Первая переменная – дистресс родителя (внутренний) – измеряет его неудовлетворенность своей родительской ролью и включает пункты о депрессии, изоляции и ограничениях. Вторая переменная – дисфункциональное взаимодействие – измеряет восприятие родителем эмоционального качества отношений с ребенком в соответствии со своими ожиданиями относительно этих отношений. Третья переменная оценивает восприятие родителем поведения ребенка и соответствие его поведения ожиданиям родителя. В сумме три эти переменные определяют общий уровень РС.

Спустя годы благодаря новым исследованиям и работам других психологов (Дж. Бельски, Р. Лазаруса и др.) в 1989 и 1992 гг. Р. Абидин представил общественности новые модели РС и поведения родителей (рис. 3, 4).

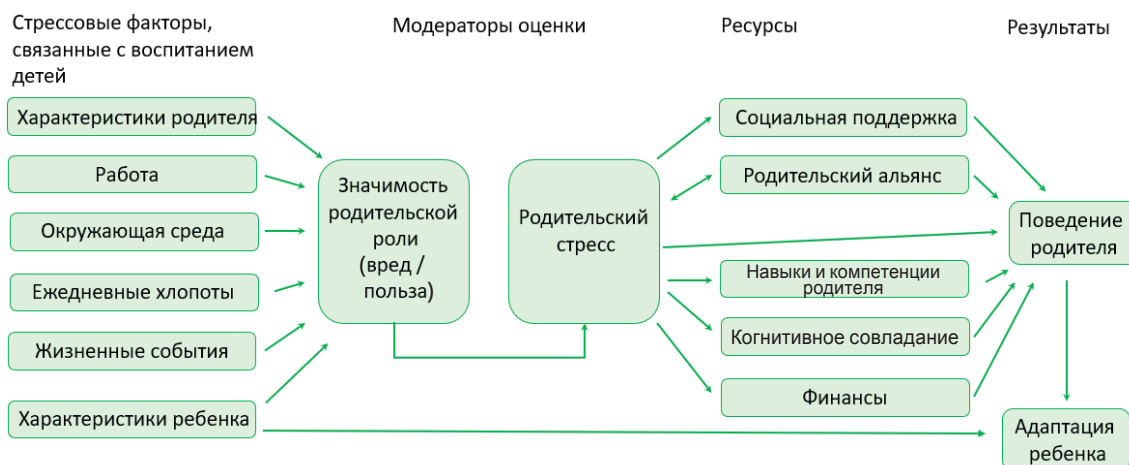


Рис. 3. Модель родительского стресса и поведения родителей (Р. Р. Абидин, 1989) [12, с. 23] (перевод наш. – Авт.)  
 Fig. 3. Parenting Stress and Behavior Index (R. R. Abidin, 1989) [12] (translated by the author)



Рис.4. Модель влияния путей на детерминанты родительского поведения (Р. Р. Абидин, 1992) [11, с. 410] (перевод наш. – Авт.)  
 Fig. 4. The model of path influence on the determinants of parenting behavior (R. R. Abidin, 1992) [11, p. 410] (translated by the author)



Эти модели, отрицают существование простой линейной связи между уровнем РС и дисфункциональным воспитанием. В них обозначены переменные, влияющие на РС и вызывающие изменение поведения родителя, а также влияние этого поведения на адаптацию ребенка. В свою очередь, характеристики ребенка оказывают влияние на значимость родительской роли, которая может способствовать РС и процессу адаптации самого ребенка. Таким образом, модель Р. Абидина 1989 года предполагает, что воспитание, поведение и приспособление ребенка зависят от ряда переменных, но путь их влияния не прямой, а опосредован личностью родителя. У родителя имеется набор убеждений и ожиданий от себя как родителя – «значимость родительской роли». Результат оценки этого внутреннего соответствия внешним событиям определяет уровень РС. В результате автор определяет РС как «мотивационную переменную, которая заряжает и побуждает родителя использовать имеющиеся у него ресурсы для воспитания ребенка. Разнообразие доступных ресурсов играет ключевую роль в родительском поведении» [12, с. 9 (перевод наш. – Авт.)]. Эта модель очень схожа с транзакционной моделью Р. Лазаруса, как выражается сам автор.

Исходя из сказанного перейдем к концепции психологического стресса Р. С. Лазаруса. Ричард Лазарус отмечает существование трех уровней стресса – социального, психологического и физиологического, – которые могут друг с другом пересекаться. Психологический стресс

определяется когнитивной оценкой человеком тех событий, которые происходят вокруг него. На оценку оказывают влияние личностные и ситуативные факторы, способы преодоления и ресурсы человека, а также способность к функциональной социальной адаптации. Через эти конструкты одна и та же ситуация разными людьми может восприниматься неодинаково. В качестве примера он приводит следующий случай: родители ссорятся, сын может испытывать психологический стресс, потому что боится, что если его родители разойдутся, он перестанет получать достаточную поддержку, в которой нуждается. А его сестра может быть неязвима в данной ситуации, поскольку верит, что даже если родители разойдутся, она все равно будет получать необходимую поддержку, возможно даже большую, чем прежде [15].

Таким образом, в понимание психологического стресса Р. Лазаруса вложено как минимум четыре компонента.

С. Кронин и коллеги переложили на его концепцию феномен РС (рис. 5) и выделили: всё, что воспринимается родителем как трудно-выполнимое требование, как «агент стресса»; то, как родитель оценивает поведение ребенка или события, связанные с воспитанием (от положительного до негативного), как «оценку стресса»; стратегии взаимодействия, имеющиеся у родителя, как «механизмы преодоления»; то, как родитель реагирует в данный конкретный момент, как «стресс-реакцию».

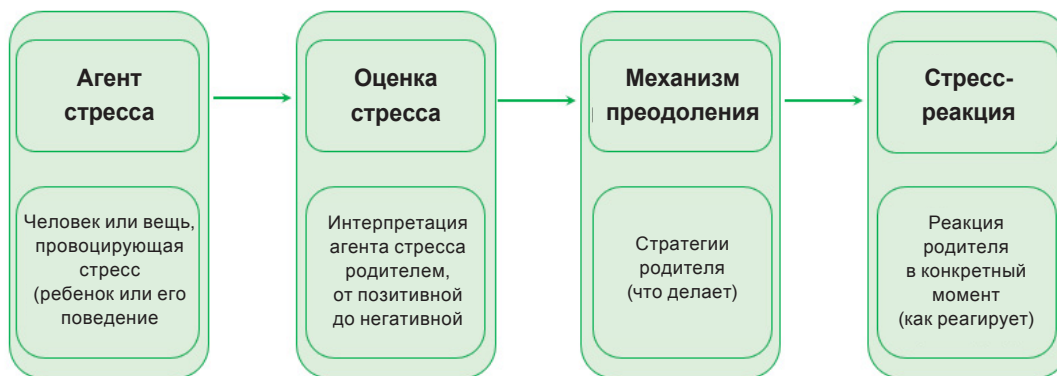


Рис. 5. Модель стресса по Р. С. Лазарусу в приложении к РС, предложенная С. Крониним и др. [20, с. 5] (перевод наш. – Авт.)

Fig. 5. Lazarus' stress model as adapted to PS, by S. Cronin et al. [20, p. 5] (translated by the author)

На основании этих компонентов концепции Р. С. Лазаруса они определяют РС как неприятную психологическую реакцию на требование родительства, которое переживается как негативное чувство к себе и / или ребенку в результате выполнения родительской роли [20].

Похожая структура родительского стресса представлена в работе К. Дитер-Декарда, в которой он, ссылаясь на работу Р. Лазаруса, отмечает, что стресс, связанный с родительской ролью, отличается от других видов стресса и является специфичным для каждой роли. РС



может быть особенно силён как причина и следствие различий в родительском поведении и результатах воспитания в разных семьях. Однако РС «не является полностью независимым от стресса в других ролях и других переживаниях; и вероятно, стресс, испытываемый в разных ролях, является частичным или вторичным» [7, с. 5 (перевод наш. – Авт.)].

РС возникает тогда, когда для удовлетворения требований воспитания у родителя не хватает ресурса для его реализации. Таким образом, К. Дитер-Декард рассматривает РС как совокупность процессов, приводящих к неприятным

психологическим и физиологическим реакциям, в результате которых родитель испытывает негативные чувства к себе и ребенку. Эти сильные чувства возникают в результате попытки адаптироваться к требованиям родительства. В свою структуру РС К. Дитер-Декард включает множество динамических процессов, связывающих поведение ребенка с воспринимаемыми требованиями родительства, ресурсами родителей, физиологическими реакциями родителей на требования воспитания, качеством взаимоотношений ребенка с родителями и другими членами семьи, а также людьми в целом [7] (рис. 6).

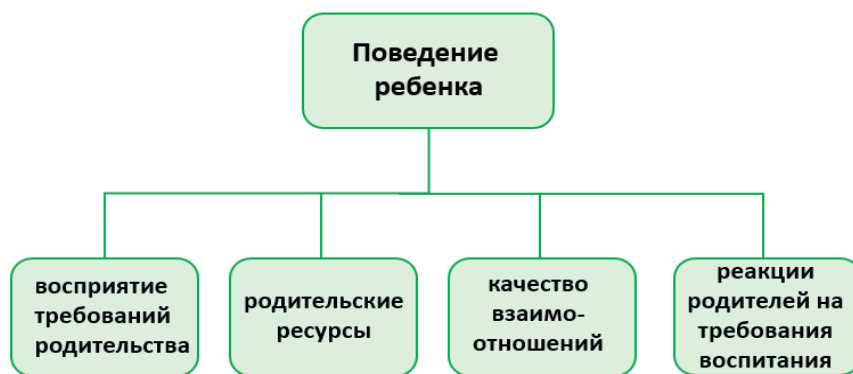


Рис. 6. Связь динамических процессов, определяющих РС К. Дитер-Декарда (сост. по [7])

Fig. 6. Correlation of dynamic processes that determine PS by K. Dieter-Deckard (developed by [7])

Таким образом, К. Дитер-Декард представляет 4 компонента РС (рис. 7): «...источник стресса извне – ребенок; когнитивную оценку события как вредного; механизмы совладания,

чтобы уменьшить негативность события, снизить реакцию на стресс; последствия для ума и тела – реакция на стресс» [7, с. 12 (перевод наш. – Авт.)].

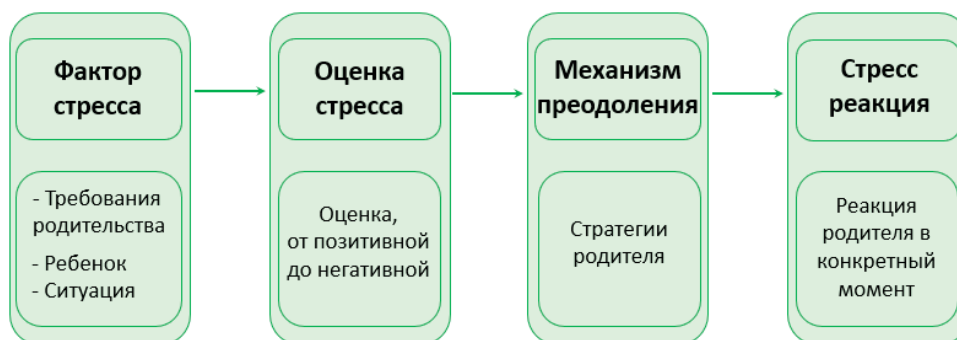


Рис. 7. Модель РС К. Дитер-Декарда (сост. по [7])  
Fig. 7. Model of PS by K. Dieter-Deckard (developed by [7])

Структура РС К. Дитер-Декарда очень схожа с концепцией психологического стресса Лазаруса, что свидетельствует о схожести взглядов авторов.

Теория повседневных родительских стрессоров К. Крник с коллегами состоит в том, что родитель изо дня в день сталкивается со стрессорами, связанными с процессом воспитания





и нормальным, но потенциально сложным поведением своих детей, влекущим за собой определенные хлопоты. Эти хлопоты связаны с повседневными родительскими задачами (уборка, стирка за детьми, изменение планов из-за невозможности вовремя выйти из дома); проблемами с поведением детей (крики, плач, ссоры между детьми, жалобы на сиблинга);

социальной компетентностью ребенка, неприятностями в семье, социальной поддержкой, и как следствие, удовлетворенностью родителя своей родительской ролью и жизнью в целом. Индивидуальная оценка этих событий родителями определяет их отношение и реакцию на последующее реагирование [17, 21]. Модель можно представить так, как показано на рис. 8.

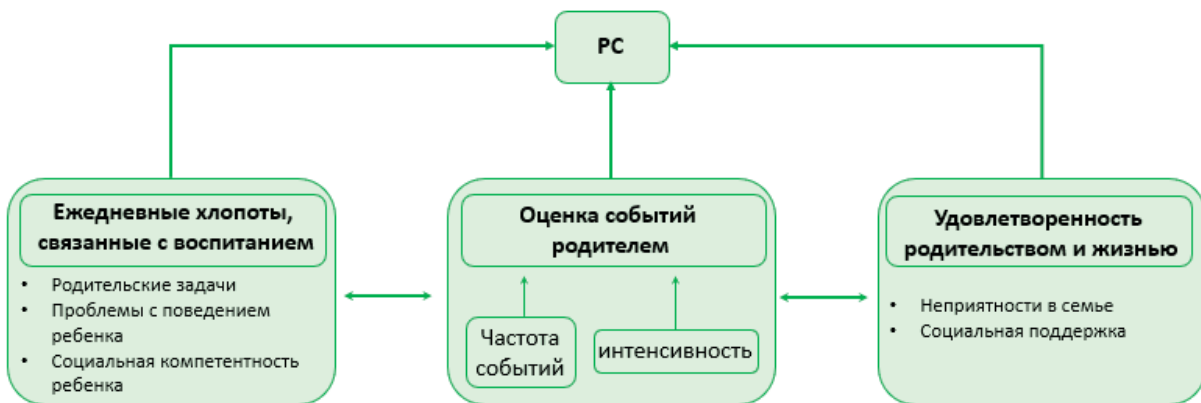


Рис. 8. Модель ежедневных стрессоров родительства К. Крник и др. (сост. по [17, 21])  
Fig. 8. The model of parenting daily stressors by K. Crnic et al. (developed by [17, 21])

Таким образом, авторы подчеркивают, что РС возникает не только в проблемных семьях, но и в каждой обычной семье и обусловлен не столько тяжелыми событиями в жизни семьи, сколько повторяющимися и предсказуемыми требованиями. Пока процессы преодоления хорошо работают, ежедневный стресс не оказывает сильного влияния на родителя, но как только эффективность преодоления снижается, ежедневные проблемы могут превратиться в сильный, стойкий и накапливающийся стресс, выводящий взрослого из равновесия. В результате авторы говорят о накопительном эффекте стресса, вызываемого мелкими неприятностями в течение дня, недели или месяца. Кумулятивное воздействие повседневных хлопот определяет степень РС, который оказывает негативное влияние на индивидуально-психическое благополучие родителя, отношение к родительству и детям, поведение во взаимоотношениях с детьми, и как следствие, на детско-родительские отношения и личностные особенности ребенка. Не менее важным авторы считают различие в восприятии этих событий. Если родитель воспринимает нежелание ребенка надеть предлагаемую одежду как возможность выбора для него, это может раздражать, но при этом не является стрессовым фактором. Если же родитель воспринимает такое нежелание как неуважение к себе, ситуация будет расценена именно как стрессовая.

В 1990 г. К. Вебстер-Стрэттон обратила внимание на то, что степень РС определяется навыками преодоления, выработанными у родителя. Нарушение функционирования родителя с ребенком определяется уровнем психологического благополучия и личностными ресурсами конкретного родителя. При этом важную роль играет то, как родитель воспринимает и оценивает стрессовую ситуацию [18]. Модель влияния стрессоров на отношения родителя с детьми представлена на рис. 9.

Свою концептуальную модель К. Вебстер-Стрэттон строит, основываясь на теории Паттерсона, и предполагает, что внесемейные и внутрисемейные стрессоры влияют на поведение детей не прямо, а опосредованно – качеством и чувствительностью взаимодействия между родителем и ребенком. Центром внимания данной модели являются те стрессовые факторы, которые нарушают функционирование родителей, тем самым косвенно влияя на адаптацию детей и приводя в действие цикл принудительного взаимодействия родителей и детей и дальнейшего стресса. Она говорит о том, что некоторые индивидуальные и семейные факторы могут действовать как защитные, смягчая стрессовое воздействие на семейную систему, или наоборот, как факторы уязвимости, усиливающие реакцию семьи на стрессовый факторы. Она выделяет 3 группы факторов, опосредующих влияние



Рис. 9. Концептуальная модель влияния стрессоров на родительское отношение и взаимодействие между родителями и детьми К. Вебстер-Стрэттон [18, с. 303] (перевод наш. – Авт.)  
 Fig. 9. Conceptual model of how stressors affect parenting attitudes and interaction between parents and children, C. Webster-Stratton, [18, p. 303] (translated by the author)

стресса, – психологические особенности родителей, социальную поддержку или изоляцию семьи и сексуальное поведение родителей и употребление ими психоактивных веществ [18].

Авторами еще одной, более поздней модели являются Д. О. Берри и В. Х. Джонс. Обратив внимание на результаты работ Дж. Бельски, они стали рассматривать двунаправленное влияние родителя и ребенка, в отличие от бытовавшего в то время взгляда только о влиянии родителя на ребенка. Они выделили показатели дихотомии родительства как результата получения удовольствия и напряжения от этой роли. В их представлении удовольствие включает эмоциональную «выгоду» – чувство самообогащения, личностного развития, любви, привязанности, близости, счастья, – тогда как напряжение обуславливается

дополнительными затратами, «потерей» времени, денег, энергии, контроля, самоуважения и другими ограничениями [19]. Решением этой дихотомии выступила модель сохранения ресурсов С. Хобфолла, предполагающая, что «люди стремятся сохранять, защищать и наращивать ресурсы и что угрозой для них представляет потенциальная и фактическая потеря этих ценных ресурсов» [22, с. 519 (перевод наш. – Авт.)]. Исходя из этого Д. О. Берри и В. Х. Джонс решили, что стресс возникает как реакция на окружающую среду, в которой происходит потеря того или другого ресурса, т. е. если у родителя отсутствуют ресурсы, ожидаемые от выполнения родительской роли, и слишком велики предъявляемые этой ролью требования, родитель испытывает высокий уровень РС (рис. 10).

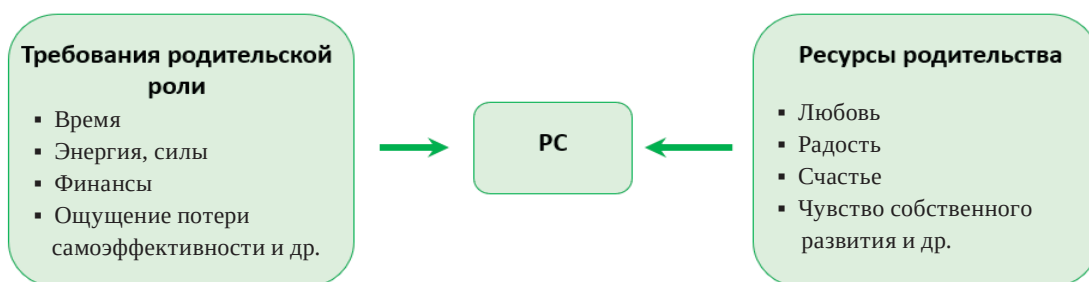


Рис. 10. Модель РС Дж. О. Берри и В. Х. Джонс (сост. по [19])  
 Fig. 10. The PS model by J. O. Berry and W. H. Jones (developed by [19])



Этими авторами также была предложена шкала *Parental Stress Scale*, измеряющая уровень РС. Субшкалы опросника описывают преимущества и требования родительской роли, а общий балл указывает уровень РС.

### Заключение

Исходя из рассмотренных моделей можно сделать однозначный вывод, что разные источники переживаний оказывают существенное прямое или косвенное влияние на родителя, ребенка и их взаимоотношения в первую очередь через их психологическое благополучие. Важным показателем успешной регуляции психологического благополучия являются оценка или восприятие события, а также имеющиеся копинг-стратегии.

Среди этих теорий две – теория взаимоотношений между родителями и детьми и теория ежедневных неприятностей – представляют собой два взаимодополняющих взгляда на природу, причины и последствия РС. Исходя из этих теорий РС является результатом требований, ежедневно предъявляемых к родителю, ожидаемых ресурсов, субъективного восприятия ситуации и поведения детей, связанных с процессом их воспитания. При этом большие показатели по перечисленным факторам ухудшают состояние не только родителя, но и ребенка, а также нарушают детско-родительские отношения, поведенческие паттерны и способность принятия родителем личностных особенностей ребенка.

Зарубежные исследования РС активно проводятся начиная с 1970-х гг. и продолжают в настоящее время. Эти исследования проводились с опорой на разные теоретические модели, однако большая их часть выполнена с применением методики Р. Абидина *Parenting Stress Index* и методики Д. О. Берри и В. Х. Джонс *Parenting Stress Scale*. Проведенный нами анализ исследований РС показал, что первоначально они были сосредоточены преимущественно на выяснении факторов РС и проблемах детского поведения [11, 12, 17, 21, 23–28], проблемах с точки зрения здоровья родителей и детей (как психического, так и соматического) [13, 29–33], тогда как в настоящее время акцент исследований сдвинулся на проблемы выявления путей влияния РС через фигуры родителей [34–36], родительскую самоэффективность [37, 38], неблагоприятный детский опыт самих родителей [39] и их трудности [34, 40, 41], подавление родителями собственных негативных эмоций [42], новые условия обучения детей в дистант-формате [43], влияние использования гаджетов [44] и эффективность программ снижения РС [39, 45, 46].

### Библиографический список

1. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
2. Василенко В. Е., Савеньшева С. С., Заплетина О. О. Родительский и повседневный стресс у матерей детей раннего и дошкольного возраста // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29, № 4. С. 27–48. <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290403>
3. Ким К. А., Кадыров Р. В. Родительский стресс и воспитание ребенка с детским церебральным параличом: обзор зарубежных исследований // Клиническая и специальная психология. 2022. Т. 11, № 4. С. 1–29. <https://doi.org/doi:10.17759/cpse.2022110401>
4. Мисюк Ю. В. Изучение родительского стресса и способов совладания с ним у женщин в контексте интенсивного материнства // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 6 (98). С. 110–117. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.6.15>
5. Савеньшева С. С., Заплетина О. О. Социальная поддержка как фактор родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 126–132. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-126-132>
6. Филиппова Г. Г. Эмоциональное выгорание матери: новое явление в современном материнстве // Психологические проблемы современной семьи: сб. материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург : Урал. гос.- пед. ун-т, 2018. С. 53–58.
7. Deater-Deckard K. Parenting Stress. New Haven, CT : Yale Scholarship Online, 2004. 208 p. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300103939.001.0001>
8. Lazarus R. S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks // Annual Review of Psychology. 1993. Vol. 44, iss. 1. P. 1–21. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
9. Belsky J. The determinants of parenting: A process model // Child Development. 1984. Vol. 55, iss. 1. P. 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
10. Patterson G. R., DeBaryshe B. D., Ramsey E. A developmental perspective on antisocial behavior // The American Psychologist. 1989. Vol. 44, iss. 2. P. 329–335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.329>
11. Abidin R. R. The determinants of parenting behavior // Journal of Clinical Child Psychology. 1992. Vol. 21, iss. 4. P. 407–412. [http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2104\\_12](http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12)
12. Abidin R. R. The determinants of parenting: What variables do we need to look at? // Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (97th, New Orleans, LA). 1989. 29 p.
13. Abidin R. R. The Parenting Stress Index – Clinical Trials // Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (87th, New York). 1979. 13 p.
14. Kanner A. D., Coyne J. C., Schaefer C., Lazarus, R. S. Comparison of two modes of stress measurement: Daily



- hassles and uplifts versus major life events // *Journal of Behavioral Medicine*. 1981. Vol. 4, iss. 1. P. 1–39. <https://doi.org/10.1007/BF00844845>
15. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York : Springer Publishing Company, 1984. 460 p.
  16. Deater-Deckard K., Scarr S. Parenting stress among dual-earner mothers and fathers: Are there gender differences? // *Journal of Family Psychology*. 1996. Vol. 10, iss. 1. P. 45–59. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.1.45>
  17. Crnic K., Low C. Everyday stresses and parenting // *Handbook of Parenting: Practical Issues in Parenting* / ed. M. H. Bornstein. 2<sup>nd</sup> ed. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2002. P. 243–267.
  18. Webster-Stratton C. Stress: A potential disrupter of parent perceptions and family interactions // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1990. Vol. 19, iss. 4. P. 302–312. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904\\_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_2)
  19. Berry J. O., Jones W. H. The parental stress scale: Initial psychometric evidence // *Journal of Social and Personal Relationships*. 1995. Vol. 12, iss. 3. P. 463–472. <https://doi.org/10.1177/0265407595123009>
  20. Cronin S., Becher E. H., Christians K. S., Maher M., Dibb S. *Parents and Stress: Understanding Experiences, Context and Responses*. St. Paul, MN : University of Minnesota Extension ; Children, Youth and Family Consortium, 2015. 17 p.
  21. Crnic K., Greenberg M. Minor parenting stresses with young children // *Child Development*. 1990. Vol. 61, № 1. P. 1628–1637. <https://doi.org/10.2307/1130770>
  22. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, No. 3. P. 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
  23. Coplan R. J., Bowker A., Cooper S. M. Parenting daily hassles, child temperament, and social adjustment in preschool // *Early Childhood Research Quarterly*. 2003. Vol. 18, iss. 1. P. 376–395. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00045-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00045-0)
  24. Copeland D., Harbaugh B. L. Differences in parenting stress between married and single first time mothers at six to eight weeks after birth // *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*. 2005. Vol. 28, iss. 3. P. 139–152. <https://doi.org/10.1080/01460860500227556>
  25. Lavee Y., Sharlin S., Katz R. The effect of parenting stress on marital quality: An integrated mother-father model // *Journal of Family Issues*. 1996. Vol. 17, iss. 1. P. 114–135. <https://doi.org/10.1177/019251396017001007>
  26. Neece C. L., Green S. A., Baker B. L. Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time // *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2012. Vol. 117, iss 1. P. 48–66. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48>
  27. Ösberg M., Hagekull B. A structural modeling approach to the understanding of parenting stress // *Journal of Clinical Child Psychology*. 2000. Vol. 29, iss. 4. P. 615–625. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904\\_13](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_13)
  28. Putnick D. L., Bornstein M. H., Hendricks C., Painter K. M., Suwalsky J. T. D., Collins W. A. Stability, continuity, and similarity of parenting stress in European American mothers and fathers across their child's transition to adolescence // *Parenting: Science and Practice*. 2010. Vol. 10, iss. 1. P. 60–77. <https://doi.org/10.1080/15295190903014638>
  29. Britner P. A., Morog M. C., Pianta R. C., Marvin R. S. Stress and coping: a comparison of self-report measures of functioning in families of young children with cerebral palsy or no medical diagnosis // *Journal of Child and Family Studies*. 2003. Vol. 12, iss. 3. P. 335–348. <https://doi.org/10.1023/A:1023943928358>
  30. Compas B. E., Howell D. C., Phares V., Williams R. A., Ledoux N. Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis // *Developmental Psychology*. 1989. Vol. 25, No. 4. P. 550–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.4.550>
  31. Quittner A. L., Glueckauf R. L., Jackson D. N. Chronic parenting stress: moderating versus mediating effects of social support // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59, iss. 6. P. 1266–1278. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.59.6.1266>
  32. Rezendes D. L., Scarpa A. Associations between parental anxiety/depression and child behavior problems related to autism spectrum disorders: The roles of parenting stress and parenting self-efficacy // *Autism Research and Treatment*. 2011. Vol. 2011, iss. 1. Article ID 405849. <https://doi.org/10.1155/2011/395190>
  33. Uzark K., Jones K. Parenting stress and children with heart disease // *Journal of Pediatric Health Care*. 2003. Vol. 17, iss. 4. P. 163–168. <https://doi.org/10.1067/mp.2003.22>
  34. Rayce S. B., Pontoppidan M., Nielsen T. Concordance within parent couples' perception of parental stress symptoms among parents to 1–18-year-olds with physical or mental health problems // *PloS ONE*. 2020. Vol. 15, iss. 12. Article number e0244212. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244212>
  35. Trumello C., Babore A., Cofini M., Baiocco R., Chirumbolo A., Morelli M. The buffering role of paternal parenting stress in the relationship between maternal parenting stress and children's problematic behaviour // *International Journal of Psychology*. 2021. Vol. 56, iss. 5. P. 739–744. <https://doi.org/10.1002/ijop.12758>
  36. Ward K. P., Lee S. J. Mothers' and fathers' parenting stress, responsiveness, and child wellbeing among low-income families // *Journal Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 116. Article number 105218. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105218>
  37. Oyarzún-Farías M. de los Angeles, Cova F., Navarrete C. B. Parental stress and satisfaction in parent with pre-school and school age children // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article number 683117. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.683117>
  38. Wang Q. *Mothers' Perceptions of Stress, Parenting Self-Efficacy, and Permissive and Inconsistent Discipline: Insights from China, Japan, and the United States*. Berkeley : University of California, 2019. 53 p.
  39. Lange B. C. L., Callinan L. S., Smith M. V. Adverse childhood experiences and their relation to parenting



- stress and parenting practices // *Community Mental Health Journal*. 2019. Vol. 55, iss. 1. P. 651–662. <https://doi.org/10.1007/s10597-018-0331-z>
40. Bilsky S. A., Luber M. J., Hopper K. M. Maternal parenting stress, disengagement strategies for managing parenting stress, and hazardous alcohol use among mothers of adolescents // *Substance Use & Misuse*. 2022. Vol. 57, iss. 10. P. 1608–1617. <https://doi.org/10.1080/10826084.2022.2102190>
41. Goodrum N. M., Armistead L. P., Masyn K., Schulte M., Murphy D. A. Longitudinal bidirectional relations among parenting quality, parenting stress, and child functioning in HIV-affected families // *Journal Youth Adolescence*. 2021. Vol. 50, iss. 8. P. 1663–1678. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01444-w>
42. Waters S. F., Karnilowicz H. R., West T. V., Mendes W. B. Keep it to yourself? Parent emotion suppression influences physiological linkage and interaction behavior // *Journal of Family Psychology*. 2020. Vol. 34, iss. 7. P. 784–793. <https://doi.org/10.1037/fam0000664>
43. Moscardino U., Dicataldo R., Roch M., Carbone M., Mammarella I. C. Parental stress during COVID-19: A brief report on the role of distance education and family resources in an Italian sample // *Current Psychology*. 2021. Vol. 40, iss. 11. P. 5749–5752. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01454-8>
44. McDaniel B. T., Radesky J. S. Technoferece: Longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behavior problems // *Pediatric Research*. 2018. Vol. 84, iss. 2. P. 210–218. <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0052-6>
45. Ozturk Y., Moretti M., Barone L. Addressing parental stress and adolescents behavioral problems through an attachment-based program: an intervention study // *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 2019. Vol. 19, iss. 1. P. 89–100.
46. Vismara L., Sechi C., Lucarelli L. Reflective parenting home visiting program: A longitudinal study on the effects upon depression, anxiety and parenting stress in first-time mothers // *Heliyon*. 2020. Vol. 6, iss. 7. Article number e04292. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04292>
4. Misiyuk Yu. V. The study of parental stress and ways of coping with it in women in the context of intensive motherhood. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2022, no. 6 (98), pp. 110–117 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/spp.2022.6.15>
5. Savenysheva S. S., Zapletina O. O. Social support as a factor of parenting stress for mothers of young and preschool children. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2021, vol. 27, no. 1. pp. 126–132 (in Russian). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-126-132>
6. Filippova G. G. Emotional burnout of the mother: A new phenomenon in modern motherhood. *Psikhologicheskie problemy sovremennoy sem'i: sb. materialov VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Psychological Problems of the Modern Family: Collection of Materials 8th International Scientific and Practical Conference]. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2018, pp. 53–58 (in Russian).
7. Deater-Deckard K. *Parenting Stress*. New Haven, CT, Yale Scholarship Online, 2004. 208 p. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300103939.001.0001>
8. Lazarus R. S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 1993, vol. 44, iss. 1, pp. 1–21. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
9. Belsky J. The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 1984, vol. 55, iss. 1, pp. 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
10. Patterson G. R., DeBaryshe B. D., Ramsey E. A developmental perspective on antisocial behavior. *The American Psychologist*, 1989, vol. 44, iss. 2, pp. 329–335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.329>
11. Abidin R. R. The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1992, vol. 21, iss. 4, pp. 407–412. [http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2104\\_12](http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12)
12. Abidin R. R. The determinants of parenting: What variables do we need to look at? Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (97th, New Orleans, LA), 1989. 29 p.
13. Abidin R. R. The Parenting Stress Index – Clinical Trials. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association* (87th, New York). 1979. 13 p.
14. Kanner A. D., Coyne J. C., Schaefer C., Lazarus R. S. Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 1981, vol. 4, iss. 1, pp. 1–39. <https://doi.org/10.1007/BF00844845>
15. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York, Springer Publishing Company, 1984. 460 p.
16. Deater-Deckard K., Scarr S. Parenting stress among dual-earner mothers and fathers: Are there gender differences? *Journal of Family Psychology*, 1996, vol. 10, iss. 1, pp. 45–59. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.1.45>

## References

1. Ovcharova R. V. *Roditel'stvo kak psikhologicheskii fenomen* [Parenthood as a Psychological Phenomenon]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyi institute Publ., 2006. 496 p. (in Russian).
2. Vasilenko V. E., Savenysheva S. S., Zapletina O. O. Parenting stress and daily hassles in mothers of young and preschool children. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2021, vol. 29, no. 4, pp. 27–48 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290403>
3. Kim K. A., Kadyrov R.V. Parental stress and bringing up a child with cerebral palsy: A foreign studies review. *Clinical Psychology and Special Education*, 2022, vol. 11, no. 4, pp. 1–29 (in Russian). <https://doi.org/doi:10.17759/cpse.2022110401>



17. Crnic K., Low C. Everyday stresses and parenting. In: Bornstein M. H., ed. *Handbook of Parenting: Practical Issues in Parenting*. 2<sup>nd</sup> ed. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2002, pp. 243–267.
18. Webster-Stratton C. Stress: A potential disrupter of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1990, vol. 19, iss. 4, pp. 302–312. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904\\_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_2)
19. Berry J. O., Jones W. H. The parental stress scale: Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1995, vol.12, iss. 3, pp. 463–472. <https://doi.org/10.1177/0265407595123009>
20. Cronin S., Becher E. H., Christians K. S., Maher M., Dibb S. *Parents and Stress: Understanding Experiences, Context and Responses*. St. Paul, MN, University of Minnesota Extension, Children, Youth and Family Consortium, 2015. 17 p.
21. Crnic K., Greenberg M. Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 1990, vol. 61, no. 1, pp. 1628 – 1637. <https://doi.org/10.2307/1130770>
22. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 1989, vol. 44, no. 3, pp. 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
23. Coplan R. J., Bowker A., Cooper S. M. Parenting daily hassles, child temperament, and social adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 2003, vol. 18, iss. 1, pp. 376–395. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00045-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00045-0)
24. Copeland D., Harbaugh B. L. Differences in parenting stress between married and single first time mothers at six to eight weeks after birth. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 2005, vol. 28, iss. 3, pp. 139–152. <https://doi.org/10.1080/01460860500227556>
25. Lavee Y., Sharlin S., Katz R. The effect of parenting stress on marital quality: An integrated mother-father model. *Journal of Family Issues*, 1996, vol. 17, iss. 1, pp. 114–135. <https://doi.org/10.1177/019251396017001007>
26. Neece C. L., Green S. A., Baker B. L. Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2012, vol. 117, iss. 1, pp. 48–66. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48>
27. Ösberg M., Hagekull B. A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2000, vol. 29, iss. 4, pp. 615–625. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904\\_13](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_13)
28. Putnick D. L., Bornstein M. H., Hendricks C., Painter K. M., Suwalsky J. T. D., Collins W. A. Stability, continuity, and similarity of parenting stress in European American mothers and fathers across their child's transition to adolescence. *Parenting: Science and Practice*, 2010, vol. 10, iss. 1, pp. 60–77. <https://doi.org/10.1080/15295190903014638>
29. Britner P. A., Morog M. C., Pianta R. C., Marvin R. S. Stress and coping: A comparison of self-report measures of functioning in families of young children with cerebral palsy or no medical diagnosis. *Journal of Child and Family Studies*, 2003, vol. 12, iss. 3, pp. 335–348. <https://doi.org/10.1023/A:1023943928358>
30. Compas B. E., Howell D. C., Phares V., Williams R. A., Ledoux N. Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis. *Developmental Psychology*, 1989, vol. 25, no. 4, pp. 550–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.4.550>
31. Quittner A. L., Glueckauf R. L., Jackson D. N. Chronic parenting stress: moderating versus mediating effects of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59, iss. 6, pp. 1266–1278. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.59.6.1266>
32. Rezendes D. L., Scarpa A. Associations between parental anxiety/depression and child behavior problems related to autism spectrum disorders: The roles of parenting stress and parenting self-efficacy. *Autism Research and Treatment*, 2011, vol. 2011, iss. 1, article ID 405849. <https://doi.org/10.1155/2011/395190>
33. Uzark K., Jones K. Parenting stress and children with heart disease. *Journal of Pediatric Health Care*, 2003, vol. 17, iss. 4, pp. 163–168. <https://doi.org/10.1067/mp.2003.22>
34. Rayce S. B., Pontoppidan M., Nielsen T. Concordance within parent couples' perception of parental stress symptoms among parents to 1–18-year-olds with physical or mental health problems. *PLoS ONE*, 2020, vol. 15, iss. 12, article no. e0244212. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244212>
35. Trumello C., Babore A., Cofini M., Baiocco R., Chirumbolo A., Morelli M. The buffering role of paternal parenting stress in the relationship between maternal parenting stress and children's problematic behavior. *International Journal of Psychology*, 2021, vol. 56, iss. 5, pp. 739–744. <https://doi.org/10.1002/ijop.12758>
36. Ward K. P., Lee S. J. Mothers' and fathers' parenting stress, responsiveness, and child wellbeing among low-income families. *Journal Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 116, article no. 105218. <https://doi.org/10.1016/j.chil.2020.105218>
37. Oyarzún-Farías M. de los Angeles, Cova F., Navarrete C. B. Parental stress and satisfaction in parent with pre-school and school age children. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, article number 683117. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.683117>
38. Wang Q. *Mothers' Perceptions of Stress, Parenting Self-Efficacy, and Permissive and Inconsistent Discipline: Insights from China, Japan, and the United States*. Berkeley, University of California, 2019. 53 p.
39. Lange B. C. L., Callinan L. S., Smith M. V. Adverse Childhood Experiences and Their Relation to Parenting Stress and Parenting Practices. *Community Mental Health Journal*, 2019, vol. 55, iss. 1, pp. 651–662. <https://doi.org/10.1007/s10597-018-0331-z>
40. Bilsky S. A., Luber M. J., Hopper K. M. Maternal parenting stress, disengagement strategies for managing



- parenting stress, and hazardous alcohol use among mothers of adolescents. *Substance Use & Misuse*, 2022, vol. 57, iss. 10, pp. 1608–1617. <https://doi.org/10.1080/10826084.2022.2102190>
41. Goodrum N. M., Armistead L. P., Masyn K., Schulte M., Murphy D. A. Longitudinal Bidirectional Relations Among Parenting Quality, Parenting Stress, and Child Functioning in HIV-Affected Families. *Journal Youth Adolescence*, 2021, vol. 50, iss. 8, pp. 1663–1678. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01444-w>
42. Waters S. F., Karnilowicz H. R., West T. V., Mendes W. B. Keep it to yourself? Parent emotion suppression influences physiological linkage and interaction behavior. *Journal of Family Psychology*, 2020, vol. 34, iss. 7, pp. 784–793. <https://doi.org/10.1037/fam0000664>
43. Moscardino U., Dicaldo R., Roch M., Carbone M., Mammarella I. C. Parental stress during COVID-19: A brief report on the role of distance education and family resources in an Italian sample. *Current Psychology*, 2021, vol. 40, iss. 11, pp. 5749–5752. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01454-8>
44. McDaniel B. T., Radesky J. S. Technoference: Longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behavior problems. *Pediatric Research*, 2018, vol. 84, iss. 2, pp. 210–218. <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0052-6>
45. Ozturk Y., Moretti M., Barone L. Addressing parental stress and adolescents behavioral problems through an attachment-based program: an intervention study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2019, vol. 19, iss. 1, pp. 89–100.
46. Vismara L., Sechi C., Lucarelli L. Reflective parenting home visiting program: A longitudinal study on the effects upon depression, anxiety and parenting stress in first-time mothers. *Heliyon*, 2020, vol. 6, iss. 7, article no. e04292. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04292>

Поступила в редакцию 12.01.2023; одобрена после рецензирования 26.02.2023; принята к публикации 15.03.2023  
The article was submitted 12.01.2023; approved after reviewing 26.02.2023; accepted for publication 15.03.2023



## ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 137–148  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 137–148  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-137-148>  
EDN: SFLTLY

Научная статья  
УДК 159.9:316.6

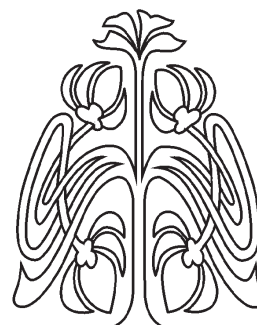
### Декларированные и латентные социальные группы: феномен, эволюция, детерминанты. Часть 2

В. А. Толочек

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

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

**Аннотация.** Цель: изучение особенностей социальной среды как потенциального условия формирования, функционирования и эволюции латентных социальных групп. *Гипотезы:* 1) существуют пред-формы социальных объединений людей, которые условно можно назвать латентными социальными группами; 2) основанием для появления пред-форм могут выступать разные условия внешней и внутренней среды субъекта (в том числе условия, воспринимаемые человеком как субъективно значимые для него в отношении тех или иных жизненных целей). *Методы:* теоретико-категориальный анализ, изучение литературных источников, эмпирические исследования (анкетирование), многомерные методы параметрической статистики. По авторской методике (анкета «Динамика стиля профессиональной жизни» – ДСПЖ) респонденты оценивали роль условий социальной среды как «факторов профессионализма», динамику своего профессионализма от 20 до 65 лет (ретроспективно до актуального возраста и проспективно – прогнозируя динамику последующей эволюции); также фиксировались их социально-демографические и служебно-должностные характеристики. *Участники.* Опрошены 482 человека, мужчины и женщины в возрасте от 30–50 лет, среди них 132 государственных служащих, 129 инженеров и руководителей подразделений промышленных предприятий, 221 менеджер. Общая выборка многократно делилась на группы. В качестве критериев деления использованы условные, выделяемые на основе вычисляемых по формулам, относительные характеристики «быстроты карьеры», «стажа управленческой деятельности», «стажа семейной жизни». *Результаты* эмпирического исследования подтверждают рабочие гипотезы. При делении выборки по разным критериям – как очевидным (мужчины / женщины, специалисты / руководители и т. п.), так и условным – группы значимо различаются по ряду переменных (условий среды, оцениваемых как факторы профессионализма). *Выводы:* в одном социальном пространстве-времени могут сосуществовать разные социальные объединения, структуры в большей или меньшей степени их выраженности (проявленности), развития, активного функционирования как социальных групп. Есть основания выделять феномен латентных социальных групп (ЛСГ) как пред-форм проявленных социальных групп с последующими разными траекториями их возможного развития. ЛСГ — это возможные объединения людей, в ряде важных аспектов жизнедеятельности (ценностных ориентациях, образе жизни и др.) сходных между собой, потенциально способных к интеграции и взаимодействию в достижении общих целей, комфортному межличностному общению,



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ







поддержанию типовых паттернов поведения и др. ЛГС представляют собой пред-стадии возможного становления и развития разных социальных структур. Представители одних латентных социальных групп отличаются от других в отношении предпочтения и признания ими роли как отдельных условий среды, так и отдельных социальных пространств (родительской семьи, своей семьи, рабочих групп и пр.). За признанием людьми субъективной значимости для них разных условий социальной среды могут стоять какие-то иные, «глубинные» факторы.

**Ключевые слова:** латентные социальные группы, декларированные социальные группы, субъекты, среда, пространство, условия, факторы

**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. Декларированные и латентные социальные группы: феномен, эволюция, детерминанты. Часть 2 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 137–148. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-137-148>, EDN: SFLTLY

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

Article

## Manifest and latent social groups: Phenomenon, evolution, determinants. Part 2

V. A. Tolochek

Institute of Psychology RAS, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia

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

**Abstract.** The *aim* of the research is to study the features of the social environment as potential conditions for the formation, functioning and evolution of latent social groups. *Hypotheses:* 1) there are pre-forms of social alliances of people (which can be tentatively called latent social groups); 2) different conditions of a subject's external and internal environment (including features perceived by a person as subjectively significant for them in relation to certain life goals) might be the reasons why the pre-forms appear. The *methods* of the research are as follows: theoretical and categorical analysis, the study of literary sources, empirical research (questionnaires), multidimensional methods of parametric statistics. According to the author's methodology (questionnaire "Dynamics of professional life style" – DPLS), respondents assessed the following variables: the role conditions of the social environment play as "factors of professionalism", and the dynamics of their professionalism from 20 to 65 years (retrospectively to the current age and prospectively – predicting the dynamics of subsequent evolution); their socio-demographic and official characteristics were also recorded. 482 employees, men and women aged 30 to 50 years (132 civil servants, 129 engineers and heads of departments of manufacturing plants, 221 managers) were interviewed as *participants* of the study. The total sample was divided into groups several times. As criteria for division, relative characteristics (calculated by the formulas) of "career speed", "managerial experience", "family life experience" were used. *The results* of the empirical study confirm the working hypotheses. When dividing the sample according to different criteria – both obvious (men / women, specialists / managers, etc.) and relative, the groups differ significantly in a number of variables (environmental conditions marked as "factors of professionalism"). *Conclusion:* in one social space-time, different social alliances, structures, to a greater or lesser extent of their expression (manifestation), development, and active functioning as social groups can coexist. There are reasons to single out the phenomenon of latent social groups (LSG) as pre-forms of manifest social groups with subsequent different trajectories of their possible development. LSG are possible alliances of people who are similar to each other in a number of important aspects of life (value orientations, lifestyle, etc.), and who are potentially capable of integration and interaction (to achieve common goals, to establish comfortable interpersonal communication, to maintain typical patterns of behavior, etc.). LGS are the pre-stages of various social structures representing their possible formation and development. Representatives of some latent social groups differ from others both in terms of their preference and recognition of the role of individual environmental conditions and individual social spaces (parental family, their family, work groups, etc.). There may be some other "deep factors" behind people's recognition of the subjective significance of different conditions of the social environment for them. **Keywords:** latent social groups, manifest social groups, subjects, environment, space, conditions, factors

**Acknowledgements and funding.** The work was carried out in accordance with the State Task No. 0138-2021 – "Regulation of professional interaction in the conditions of organizational and technological challenges".

**For citation:** Tolochek V. A. Manifest and latent social groups: Phenomenon, evolution, determinants. Part 2. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 137–148 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-137-148>, EDN: SFLTLY

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

(Продолжение. Начало см.: Толочек В. А. Декларированные и латентные социальные группы: феномен, эволюция, детерминанты. Часть 1 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 220–231. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-220-231>)

## Введение

Начиная с работ Ч. Кули в XX ст. социальные группы стали одним из ключевых объектов исследования в психологии развития, педагогической, социальной, индустриальной,



организационного развития, политической, кросс-культурной, этнической и др. [1–3]. На протяжении минувшего столетия сложились определенные подходы, методология и методы исследования, сформировались понятийный аппарат, критерии дифференцирования групп и пр. Вместе с тем оформлялись и определенные научные традиции в изучении этого явления.

В процессе разработки проблемы *профессиональной карьеры* (ПК), используя прием многократного деления выборки по ряду критериев [4–7], мы столкнулись с неожиданными фактами. Предполагалось, что при делении выборки на явно различаемые социальные группы (мужчин и женщин, специалистов и руководителей, представителей разных профессий и т. п.) будут ожидаемо выделяться переменные и параметры, в последующем используемые как предикторы, по которым можно отслеживать и объяснять другие различия, позволяющие и дальше продвигаться в объяснении роли условий среды как факторов профессионального становления субъекта (ПСС), как ресурсов субъекта. Действительно, в циклах статистических расчетов были установлены такие переменные и параметры, по которым имели место объяснимые различия, частью достигающие уровня статистической значимости [7]. Однако вместе с тем проявились и иные межгрупповые различия, не ожидаемые в отношении как количества таких переменных, так и меры выраженности различий. Ожидалось, что в социальных организациях людей есть явные образования, очевидные для многих внешних и внутренних «наблюдателей» (по Н. Луману), так или иначе представленные, поддерживаемые социальными институтами. Но проявилось и иное: в том же пространстве-времени могут быть группировки людей, на первый взгляд, никак не относимые к каким-то очевидным социальным структурам.

В циклах наших статистических расчетов установлено, что действительно некоторые социальные группы в каком-то отношении поляризуются. Так, например, по ряду анализируемых переменных статистически различаются группы мужчин и женщин, специалистов и руководителей, ветеранов и молодых и т. д. Но и при делении выборки по другим, внешне мало выраженным критериям (относительная к возрасту продолжительность семейной жизни, относительный к возрасту опыт управленческой работы, субъективной значимости отдельных условий и пр.) имеют место значимые различия. Более того, и при последующих делениях на группы и проведении статистических расчетов значимые межгрупповые различия сохраняются. Эти различия

сохранялись и при уменьшении выборки, при ее разделении на отдельные группы (например, профессиональные и затем – на группы мужчин и женщин, специалистов и руководителей и т. п.). Складывается представление, что здесь имеет место своего рода некоторая «скрытая материя» (сокрытая, неизвестная, «темная», не оформленная, не проявленная субстанция). В этой связи первые, очевидно существующие и социально оформленные образования были названы *декларированными социальными группами (ДСГ)*, вторые, неявные, – *латентными социальными группами (ЛСГ)*. Наше первое объяснение этого феномена [7] видится неудовлетворительным, неполным, поэтому целесообразно возвращение к затронутой теме, полагая, что новые факты позволят ее представить более полно и аргументированно.

*Цель исследования:* изучение особенностей социальной среды как потенциальных условий формирования, функционирования и эволюции латентных социальных групп. *Гипотезы:* 1) существуют пред-формы социальных объединений людей, которые условно можно назвать латентными социальными группами; 2) основанием для появления пред-форм могут выступать разные условия внешней и внутренней среды субъекта (в том числе условия, воспринимаемые человеком как субъективно значимые для него в отношении тех или иных жизненных целей). *Методы:* теоретико-категориальный анализ, изучение литературных источников, эмпирические исследования (анкетирование), многомерные методы параметрической статистики.

### Социальные группы как феномен

Кажется парадоксальным, что даже при долгой истории изучения как предмета, множестве исследований и научных концепций, «определения малой группы характеризуются разной мерой взаимоподобия, разным уровнем обобщения, акцентированием внимания на тех или иных аспектах групповой активности, общеописательным, концептуальным или методологическим подходом. Большое количество и содержательное многообразие определений является следствием многоплановой природы малой группы и отсутствием общей теории этого сложного социально-психологического явления» [2, с. 11]. В обзорах отечественных ученых состояния исследований проблемы социальных групп выделяются несколько характерных, регулярно упоминаемых особенностей – множество несогласованных между собой концепций, исторически возрастание их количества, индиви-



дуалистическая ориентация «теорий», их односторонность – чаще это лабораторное изучение групп вне реальной деятельности людей, вне завершенной их эволюции, без обозначения их типовых «финалов» [2, 8–10]. Отмечая значительный вклад отечественных ученых, специалисты замечают, что развитие интересных идей продолжается учениками и апологетами, как правило, лишь в русле определенной научной школы, при жизни их «генератора».

Наиболее разработанной можно назвать проблематику малых социальных групп, в которой предложено и множество разных «теорий» и «моделей». В хронологических более поздних концепциях социальных групп учитывается опыт предшествующих. Они представляют собой структурно, содержательно и методологически более зрелые разработки, и среди последних выделим теорию деятельности опосредствования межличностных отношений А. В. Петровского [11], модель саморазвития группы В. А. Мак-Клора [12], теории социальной идентичности Г. Тэджфела [13–15] и самокатегоризации Д. Тернера [16, 17], микрогрупповую теорию А. В. Сидоренкова [2, 18]. Но наряду с линией последовательной эволюции традиций социальной психологии появляются и авангардные теории, подверженные влиянию тенденций развития современной психологии, а также зарождающихся в других научных дисциплинах, – теория сложных систем Г. Арроу, теория систем сложного поведения Дж. Мак-Грейта, теории поведения систем М. Крейнаха и структурированности М. С. Пула и др. [19–23].

Специалисты, как правило, отмечают сложность определения понятия «социальная группа» (малая, средняя, большая), верхних и нижних границ таких объединений людей. При этом ключевыми признаками группы, в частности *малой социальной группы*, называют общую цель, регулярные контакты, осведомленность о других членах группы, восприятие последней именно как группы, взаимозависимость людей в их объединениях, формирование и поддержание групповых норм, структуры отношений, общих ценностей [2, 9, 10, 24]. Но строго говоря, и в отношении каждого из этих основных критериев также сохраняется большая неопределенность, касающаяся меры активности, участия и отношения разных людей к деятельности, частоты и тесноты контактов, меры изменения представлений человека о цели, ценностях и пр., при которых он еще член группы, а группа жизнеспособна – активно функционирует, выполняя свои социальные и психологические функции в отношении ее членов и организации как метасистемы.

Если в анализе подходов к проблеме и предложенных моделей опуститься «этажом ниже», например рассматривая параметрические концепции социальных групп – модели Б. Такмена – М. Йенсена, А. Коэна и др. [25, 26], – нельзя не увидеть откristализованных со временем основных характеристик групп, подлежащих научному изучению и описанию. В параметрических подходах анализируются последовательные стадии с их завершенным развитием; группы описываются через типовые наборы характеристик, объединяющих людей и регулирующих их взаимодействие (ценностных ориентаций, общих целей, общей деятельности, ценностей и пр.). Такие «канонизированные» параметры описания разных групп определенно способствуют систематизации научного знания, апробации и обобщению социальных технологий практической работы по формированию и управлению развитием групп. Но вместе с тем устоявшиеся представления ученых затеяют важные аспекты проблемы: у разных людей цели могут быть общими лишь сравнительно короткое время и точнее было бы использовать другие понятия – цели совпадающие, сочетающиеся, начальные, общие лишь в том смысле, что они еще не дифференцированные, не детализированные, индивидуально не «присвоенные», личностно не «окрашенные». Совместная деятельность людей – многогранное явление, которое также эволюционирует, причем иначе, нежели происходит развитие разных людей как ее субъектов. «Единство» ценностных ориентаций членов группы чаще выступает не более чем как сходство их номинальных обозначений, их контуров. (При ближайшем рассмотрении чаще оказывается, что за общими по названию целями, ценностями и пр., как правило, стоит их разное содержание, которое также изменяется со временем у каждого человека. Образно говоря, все, что мы называем «общим», в действительности есть лишь «семь нот», из которых каждый создает свою «мелодию», и чем более выражена индивидуальность человека, чем более он развит как профессионал, как личность, тем сложнее и своеобразнее создаваемые им «мелодии», изменяющиеся во времени и усложняющиеся содержательно).

Завершая краткий обзор состояния проблемы, первым открытым вопросом проблемой психологии малых социальных групп назовем меру эвристичности предложенных концепций. Представим оценку одного из ведущих специалистов: «...многие теории не позволяют предположить существование каких-то пока не известных науке групповых явлений, исчерпали свои внутренние возможности и, соответственно,



не получили дальнейшего развития» [2, с. 37]. Добавим, что в периодически переиздаваемых трудах ведущих специалистов на протяжении нескольких десятилетий сохраняется все та же классификация социальных групп, предложенная 30–50 лет назад [8–10, 13, 27–29]. И здесь выделим второй вопрос: разнообразие возможных социальных групп изменяется со временем или же на протяжении десятилетий описанные в середине XX ст. группы являют собой некоторые социальные инварианты?

Как третий открытый вопрос отметим, что социальные группы, как правило, изучаются в контексте ординарной, сравнительно несложной внешне заданной и внешне регулируемой деятельности (около 25% исследований проводится в учебных группах школьников, студентов, курсантов, 15% в слаженных трудовых коллективах, 10% – в воинских подразделениях и т. п.), т. е. на выборках, в отношении которых сравнительно легко выделять «общее» – цель, технологии деятельности, структуру взаимодействия и пр. Следовательно, априори видение учеными феномена втискивается в «прокрустово ложе» типичных фаз функционирования группы и то, что остается за его пределами, рассматривается и обсуждается много реже, а доминирующие научные концепции ориентированы именно на описание «штатного состояния» функционирования и развития групп. Для сравнения отметим – творческие союзы представителей искусства (в литературе, кинематографе, театре и др.) обычно краткосрочны, сопровождаются постоянными конфликтами между членами групп, которые чаще распадаются без возможности воссоединения людей. Но эта разновидность групп почти не изучается. Выделим и четвертый открытый вопрос: в какой степени деятельность в группе способствует развитию человека как субъекта, личности, индивидуальности? В продолжение какого времени его развитие более вероятно? При принятии им каких социальных ролей и рабочих функций?

Пятый вопрос. Если проблематику социальных групп рассматривать в контексте других научных проблем, а именно в таких аспектах, как профессиональное становление субъекта, профессиональная карьера, личностно-профессиональное развитие человека, то должно признать, что в таких аспектах многое еще остается в статусе «недостаточно изучено». С одной стороны, человек не существует вне социального окружения, вне взаимодействия с окружающими, с другой – роль отдельных людей и групп в жизни человека далеко не однозначна, не монофункциональна, не неизменна, не одновалентна.

Ввиду того что и в отечественной, и в зарубежной психологии доминирующими выступали НИР, в которых социальные группы преимущественно изучались в «тисках» жестких условий социальных институтов и предписаний, остаются открытыми вопросы обратного порядка. Что, помимо чувства одиночества, осознания ограниченности индивидуальных ресурсов и пр., предопределяет объединение людей в группы? Что выступает основанием для объединения людей до того, как определилось их «общее» (цель, деятельность, нормы и пр.)? Только лишь инициация одного из них как будущего лидера или извне назначенного руководителя, администратора? Является ли человек *tabula rasa* до того, как он стал членом какой-то группы? И только став ее членом, он безропотно принимает ее цели, нормы, ценности, ему предписанные роли и функции? Как люди узнают других, с ними в чем-то важном схожих или, напротив, от них отличающихся? И обобщим отдельные вопросы: есть ли некоторое состояние *предформы социальной группы*, когда даже слабое воздействие внешних сил и / или инициации одного человека определяет становление нового социального объекта, формирует его новое состояние из активности и персон нескольких как-то взаимодействующих людей? Есть ли предформы социальных групп, которые даже при незначительных «флуктуациях» внешних условий могут переходить в новое качество актуальной социальной группы?

#### **Эмпирические группы как результаты статистических процедур**

*Выборка.* Были опрошены 482 человека в возрасте 30–50 лет (132 государственных служащих, 129 инженеров и руководителей подразделений промышленных предприятий, 221 менеджер).

*Методы.* Использовалась авторская методика (анкета «Динамика стиля профессиональной жизни» – ДСПЖ) [4–6]. Респонденты оценивали в баллах от 0 до 8 роль условий социальной среды как «факторов профессионализма», динамику своего профессионализма от 20 до 65 лет (ретроспективно до актуального возраста и проспективно – прогнозируя динамику последующей эволюции). Также фиксировались их социально-демографические и служебно-должностные характеристики, часть из которых использовалась в качестве критериев деления выборки на две-три группы [7]. Исследование проводилось в условиях профессионального обучения людей (во время учебных занятиях –



при получении второго высшего образования, на тренингах и семинарах). Другими словами, обследуемые находились в контексте изучаемых вопросов, содержание рабочих понятий им было известно. Выборку составляли 307 мужчин и 175 женщин (64% и 36% соответственно) в возрасте от 30 до 50 лет, занимающие должностные позиции от специалиста до генерального директора компании (начальника департамента органа государственной службы). Для корректности сопоставления результатов в настоящем цикле расчетов проводилось деление на две группы большей или меньшей субъективной значимости анализируемых условий социальной мезосреды – роли обстоятельств, науки, искусства, религии. К первой группе относились респонденты с оценками условий от 0 баллов до среднего по выборке, ко второй – больше среднего.

Как отмечалось ранее [7], у представителей трех профессиональных сфер были сходные социально-демографические и служебно-должностные характеристики, что позволяло проводить расчеты на выборке в целом, многократно ее разделять на разные группы по избираемым критериям (пол, возраст, занимаемая должность и пр.). В трех профессиональных группах большинство составляли мужчины (55–79%), большую часть выборки представляли специалисты, руководители низового и среднего звена. Средний возраст обследуемых составлял 37,2–44,1 года, стаж работы – 16,2–23,5 года, опыт управленческой деятельности – 6,8–9,8 года, стаж семейной жизни – 10,8–18,3 года, число детей в семье – 1,1–1,5. В каждой группе имели место выраженные межиндивидуальные вариации по всем анализируемым переменным (социально-демографическим и служебно-должностным характеристикам, оценкам условий среды как «факторов профессионализма», динамике профессионализма в продолжении трудовой жизни). Большая часть эмпирических данных характеризовалась нормальным распределением, значения асимметрии и эксцесса были в пределах  $[\leq 1,000]$ , что позволяет выдвигать и проверять рабочие гипотезы. В предшествующих исследованиях подтверждалась надежность и валидность методики [4–6].

В первых циклах статистических расчетов проводилось деление выборки как по явным критериям, позволяющим считать выделяемые группы социальными (мужчины / женщины, специалисты / руководители, состоящие / не состоящие в браке, имеющие / не имеющие детей и т. п.), так и по неявным (полнота самореализации в семейной жизни, относительный к возрасту стаж семейной жизни, быстрота «вертикальной»

карьеры, большая или меньшая значимость родительской семьи, своей семьи, рабочих групп и др.). Во многих случаях результаты статистических расчетов были сходными – при делении выборки по разным критериям большая часть переменных достигала уровня статической значимости [7]. Согласно результатам корреляционного анализа, в аналогичных НИР большая часть переменных также имела и тесные связи [4–6].

В данном цикле расчетов в качестве критериев деления выборки на группы использовались крайне условные, выделяемые на основе вычисляемых по формулам относительные характеристики «*быстроты карьеры*», «*стажа управленческой деятельности*», «*стажа семейной жизни*» (таблица).

Такие вторичные статистики отражали не абсолютные величины социально-демографических и служебно-должностных характеристик субъектов, а относительные к их возрасту, вычисляемые по формулам: «*Быстрота карьеры*» =  $\text{Должностная позиция} - 3 / \text{Возраст} - 20$ , где в должностной иерархии позиция инженера, специалиста, мастера определялась как «3»; аналогично «*Стаж управленческой деятельности*» =  $\text{Стаж управленческой деятельности} / \text{Возраст} - 20$ ; «*Стаж семейной жизни*» =  $\text{Стаж семейной жизни} / \text{Возраст} - 20$  [7]. Таким образом, мы, с одной стороны, выравнивали названные характеристики у людей разного возраста, с другой – для статистических расчетов использовали переменные, которые едва ли активно рефлексировались человеком. Если, например, вступление в брак, назначение на руководящую, более высокую должность обычно воспринимается человеком как акме-событие, важное и значимое в жизни человека, то, скажем, третий, пятый или седьмой год пребывания в браке или в занимаемой должности уже едва ли воспринимается как нечто важное, подлежащее обсуждению и рефлексии. Вся выборка делилась на две группы без выделения промежуточных состояний. Другими словами, искусственно не выделялись контрастные, в каком-то смысле противоположные состояния людей, что могло бы отразиться на результатах статистических расчетов.

Оперируя крайне условными относительными величинами, мы получили результаты, аналогичные предшествующим, когда оперировали величинами абсолютными [7]. При делении выборки на группы лиц, отмечавших сравнительно малую субъективную значимость для них обстоятельств жизни как «факторов профессионализма», и лиц, признававших большой значимость внешних обстоятельств – большую



Статистика t-сравнения субъективных оценок роли условий среды в становлении профессионализма выборки профессионалов  
Statistical t-comparison of subjective assessment of the role of environmental conditions in the formation of professionalism of a sample of professionals

Условия среды (окружения)	Спец (n = 221)	Рук (n = 159)	Муж (n = 307)	Жен (n = 175)	МКар (n = 289)	БКар (n = 193)	МСУ (n = 2659)	БСУ (n = 217)	МСС (n = 222)	БСС (n = 260)
	М1	М2	М3	М4	М5	М6	М7	М8	М9	М10
Отца	<b>3,46</b>	<b>5,48</b>	4,41	4,14	<b>3,57</b>	<b>5,39</b>	<b>3,90</b>	<b>4,79</b>	4,23	4,36
Матери	<b>4,71</b>	<b>5,69</b>	4,92	5,33	<b>4,70</b>	<b>5,63</b>	4,96	5,20	<b>5,38</b>	<b>4,80</b>
Братьев / сестер	1,51	1,92	1,51	1,84	1,49	1,84	1,63	1,63	1,69	1,57
Родственников	<b>1,64</b>	<b>2,25</b>	2,07	1,73	<b>1,66</b>	<b>2,36</b>	<b>1,66</b>	<b>2,26</b>	1,95	1,93
Друзей	2,94	3,19	3,10	1,77	2,86	3,15	3,00	2,95	2,82	3,11
Женщин	2,34	2,52	<b>2,16</b>	<b>2,75</b>	2,26	2,53	<b>2,66</b>	<b>2,00</b>	2,52	2,23
Мужчин	<b>2,73</b>	<b>3,82</b>	3,10	3,22	<b>2,72</b>	<b>3,76</b>	3,18	3,08	3,23	3,06
Супругов	<b>2,34</b>	<b>3,33</b>	2,73	3,03	<b>2,65</b>	<b>3,12</b>	<b>2,55</b>	<b>3,19</b>	<b>1,92</b>	<b>3,62</b>
Детей	1,65	1,89	<b>1,59</b>	<b>2,11</b>	1,77	1,78	1,63	1,95	<b>1,23</b>	<b>2,25</b>
Руководителей	<b>3,91</b>	<b>5,60</b>	4,78	4,63	<b>4,16</b>	<b>5,57</b>	<b>4,40</b>	<b>5,12</b>	4,72	4,73
Рабочих групп	<b>3,82</b>	<b>4,64</b>	4,31	4,19	<b>4,00</b>	<b>4,65</b>	4,12	4,43	4,27	4,26
Обстоятельств	3,16	3,55	3,15	3,77	<b>3,16</b>	<b>3,68</b>	3,44	3,28	<b>3,68</b>	<b>3,18</b>
Науки	2,86	3,36	3,07	3,33	3,00	3,41	3,13	3,21	3,08	3,24
Искусства	1,88	2,16	<b>1,89</b>	<b>2,36</b>	1,99	2,16	2,09	2,02	2,02	2,08
Религии	1,25	1,35	<b>1,14</b>	<b>1,66</b>	1,31	1,34	1,47	1,15	1,43	1,23
Количество значимых различий с Mi ≥ 0,50	7	7	3	3	8	8	5	5	4	4
Количество значимых различий с Mi ≥ 1,00	3	3	0	0	3	3	1	1	1	1

Примечание. Спец – специалисты; Рук – руководители; Муж – мужчины; Жен – женщины; МКар – медленная карьера; БКар – быстрая карьера; МСУ – малый стаж управленческой деятельности; БСУ – большой стаж управленческой деятельности; МСС – малый стаж семейной жизни; БСС – большой стаж семейной жизни; М1–М10 – средние t-сравнения по группам; М1–М2 – специалисты / руководители; М3–М4 – мужчины / женщины; М5–М6 – медленная / быстрая карьера; М7–М8 – малый / большой стаж управленческой деятельности; М9–М10 – малый / большой стаж семейной жизни. Полу жирным выделены различия на уровне  $p < 0,01$  и  $p < 0,001$ .

Note. Spec – specialists; Man – managers; Men – men; Wom – women; SCar – subjects with a slow career; FCar – subjects with a fast career; LitME – subjects with little managerial experience; LME – subjects with a long managerial experience; SFE – subjects with a short experience of family life; LFE – subjects with a long experience of family life. M1–M10 – average t-comparisons by group. M1–M2 – specialists / managers; M3–M4 – men / women; M5–M6 – slow / fast career; M7–M8 – little / long managerial experience; M9–M10 – short / long experience of family life. Differences at the level of  $p < 0,01$ ,  $p < 0,001$  are highlighted in bold.



или меньшую значимость науки, искусства, религии, – мера межгрупповых различий и число таких переменных были сопоставимыми с различиями между мужчинами и женщинами, руководителями и специалистами, а во всех четырех случаях даже более выраженными (см. таблицу). (Для наглядности и удобства сопоставимости результатов в таблице сохраняются и те переменные, которые в каждом отдельном случае выступали критерием для разделения группы. Но даже если при обсуждении не учитывать этих переменных-критериев, общая картина не изменяется.) Едва ли эти регулярно повторяющиеся результаты можно считать артефактами или «парадоксами», присущими лишь данной выборке. Повторим, что подобные расчеты с использованием разных критериев разделения групп проводились нами неоднократно на массивах данных, полученных на разных выборах [4–6].

#### **Латентные социальные группы: феномен, устойчивость, пути эволюции**

Как отмечалось ранее [7], в решении задач НИР внимание нами акцентируется не на фактах наличия статистически значимых различий или связей между переменными – в выборках в 100–200 человек они значимы уже при различии средних около 0,5 балла. Поэтому в таблице представлены и в анализе нами рассматриваются не только факты значимости различий, их доля, но и мера различий, превышающих 0,5 и 1,0 балла. Напомним, что во всех профессиональных группах имеет место высокая межиндивидуальная дифференциация, вероятно, объясняемая различиями специализации и рабочих функций субъектов, возможностью формирования у них разного стиля деятельности, различиями корпоративной культуры организаций, индивидуальных особенностей прямых руководителей и пр. Другими словами, при множестве не учитываемых нами «фоновых» факторов проявленные межгрупповые различия на уровне  $\geq 0,5$  балла должно признавать важными и информативными для понимания и объяснения полученных результатов.

Еще раз подчеркнем – в данном цикле расчетов в качестве критериев деления выборки использовались вторичные статистики, условные относительные характеристики (относительные к возрасту «быстрота карьеры», «стаж управленческой деятельности» и «стаж семейной жизни»); выборка делилась пополам без выделения промежуточных групп. Но даже при таком условном различении людей они, согласно статистике, действительно различаются между

собой. Мы оперировали условными критериями, анализировали условные переменные (условия среды как «факторы профессионализма»), но при разных делениях выявляются различия, в том числе и статистически значимые, между представителями условно выделяемых групп. Если полагать, что не столько оценки условий социальной среды как «факторов профессионализма» выступают действительной причиной различий, то должно признать, что есть и нечто более важное и значимое, что так или иначе воспринимается, чувствуется, рефлексировается человеком и определяет его отношение к другим.

Полученные результаты дают основание полагать, что, например, люди, быстрее других продвигающиеся по должностным позициям, отличают себя от «медленных»; что люди дифференцируют разные типы карьеры (вследствие личностных качеств и компетенций, карьеры в команде вышестоящего руководителя, карьеры как замещения освободившейся вакансии) и соотносят других руководителей с себе подобными. Так же различаются и те, что большую часть жизни состоят в браке, от «нестабильных», те, кого назначают руководителями рабочих групп, от тех, кому вверяют управленческие функции лишь с возрастом, при длительном стаже работы и в силу накопленного жизненного опыта.

Содержание феномена «латентные социальные группы» (ЛСГ) можно пояснить и на других примерах. Предположим, что каждая из четырех молодых женщин, проживающих в одном многоквартирном доме, но едва знакомых между собой (иногда они встречаются у входа, в лифте и т. п.), родила ребенка-первенца. Во время прогулок они встречаются чаще. Сходство жизненной ситуации и достаточное свободное время побуждают их к разговорам и обсуждению разных обстоятельств. В этих разговорах выясняется, что две из них воспринимают свое материнство как миссию, поглощены жизнью своего ребенка, принимают свое новое состояние как высшую форму жизни. Третья молодая женщина регулярно сетует, что вследствие беременности и рождения ребенка прервалась ее карьера, а четвертая – что в этот период она стала менее привлекательной физически. Можно предполагать, у первых двух их ритуальное поведение вскоре перейдет в регулярные встречи и дружеские отношения, даже когда их дети подрастут («Мы – одной крови»), тогда как их встречи с третьей и четвертой молодыми мамами сойдут на нет.

Содержание феномена ЛСГ можно раскрыть и на другом примере. Четверо молодых мужчин работают в одной организации, регулярно вза-



имодействуют по службе, периодически участвуют в застолье, когда сотрудники отмечают какие-то события. Объявлена мобилизация. Один пришел в военкомат добровольно, двое по повестке, четвертый выехал из страны. Полагаю, что только в этой ситуации первые трое могли узнать и понять, что значит быть мужчиной и кого можно мужчиной называть.

В работах социологов нередко используется понятие «латентные группы» для обозначения статистически выделяемых групп людей, которые на предстоящих выборах могут так или иначе голосовать за того или иного кандидата. В контексте социологических исследований понятие «латентные группы» специалисты используют для выделения и отделения некоторой «массы» потенциальных избирателей, которые еще не определились в своих предпочтениях, в своей готовности заявить о них, готовности активно участвовать в предстоящих процедурах. Это понятие выступает скорее как синоним других понятий – «политический пассив», «случайные», «ситуативные», «не определившиеся» и т. п. – и служит для обозначения множества отдельных людей, между собой не связанных, не взаимодействующих, ничем не объединенных, о себе решительно не заявляющих. Тем не менее эти люди рассматриваются как некие «неопределенно заряженные» группы, которые при некотором воздействии извне могут определиться и как-то заявить о себе, своих предпочтениях, своей позиции.

В рассматриваемых нами контекстах имеют место не статистические эффекты, не ошибки измерения или статистические «погрешности», не следствия действия случайных факторов, не аморфность личностной позиции или ограничения рефлексии людей. Все представители нашей выборки – люди зрелого возраста, состоявшиеся как успешные профессионалы, имеющие многообразный жизненный опыт и ориентированные на дальнейший профессиональный рост. Напомним, что содержательные контексты исследования, как и его артикулированные задачи, отдельные вопросы анкеты «ДСПЖ», были понятны и принимаемы обследуемыми, которые изначально были объединены в учебные группы. Следовательно, нет достаточных оснований видеть в наших респондентах некий аморфный пассив, множество разделенных «социальных атомов». Напротив, они были социально активными людьми, профессионально компетентными, рефлексирующими, «активными субъектами своей жизнедеятельности» (по К. А. Абульхановой-Славской), формально уже как-то объединенных – в составе учебных групп,

в системах жизненных ценностей и целей. Но при этом они больше различались не по формальным критериям (мужчины / женщины, руководители / специалисты и т. п.), а по используемым нами критериям неформальным. Поэтому и причины контраста, различий между выделяемыми группами должно искать именно в субъектной пристрастности людей, в действительно признаваемой ими разной роли разных условий социальной среды в их жизни, как и целостных социальных пространств.

Едва ли признание человеком важной роли в его жизни родительской семьи или своей собственной, рабочих групп или круга друзей, мира науки, искусства, религии можно считать чем-то малосущественным. Оценки анализируемых условий среды по 9-балльной шкале интервалов позволяли достаточно надежно различать меру субъективных предпочтений людей и, следовательно, методами параметрической статистики выделять группы лиц, имеющих сходные предпочтения. Одни используемые нами критерии для выделения групп (по полу, возрасту, занимаемой должности, стажу работы и т. п.) были очевидны и не требовали развернутой аргументации, что за этим стоит нечто важное. Так, мужчины и женщины, специалисты и руководители, новички и ветераны в организациях всегда имеют разный социальный статус, круг общения, соблюдают поведенческие ритуалы, что поддерживается социальными и групповыми нормами, корпоративной культурой организации, так или иначе регулярно поощряется или порицается.

Другие используемые нами критерии для выделения групп (по полноте самореализации в семье, стремительности карьеры, значимости родительской семьи или конкретно отца или матери, круга межличностного общения или конкретно мужчин или женщин и т. д., наличию в семье детей, их количеству и др.) едва ли систематически рефлексируются и артикулируются людьми. Но именно в отношении этих особенностей – действительно важных, но не артикулируемых, не заявляемых как признаки своего отличия или сходства с другими – межгрупповые отличия оказываются даже статистически более выраженными, чем ожидаемые, общепринятые, общепризнанные.

В параметрических теориях малых групп процессы их становления и эволюции описываются как последовательный ряд этапов – становления и появление номинальной группы, которая далее выступает как группа-ассоциация → группа-кооперация → группа-автономия. Последующая эволюция, сопряженная с иерар-





хическими перестроениями внутригрупповых процессов, динамикой целей и ценностей людей, определяющими уровень развития группы, возможна как группа-корпорация, группа-коллектив или асоциальная группа [11, 12]. В предложенных моделях малой группы допускается появление фазы неустойчивости как особенности одного из этапов ее эволюции в ряду нескольких стабильных этапов. Так, в модели Б. Такмена – М. Йенсена выделяются пять стадий – формирующая, бушующая (сопряженная с ростом напряженности в отношениях членов группы, конфликтности, снижением единства), нормирующая, исполняющая, распадающаяся [26], а в модели А. Коэна пять стадий – членство, разделение на подгруппы, конфронтацию и стадию неустойчивости, индивидуальную дифференциацию, сотрудничество [25].

Обсуждая возможные перспективы траекторий эволюции разновидностей малых групп, понимаемых как относительно открытые социальные системы, сделаем допущение о многовариантности возможных траекторий их развития, о судьбоносной роли даже «малых сил», о периодически возникающих «флуктуациях» и, соответственно, неопределенности нового состояния группы как социальной системы, следовательно, их уникального социального статуса (становление нового «качества», формирование новых атрибутивных характеристик). Представление о группе как относительно открытой социальной системе, конечно, не отрицает наличия типовых стадий ее эволюции. Но признавая многостадийность эволюции, многовариантность траекторий развития группы, нужно признать и известную неоднозначность тех «базовых» состояний фрагментов социальной действительности, которые при взаимодействии разных детерминант и «малых сил» приводят к становлению и развитию той или иной разновидности социальных групп. Предметом нашего исследования выступает некоторая пред-форма фрагментов социальной действительности как пред-стадия, как пред-готовность отдельных людей к активным формам их взаимодействия, как феномен «возможного» [30].

Выделяя феномен, условно названный «латентные социальные группы» (ЛСГ), отличающийся от хорошо изученных в психологии малых социальных групп как признанных, проявленных, так или иначе «декларированных социальных групп» (ДСГ), отметим его особенности: 1) он существует, скорее, как пред-форма активных, позже проявленных образований, позиционируемых как социальные группы; 2) члены таких пред-форм не обязательно знают друг о друге

и регулярно взаимодействуют между собой, но, вероятно, быстро распознают «своих» и «чужих» в личностно значимых для них ситуациях; 3) необязательно членов таких пред-форм актуально объединяют общая деятельность, общие цели, но, вероятно, при определенных условиях они могут потенциально объединяться для совместной деятельности и достижения общей цели; 4) о феномене ЛСГ можно судить по мере признания людьми субъективной значимости для них разных условий социальной среды, но за проявленными предпочтениями стоят какие-то «глубинные факторы».

В середине XX в. ученые Дж. Хоманс, Р. Бейлс, А. Кэррон, Л. Брэулей характеризовали малые социальные группы как сравнительно небольшие временные объединения лиц, знающих друг друга, взаимодействующих и поддерживающих связи между всеми членами группы, во многих аспектах идентичных друг другу (в отношении целей и потребностей, интеракций и способов коммуникации, взаимно привлекательных и т. п.). Завершая обсуждение темы, предложим наше рабочее определение этого феномена. *Латентные социальные группы (ЛСГ)* – это возможные объединения людей, сходных между собой в ряде важных аспектах жизнедеятельности (ценностных ориентациях, образе жизни и др.), потенциально способных к интеграции и взаимодействию в достижении общих целей, комфортному межличностному общению, поддержанию типовых паттернов поведения и др. ЛСГ представляют собой пред-стадии возможного становления и развития разных социальных структур.

В целом результаты нового цикла статистических расчетов можно считать подтверждающими наши рабочие гипотезы.

## Выводы

1. В одном социальном пространстве-времени могут сосуществовать разные социальные объединения, структуры в большей или меньшей степени их выраженности (проявленности), развития, активного функционирования как социальных групп.

2. Есть основания выделять феномен «латентные социальные группы» как пред-форму проявленных социальных групп с последующими разными траекториями их возможного развития.

3. Представители одних латентных социальных групп отличаются от других в отношении как предпочтения и признания ими роли отдельных условий среды, так и отдельных социальных



пространств (родительской семьи, собственной семьи, рабочих групп и пр.). За признанием людьми субъективной значимости для них разных условий социальной среды могут стоять какие-то иные, «глубинные» факторы.

### Библиографический список

1. Колесникова Е. И. Проявления коллективного субъекта учебной деятельности в студенческой группе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2011. № 1 (9). С. 113–121.
2. Сидоренков А. В. Психология малой группы: методология и теория. М. : Юрайт, 2018. 185 с.
3. Шамянов Р. М., Бочарова Е. Е., Невский Е. В. Роль ценностей в приверженности молодежи различным видам социальной активности // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13, № 1. С. 124–141. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130108>
4. Толочек В. А., Денисова В. Г., Журавлева Н. И. Динамика и условия профессионального становления субъекта в социономических профессиях // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 6. С. 41–48.
5. Толочек В. А. Психология труда. СПб. : Питер, 2021. 496 с.
6. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. М. : Юрайт, 2021. 253 с.
7. Толочек В. А. Декларированные и латентные социальные группы: феномен, эволюция, детерминанты. Часть 1 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, вып. 3 (43). С. 220–231. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-220-231>
8. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. 416 с.
9. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2005. 365 с.
10. Парыгин Б. Д. Социальная психология. СПб. : СПбГУП, 2003. 616 с.
11. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. М. : Просвещение, 1978. 176 с.
12. McClure B. A. Putting a New-Spin on Groups: The Science of Chaos. London : Lawrence Erlbaum, 1998. 248 p.
13. Tajfel H. Intergroup Behavior, Social Comparison and Social Change. Unpublished Katz-Newcomb Lectures. Ann Arbor : University of Michigan, 1974. 24 p.
14. Tajfel H., Turner J. An Integrative Theory of Intergroup Conflict // The Social Psychology of Intergroup Relations / eds. W. Austin, S. Worchel. Monterey, CA : Brooks/Cole, 1979. P. 33–47.
15. Tajfel H., Turner J. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // Psychology of Intergroup Relations / eds. S. Worchel, W. Austin. 2<sup>nd</sup> ed. Chicago : Nelson-Hall, 1986. P. 7–24.
16. Turner J. Social Categorization and the Self-Concept: A Social Cognitive Theory of Group Behavior // Advances in Group Processes: Theory and Research / ed. E. J. Lawler. Greenwich, CT : JAI Press, 1985. Vol. 2. P. 77–122.
17. Turner J. Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory. Oxford : Basil Blackwell, 1987. 645 p.
18. Сидоренков А. В. Неформальные подгруппы в малой группе: социально-психологический анализ. Ростов н/Д : АПЧ СКНЦ ВШ, 2003. 436 с.
19. Arrow H. Stability, bistability, and instability in small group influence patterns // Journal of Personality and Social Psychology. 1997. Vol. 72, no. 1. P. 75–85. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.75>
20. Arrow H., McGrath J. E., Berdahl J. L. Small Groups as Complex Systems: Formation, Coordination, Development, and Adaptation. Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc., 2000. 344 p. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452204666>
21. McGrath J. E., Tschan F. Temporal Matters in Social Psychology. Examining the Role of Time in the Lives of Groups and Individuals. Washington, DC : American Psychological Association, 2004. 179 p.
22. Poole M. S., Seibold D. R., McPhee R. D. The Structuration of Group Decisions // Communication and Group Decision Making / eds. R. Y. Hirokawa, M. S. Poole. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, CA : Sage Publications Inc., 1996. P. 114–146.
23. Von Cranach M. Toward a theory of the acting group // Understanding Group Behavior: Small Group Processes and Interpersonal Relations / eds. E. Witte, J. H. Davis. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1996. P. 147–187.
24. Сидоренков А. В., Сидоренкова И. И. Доверие в малых группах // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 94–105.
25. Cohen A. et al. Effective Behavior in Organizations. Homewood, Ill : Richard D. Irvin, Inc., 1980. 177 p.
26. Tuckman B. W., Jensen M. A. Stages of small group development revisited // Group and Organizational Studies. 1977. Vol. 2, iss. 4. P. 419–427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
27. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1965. 208 с.
28. Tajfel H., Turner J. C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Jost J. T., Sidanius J., eds. *Political Psychology: Key Readings*. New York : Psychology Press, 2004. P. 276–293. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>
29. Turner J. C., Reynolds K. J. Self-Categorization Theory // Handbook of Theories of Social Psychology / eds. P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins. Los Angeles ; London : Sage Publications Ltd., 2012. P. 399–417. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n46>
30. Знаков В. В. Психология возможного. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 308 с.

### References

1. Kolesnikova E. I. The display of the collective subject of educational activity in student's group. *The Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Series Psychology*, 2011, no. 1 (9), pp. 113–121 (in Russian).



2. Sidorenkov A. V. *Psikhologiya maloy gruppy: metodologiya i teoriya* [Psychology of a Small Group: Methodology and Theory]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 185 p. (in Russian).
3. Shamionov R. M., Bocharova E. E., Nevsky E. V. The role of values in the commitment of young people to various types of social activity. *Social Psychology and Society*, 2022, vol. 13, no. 1, pp. 124–141 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2022130108>
4. Tolochek V. A., Denisova V. G., Zhuravleva N. I. Dynamics and conditions of subject's professional formation in socioeconomic professions. *Psychological Journal*, 2011, vol. 32, no. 6, pp. 41–48 (in Russian).
5. Tolochek V. A. *Psikhologiya truda* [Psychology of Work]. St. Petersburg, Piter Publ., 2021. 496 p. (in Russian).
6. Tolochek V. A. *Tekhnologii professional'nogo otbora* [Technologies of Professional Selection]. Moscow, Yurayt Publ., 2021. 253 p. (in Russian).
7. Tolochek V. A. Manifest and latent social groups: Phenomenon, evolution, determinants. Part 1. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 3 (43), pp. 220–231 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-220-231>
8. Andreeva G. M. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow, MSU Press, 1980. 416 p. (in Russian).
9. Andreeva G. M. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow, Aspect Press Publ., 2005. 365 p. (in Russian).
10. Parygin B. D. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. St. Petersburg, SPbGUP Publ., 2003. 616 p. (in Russian).
11. Petrovsky A. V., Shpalinsky V. V. *Sotsial'naya psikhologiya kollektiva* [Social Psychology of the Collective]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1978. 176 p. (in Russian).
12. McClure B. A. *Putting a New-Spin on Groups: The Science of Chaos*. London, Lawrence Erlbaum, 1998. 248 p.
13. Tajfel H. *Intergroup Behavior, Social Comparison and Social Change. Unpublished Katz-Newcomb Lectures*. Ann Arbor, University of Michigan, 1974. 24 p.
14. Tajfel H., Turner J. An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In: Austin W., Worchel S., eds. *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA, Brooks/Cole, 1979, pp. 33–47.
15. Tajfel H., Turner J. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Austin W., Worchel S., eds. *Psychology of Intergroup Relations*. 2<sup>nd</sup> ed. Chicago, Nelson-Hall, 1986, pp. 7–24.
16. Turner J. Social Categorization and the Self-Concept: A Social Cognitive Theory of Group Behavior. In: Lawler E. J., ed. *Advances in Group Processes: Theory and Research*. Greenwich, CT, JAI Press, 1985. Vol. 2, pp. 77–122.
17. Turner J. *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Oxford, Basil Blackwell, 1987. 645 p.
18. Sidorenkov A. V. *Neformal'nye podgruppy v maloy gruppe: sotsial'no-psikhologicheskiy analiz* [Informal Subgroups in a Small Group: Socio-Psychological Analysis]. Rostov-on-Don, APSN SKNTs VSh Publ., 2003. 436 p. (in Russian).
19. Arrow H. Stability, bistability, and instability in small group influence patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, vol. 72, no. 1, pp. 75–85. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.75>
20. Arrow H., McGraph J. E., Berdahl J. L. *Small Groups as Complex Systems: Formation, Coordination, Development, and Adaptation*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications Inc., 2000. 344 p. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452204666>
21. McGrath J. E., Tschan F. *Temporal Matters in Social Psychology. Examining the Role of Time in the Lives of Groups and Individuals*. Washington, DC, American Psychological Association, 2004. 179 p.
22. Poole M. S., Seibold D. R., McPhee R. D. The structuration of group decisions. In: Hirokawa R. Y., Poole M. S., eds. *Communication and Group Decision Making*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, CA, Sage Publications Inc., 1996, pp. 114–146.
23. Von Cranach M. Toward a Theory of the Acting Group. In: Witte E., Davis J. H., eds. *Understanding Group Behavior: Small Group Processes and Interpersonal Relations*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, pp. 147–187.
24. Sidorenkov A. V., Sidorenkova I. I. Trust in small groups. *Voprosy Psichologii*, 2011, no. 1, pp. 94–105 (in Russian).
25. Cohen A. et al. *Effective Behavior in Organizations*. Homewood, Ill, Richard D. Irvin, Inc., 1980. 177 p.
26. Tuckman B. W., Jensen M. A. Stages of small group development revisited. *Group and Organizational Studies*, 1977, vol. 2, iss. 4, pp. 419–427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
27. Parygin B. D. *Sotsial'naya psikhologiya kak nauka* [Social Psychology as a Science]. Leningrad, Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1965. 208 p. (in Russian).
28. Tajfel H., Turner J. C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Jost J. T., Sidanius J., eds. *Political Psychology: Key Readings*. New York, Psychology Press, 2004, pp. 276–293. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>
29. Turner J. C., Reynolds K. J. Self-Categorization Theory. In: Van Lange P. A. M., Kruglanski A. W., Higgins E. T., eds. *Handbook of Theories of Social Psychology*. Los Angeles, London, Sage Publications Ltd., 2012, pp. 399–417. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n46>
30. Znakov V. V. *Psikhologiya vozmozhnogo* [Psychology of the Possible]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2021. 308 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 30.12.2022; одобрена после рецензирования 28.01.2023; принята к публикации 15.03.2023  
The article was submitted 30.12.2022; approved after reviewing 28.01.2023; accepted for publication 15.03.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 149–158  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 149–158  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-149-158>, EDN: OGMWEX

Научная статья  
УДК 159.922.6

## Временная перспектива вынужденных переселенцев с разными типами социально-психологической адаптации



М. В. Серебряная ✉, А. А. Бучек

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, д. 85

Серебряная Мария Витальевна, аспирант кафедры возрастной и социальной психологии, [serebryanayamv@yandex.ru](mailto:serebryanayamv@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8954-8694>

Бучек Альбина Александровна, доктор психологических наук, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, [buchek@mail.ru](mailto:buchek@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6689-7389>

**Аннотация.** *Актуальность* исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности процесса социально-психологической адаптации в связи с увеличением миграции иностранных граждан. *Цель:* определить особенности временной перспективы в ходе социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев. *Предположительно* временная перспектива вынужденных переселенцев будет различаться в зависимости от типа социально-психологической адаптации, а также на разных этапах взрослого возраста. *Участники:* 36 вынужденных переселенцев, находящихся в пункте временного размещения в Белгородской области, в возрасте от 34 до 57 лет (13 мужчин и 23 женщины), из них 21 человек в возрасте ранней зрелости, 15 – поздней зрелости. *Методы (инструменты):* тест «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Л. В. Янковский) для определения типа адаптации к новой социокультурной среде; опросник временной перспективы (Ф. Зимбардо) для изучения временной направленности; анкетирование, направленное на фиксацию социально-демографического статуса. *Результаты:* на уровне статистической тенденции установлено, что для ранней зрелости может быть более характерен интерактивный тип адаптации к новой среде, а для поздней зрелости вероятно более негативное восприятие своего прошлого. Показано, что убеждения в отношении временной перспективы, препятствующие формированию у вынужденного переселенца чувства принятия новой среды, уверенности в своих возможностях, характерны для непродуктивных типов адаптации. Выделены отношение к своему прошлому и склонность к фатализму настоящего в качестве наиболее значимых для протекания адаптационного процесса компонентов временной перспективы, дано уточнение в отношении конкретных типов адаптации и категории «продуктивный / непродуктивный тип адаптации» в целом. *Основные выводы.* Негативное восприятие своего прошлого и фаталистическое восприятие настоящего характерно для непродуктивных типов адаптации (депрессивного и отчужденного). Позитивное отношение к своему прошлому определяет продуктивное течение процесса социально-психологической адаптации. Среди продуктивных типов адаптации позитивное отношение характеризует именно адаптивный тип включения в новую социокультурную среду. Новизна обсуждаемой проблемы обусловлена выявлением особенностей временной перспективы у вынужденных переселенцев в ходе социально-психологической адаптации в контексте непродолжительного пребывания на территории страны. Полученные результаты могут быть использованы в практике организации психологического сопровождения социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев.

**Ключевые слова:** временная перспектива, социально-психологическая адаптация, продуктивный тип адаптации, непродуктивный тип адаптации, вынужденные переселенцы, зрелый возраст

**Информация о вкладе каждого автора.** А. А. Бучек – методология исследования, концепция и дизайн исследования; М. В. Серебряная – сбор и обработка материала, анализ полученных данных, оформление текста.

**Для цитирования:** Серебряная М. В., Бучек А. А. Временная перспектива вынужденных переселенцев с разными типами социально-психологической адаптации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 149–158. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-149-158>, EDN: OGMWEX

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

Article

**Time perspective of forced migrants with different types of socio-psychological adaptation**

М. В. Serebryanaya ✉, А. А. Buchek

Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russia

Maria V. Serebryanaya, [serebryanayamv@yandex.ru](mailto:serebryanayamv@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8954-8694>

Albina A. Buchek, [buchek@mail.ru](mailto:buchek@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6689-7389>

© Серебряная М. В., Бучек А. А., 2023



**Abstract.** The study is *relevant* due to the necessity to increase the efficiency of socio-psychological adaptation in connection with the growing number of migrants from other countries. The *aim* of the study is to determine the features of the time perspective in the course of socio-psychological adaptation of forced migrants. The article *hypothesizes* that time perspective of forced migrants will vary depending on the type of socio-psychological adaptation and on different stages of adulthood. The study *sample* includes 36 forced migrants who are staying in the temporary accommodation facility in the Belgorod region, aged from 34 to 57 (13 men and 23 women), 21 of them are at the age of early adulthood, 15 are in late adulthood. The *methods (tools)* of the research are as follows: the "Adaptation of a Personality to a New Socio-Cultural Environment Test" (L. V. Yankovsky) was used to determine the type of adaptation to a new socio-cultural environment; the "Time Perspective Questionnaire" (F. Zimbardo) was applied to study the temporal orientation; a questionnaire was used to fix the socio-demographic status. *The study results.* At the level of statistical trends, the study proves that early adulthood may be more characterized by an interactive type of adaptation to a new environment, whereas late adulthood may be characterized by a more negative perception of one's past. The results show that beliefs regarding the time perspective, that prevent the development of a sense of acceptance by the new environment and of the confidence in their capabilities, are characteristic of unproductive adaptation types. The study identifies the attitude to one's past and the tendency to fatalism of the present as the most significant components of the time perspective for the adaptation process. The author clarifies specific adaptation types and the category of the "productive/unproductive" adaptation types as a whole. *The conclusions.* Negative perception of one's past and fatalistic perception of the present are characteristic of unproductive adaptation types (depressive and alienated). A positive attitude to one's past determines the productive course of socio-psychological adaptation. Among the productive adaptation types, a positive attitude characterizes the adaptive type of inclusion in the new socio-cultural environment. Identification of the time perspective features of forced migrants in the course of their socio-psychological adaptation in the context of a short stay in the country determines the *novelty* of the issue under discussion. The results obtained can be used in the practice of organizing psychological support for the socio-psychological adaptation of forced migrants.

**Keywords:** time perspective, socio-psychological adaptation, productive adaptation type, unproductive adaptation type, forced migrants, mature age

**Information on the authors' contribution.** Albina A. Buchek developed the research methodology, the concept and design of the study; Maria V. Serebryanaya collected and processed the material, analyzed the data obtained and wrote the text.

**For citation:** Serebryanaya M. V., Buchek A. A. Time perspective of forced migrants with different types of socio-psychological adaptation. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 149–158 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-149-158>, EDN: OGMWEX

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

## Введение

В настоящее время в нашей стране отмечается увеличение потока миграции иностранных граждан, в связи с чем перед обществом встает задача организации процесса их социально-психологической адаптации. Для психологического научного сообщества особую актуальность приобретают вопросы, связанные с решением задач повышения эффективности адаптационного процесса личности. Говоря о зрелой личности как субъекте миграции, можно выделить множество требующих тщательного изучения сфер, но в рамках нашего исследования мы остановимся на временной перспективе, так как в случае вынужденного переселения неотвратимо нарушается временная картина мира, рушатся планы на будущее, настоящее наполняется травмирующими событиями, послужившими поводом для смены места жительства. Категория времени для вынужденного переселенца претерпевает те или иные изменения, именно поэтому особенно важно отразить вопрос временной перспективы в связи с социально-психологической адаптацией.

Термин «социально-психологическая адаптация» в самой своей формулировке отражает комплексность и междисциплинарность. Так, И. Г. Овсянникова выделяет среди аспектов действия субъекта процесс и результат приспособления как основу для освоения новых видов

деятельности и сторонние действия, направленные на помощь в приспособлении [1]. В психологии в рамках системного подхода адаптация рассматривается как процесс или открытая система, стремящаяся к поиску равновесия за счет резервов внутри системы и за ее пределами и, соответственно, находящаяся в состоянии непрерывного взаимодействия [2]. Взгляд на адаптацию как на систему позволяет говорить о важной, но не обособленной роли отдельных личностных структур в процессе интеграции личности в новое общество. Такой подход подчеркивает их взаимосвязь и взаимовлияние, позволяет выделить среди них ведущие. Системообразующим компонентом подхода, интегрирующим в себя остальные, по мнению В. Н. Мясищева, является понимание адаптации как отношения человека к себе, к действительности и другим людям [3, 4]. В адаптации категория «отношение» отражает уровень самосознания, определяя равновесие между внутренними факторами, внешним поведением и транслируемым поведением.

Временная перспектива как характеристика психологического времени субъекта представлена в трудах многих современных исследователей, таких как Ю. Н. Гут, А. Ю. Захарова, О. Н. Попова, Т. А. Нестик, К. А. Чистопольская, Н. М. Baird, J. L. Perry, M. Stolarski и др. [5–13]. Е. Ю. Мандрикова пишет, что представление о времени ориентировано на некую субъективную



ось, которая не является статистическим образованием и может претерпевать определенные изменения и при этом разделяет перспективу и ретроспективу как разные направления временного континуума [14]. В нашем исследовании мы будем следовать за мнением Ф. Зимбардо, который определяет временную перспективу как «зачастую неосознанное отношение личности ко времени; процесс, при помощи которого длительный поток существования объединяется во временные категории, что помогает упорядочить нашу жизнь, структурировать ее и придать ей смысл» [15, с. 72]. В этом определении автор также высказывает идею потока времени, относительно которого существует личность и в отношении которого выделяются категории – их сосуществование и представляет собой временную перспективу. При этом Зимбардо отдельно подчеркивает неосознанность отношения ко времени и неразрывность существования в восприятии всех временных категорий – прошлого, настоящего и будущего. В ситуации вынужденной миграции восприятие этих категорий нарушается, о чем пишут А. В. Серый и М. С. Яницкий, считающие, что процесс вынужденного переселения влечет за собой нарушение идентичности и десинхронизацию временных отрезков восприятия прошлого и настоящего [16]. Образовавшаяся несогласованность в восприятии времени представляет собой отдельную трудность в организации процесса адаптации вынужденных мигрантов.

В современных исследованиях вопрос временной перспективы в контексте адаптации вынужденных переселенцев рассматривается в связи с другими личностными особенностями. Н. Д. Султанова выделяет начальный этап пребывания в стране как наиболее чувствительный для психологического воздействия. Исследуя смысложизненные ориентации вынужденного переселенца, она отмечает характерные для начального этапа безынициативную обреченность и поверхностную приспособляемость, что говорит об отсутствии ориентации на будущее [17]. Из этого исследования мы видим, что в контексте непродолжительного пребывания в стране процесс вынужденного переселения негативно влияет на возможность личности выстраивать планы, ориентируя ее на бесцельное проживание настоящего.

Сама необходимость адаптации личности к новым социокультурным условиям связана с неизбежным возникновением ряда трудностей. В их числе Т. М. Тагиева выделяет экономические, социально-политические и духовно-нравственные. Автор подчеркивает необходимость лич-

ной активности переселенца, говоря о том, что непосредственно на субъекте адаптации лежит основная ответственность за ее процесс, так как именно внутри личности мигранта происходят необходимые для завершения адаптационного процесса изменения. В качестве наиболее эффективного метода социальной адаптации ею выделяется выстраивание социальных отношений не только внутри общины вынужденных переселенцев, но и между общиной и внешним миром [18]. Об этом же пишут А. А. Варлакова и Т. В. Пфау, выделяя в качестве основной проблемы изоляцию переселенца от нового общества [19]. Проживание вынужденного переселенца в замкнутом пространстве, огражденном от среды, к которой ему необходимо приспособиться, оказывает негативное влияние как на сам процесс адаптации, так и на внутреннюю организацию психической жизни человека.

Обзор литературных источников показывает, что в ситуации вынужденного переселения человек сталкивается со множеством трудностей, стимулирующих его личность к изменению своей структуры. Необходимость перестраиваться под новые условия затрагивает все ее компоненты. В число подвергающихся изменениям структур входит и временная перспектива. Крайне важно для психологического сопровождения адаптации личности оказывать влияние именно на подверженные изменениям структуры личности.

*Цель* исследования, представленного в статье, – определить особенности временной перспективы в ходе социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев.

Исходя из уже существующих исследований мы *предположили*, что в ходе социально-психологической адаптации временная перспектива вынужденных переселенцев будет различаться в зависимости от типа адаптации. Мы также предположили, что ранняя зрелость будет отличаться от зрелой зрелости по параметрам временной перспективы и адаптации к новым социокультурным условиям.

## Материалы

**Участники.** Исследование было осуществлено на пункте временного размещения беженцев в Белгородской области. Выборку исследования составили 36 вынужденных переселенцев – 13 мужчин и 23 женщины – в возрасте от 34 до 57 лет, из них 21 человек в возрасте ранней зрелости и 15 – поздней зрелости, согласно возрастной теории Э. Эриксона [20]. Все респонденты находятся на территории России



от 1 до 3 месяцев, так как ожидают отправки в пункты постоянного размещения в отдаленных городах страны. Каждым из обследуемых ранее было принято решение переехать и закрепиться на новом месте жительства, найти работу или получить необходимое для продолжения трудовой деятельности образование, оформить социальные выплаты и устроить детей в образовательные учреждения, что позволяет классифицировать их как вынужденных переселенцев.

**Методики.** Для определения типа социально-психологической адаптации, а также для выделения категорий «продуктивный / непродуктивный тип протекания адаптационного процесса» мы использовали тест «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Л. В. Янковский) [21], который позволяет выявить шесть адаптационных типов, из которых к числу продуктивных можно отнести адаптивный, конформный, интерактивный, а к непродуктивным – депрессивный, ностальгический и отчужденный. Тест включает 96 утверждений, в отношении которых респондентам предлагалось выразить степень своего согласия / несогласия в формате «да / нет». После обработки и интерпретации результатов применения методики мы можем определить тип адаптации респондента к новой социокультурной среде. Вывод о степени продуктивности хода адаптации можно сделать исходя из описания типов адаптации, данных автором. Поскольку конформный, адаптивный и интерактивный типы адаптации характеризуют респондента как открытого к новой среде, стремящегося поддерживать отношения с людьми в новом обществе, принимающего это общество, данные типы мы будем считать продуктивными. Респондент, у которого зафиксирован ностальгический, отчужденный или депрессивный тип адаптации, описывается как дисграммичная личность с выраженным неприятием нового общества, утратившая чувство сопричастности к культуре, в связи с чем данные типы адаптации мы выделяем в качестве непродуктивных.

Для определения системы отношений личности вынужденного переселенца к протеканию временного континуума был применен опросник временной перспективы Ф. Зимбардо [15], который позволяет определить временную направленность личности, сделать вывод о ее склонности к фатализму или гедонизму, а также зафиксировать эмоциональное отношение к будущему и прошлому. Опросник включает 56 утверждений, степень согласия с которыми респондентам предлагалось оценить по шкале от «совершенно неверно» до «совершенно верно».

В результате методика позволяет выйти на пять шкал, две из которых фиксируют отношение к своему прошлому («позитивное прошлое», «негативное прошлое»), две к настоящему («гедонистическое настоящее», «фаталистическое настоящее»), а шкала «будущее» определяет наличие у респондентов планов на будущее.

Для фиксации социально-демографического статуса было использовано анкетирование.

**Методы анализа данных.** Для обработки данных исследования были применены методы математической статистики: описательная статистика, сравнительный анализ (непараметрический  $H$ -критерий Краскелла – Уоллеса и  $U$ -критерий Манна – Уитни), корреляционный анализ (непараметрический коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена). Статистический анализ данных был осуществлен с помощью пакета MS Excel и программы IBM SPSS Statistics 23.

## Результаты и их обсуждение

Из полученных в ходе исследования данных следует, что для большинства вынужденных переселенцев в нашей выборке характерны ностальгический (25%) или отчужденный (25%) типы адаптации к новой среде, т. е. для них характерен взгляд на мир как лишенный смысла, они отвергают правила нового общества, озабочены проблемами своей идентичности и статуса. Вместе с тем для наименьшего количества (8%) характерен адаптивный тип включения в новую среду, т. е. крайне малое количество респондентов характеризуется высоким уровнем личностной активности, стремлением к самореализации, включенности в новое общество. Анализируя выборку в целом, можно заметить, что на малом сроке пребывания в стране для большинства характерно непродуктивное протекание адаптации.

Из данных, полученных в результате исследования отношения к временному континууму, мы видим, что для большинства вынужденных мигрантов характерна обращенность к своему будущему (28%), и это означает, что они сохраняют способность к целеполаганию и имеют сформулированный жизненный план. При этом незначительно меньшее число респондентов фиксировано на своем настоящем, демонстрируя либо гедонистическую (22%), либо фаталистическую (22%) позицию. Общим для таких респондентов является импульсивность, однако у вынужденных переселенцев с выраженным гедонистическим восприятием настоящего она связана с поиском новых удовольствий, а с фаталистическим – с депрессией и обидой.



Позитивное восприятие своего прошлого наименее характерно для выборки (8%), т. е. лишь у незначительного числа респондентов отмечается принятие своего прошлого опыта. Говоря о временной перспективе в целом, заключаем, что вынужденные переселенцы в ситуации пребывания на пункте временного размещения в большинстве своем обращены в будущее, заняты выстраиванием планов. Среди них много

и тех, кто сконцентрировался на настоящем, либо стремясь получать удовольствие, убегая от беспокойства, либо замкнувшись в своих негативных переживаниях.

В ходе исследования был проведен анализ различий показателей временной перспективы у вынужденных переселенцев в зависимости от типа адаптации. Статистически значимые результаты были обобщены и отражены в таблице.

**Выраженность параметров временной перспективы вынужденных переселенцев с разным типом адаптации (N = 36)**

*Table. Manifestation of the parameters of the time perspective of forced migrants with different adaptation types (N = 36)*

Тип адаптации	Временная перспектива		
	Негативное прошлое	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
Адаптивность	5,8	6	5,6
Конформность	6	4,3	5,7
Интерактивность	6	4,4	5,8
Депрессивность	6,7	4,6	5,8
Ностальгия	6,4	4,4	5,8
Отчужденность	6,2	4,5	5,7
<i>H-эмп</i>	0,002**	0,012*	0,011*

Примечание / Note. \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

При анализе полученных результатов видно, что восприятие своего прошлого в негативном ключе в наибольшей степени характерно для вынужденных переселенцев с депрессивным типом адаптации ( $H = 0,002$ ;  $p \leq 0,01$ ). Это непродуктивный тип адаптации с характерными для него сниженным эмоциональный фон, потерей смысла, ощущением собственной беспомощности и чувством вины. Люди с таким типом адаптации склонны к неприятию собственного прошлого, испытывают к нему отвращение, злость, отвергают пережитый опыт из своей структуры личности. В актуальном восприятии таких людей в пережитых событиях актуализируются негативные аспекты и их переживание носит особенно яркий характер, препятствуя продуктивной адаптации.

Позитивное восприятие своего прошлого, как видно, наиболее характерно для переселенцев с адаптивным типом включения в новую социокультурную среду ( $H = 0,012$ ;  $p \leq 0,05$ ). Продуктивная адаптация, связанная с личной включенностью переселенца в новые социальные и культурные процессы, чувством принадлежности к обществу, причастностью к происходящим вокруг событиям также характеризуется и позитивно окрашенным отношением к своему прошлому. Необходимо отметить, что это отра-

жает личное восприятие переселенцем событий прошлого и связано с выбранной им реакцией на эти события. Для адаптивного типа включения в новую среду также характерна наименьшая в сравнении с другими типами склонность к фаталистическому восприятию своего настоящего ( $H = 0,011$ ;  $p \leq 0,05$ ). Вынужденные переселенцы адаптивного типа включения в новую среду отвергают идею предопределенности жизненного пути, судьбы, отдавая большее предпочтение убеждению, что жизнь человека подвластна его воле и находится в его ответственности.

Для депрессивного типа протекания адаптации характерно негативное восприятие своего прошлого. Это дополняет характеристику данного типа, указывая на возможную причину как его возникновения в целом, так и частных аспектов. Склонность к мрачному настроению, утрата смысла жизни, дистимность, низкая самооценка могут быть связаны именно с субъективной оценкой своего прошлого как несчастливого. Внимание вынужденного переселенца в таком случае будет сконцентрировано на прошлых событиях и связанных с ними переживаниях. Исходя из того, что застрявший в воспоминаниях человек оценивает произошедшие с ним события негативно, можно заключить, что у него будет преобладать негативный эмоциональный фон.





В таком случае вполне закономерным будет возникновение и чувства вины за прошлое, и ощущения беспомощности и подавленности, и тревоги, которые, как известно, указывают на депрессивный тип адаптации к новой среде.

Адаптивный тип включения в новое общество характеризуется позитивным восприятием прошлого и нефаталистическим отношением к настоящему. Получается, что адаптивный вынужденный переселенец стремится принять свое прошлое таким, каким оно есть. Принятие своего прошлого сочетается с чувством ответственности за собственную жизнь. Личная вовлеченность таких переселенцев, с одной стороны, помогает им справиться с бедами и утратами прошлого, а с другой – способствует формированию новой идентичности, вхождению в новое социокультурное общество. Принятие, с которым такие люди относятся к своему прошлому, распространяется и на актуальную для них ситуацию выстраивания новых отношений с людьми из нового социума. Налаженные социальные связи способствуют формированию у них чувства защищенности, принадлежности к новому обществу. Получается, что восприятие произошедших событий в позитивном ключе и отрицание фатализма способствуют актуализации у вынужденного переселенца чувства принятия своего прошлого и настоящего, что, в свою очередь, служит основанием для формирования активности, ответственности и вовлеченности в новую среду, определяя адаптивный тип включения в новый социум.

Для уточнения различий между продуктивным и непродуктивным типами адаптации мы провели математическую обработку данных и определили существование статистически значимых различий по показателю негативного восприятия своего прошлого ( $H = 0,000$ ;  $p \leq 0,001$ ). Анализ средних значений показал, что для непродуктивного типа адаптации к новой среде (ср. знач. = 6,3) в большей степени характерно негативное отношение к прошедшим событиям, чем для продуктивного (ср. знач. = 6). Из этого следует, что вынужденные переселенцы, процесс адаптации которых связан с чувством ностальгии, отчужденности и депрессии, также склонны к негативной оценке событий, произошедших с ними в прошлом.

Корреляционный анализ позволил обнаружить сильную положительную взаимосвязь между негативным восприятием прошлого и депрессивным типом адаптации ( $r = 0,496$ ;  $p = 0,002$ ). Следовательно, чем больше для вынужденного переселенца характерно негативное отношение к своему прошлому, тем в большей

степени он склонен к депрессивному ходу адаптационного процесса, и наоборот. Была выявлена также слабая положительная связь между фаталистическим восприятием настоящего и отчужденным типом адаптации ( $r = 0,379$ ;  $p = 0,023$ ). Соответственно, большая степень склонности мигрантов к фатализму, идеям предопределенности жизненного пути свидетельствует об отчужденном типе адаптации. Верно и то, что отчужденный тип, определяемый неприятием новой среды и нарушением идентичности, характеризуется фаталистическим отношением к своему настоящему.

В ходе социально-психологической адаптации к новым условиям восприятие времени различается в группах респондентов в возрасте ранней и поздней зрелости на уровне статистической тенденции. С этой целью был проведен сравнительный статистический анализ и установлено существование различий на уровне статистической тенденции в отношении негативного восприятия своего прошлого ( $H = 0,053$ ;  $p \leq 0,1$ ). Из анализа средних значений мы установили, что в возрасте поздней зрелости для вынужденных переселенцев возможна большая склонность к негативной оценке произошедших событий (ср. знач. = 6,2), когда для ранней зрелости такая склонность характерна в меньшей степени (ср. знач. = 6,1). Также была установлена статистическая тенденция к наличию различий в отношении интерактивного типа адаптации к новой среде ( $H = 0,053$ ;  $p \leq 0,1$ ). В ранней зрелости (ср. знач. = 8,3) для вынужденных переселенцев могут быть более характерны активное принятие новой среды, уверенность в своих силах, чем в поздней (ср. знач. = 8,2). Для респондентов в возрасте поздней зрелости, на наш взгляд, могут быть характерны отрицательное отношение к своему прошлому, склонность концентрироваться на негативных событиях, в то время как респонденты в возрасте ранней зрелости могут быть в большей степени открыты для новой социокультурной среды, иметь большую настроенность на расширение социальных контактов и направленность на взаимодействие с другими. Возможно, это связано с характеристикой периода ранней зрелости как менее подверженной эмоциональным переживаниям [22]. Для поздней зрелости характерно более выраженное проживание одиночества, что может быть причиной большей склонности к негативному восприятию своего прошлого [23]. По мере взросления человеку в большей степени становится свойственна ригидность взглядов, его самоотношение и восприятие себя как гражданина все труднее поддается пере-



осмыслению, что не может не сказываться на процессе адаптации к новой социокультурной среде [24, 25]. Обнаруженная тенденция требует проведения более углубленного исследования с расширенной выборкой.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют говорить о том, что наибольшую значимость в определении хода социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев имеют показатели отношения к своему прошлому и фатализма в отношении настоящего. Говоря о продуктивности адаптационного процесса в целом, мы замечаем, что положительное отношение к своему прошлому определяет продуктивное его протекание, а негативное отношение и фатализм – непродуктивное. Оценка собственного прошлого в позитивном ключе дает человеку возможность не тратить свои временные и психические ресурсы на переживание прошедших событий, а направить их на более важные в данный момент задачи, связанные с интеграцией в новый социум.

Становится очевидным, что позитивная или негативная оценка прошлых событий встраивается в протекание адаптационного процесса и либо препятствует ему, актуализируя депрессивные переживания, чувство вины, потерю смысла, либо может выступать как ресурс для формирования активной жизненной позиции, стимулирующей человека к преобразованию своего мировоззрения в соответствии с новой средой, выстраиванию новых социальных контактов, стремлению быть включенным в новое социокультурное общество. Прошлое вынужденных переселенцев, в том числе недавнее, послужившее причиной смены места жительства, может содержать объективно негативные переживания, стресс, утраты и потери, поэтому мы не говорим о наличии закономерности связи между событиями прошлого и актуальным процессом адаптации. Мы выделяем значимость личного отношения вынужденного переселенца к пережитым событиям, значимость того, какую оценку на данный момент он дает тому, что произошло с ним ранее.

Фатализм в отношении настоящего обозначает ощущение безволия человека перед судьбой или другой высшей силой, определяющей его жизненный путь. Перекалывание ответственности с себя на уже известную predeterminedность в ситуации вынужденного переселения способствует развитию у человека отчужденности от среды, к которой он вынужден адаптироваться. Благодаря фаталистичному взгляду на настоящее развивается ощущение беспокойства из-за невозможности самостоятельно удовлетворить свои

потребности и сопротивление новым нормам, традициям и правилам. Убежденность, что от них мало что зависит, подталкивает вынужденных переселенцев к переживанию чувства предательства высшей силой. Они занимают привычную для них позицию «что будет, то будет», но эта позиция вступает в противоречие с самой ситуацией вынужденного переселения, которая требует личной активности и ответственности. Подобное заключение обнаружено в исследовании категории времени в ментальном пространстве личности. А. А. Бучек отмечает, что несогласованность временного континуума приводит к фрагментарности настоящего, блокирует стремление в будущее и препятствует личной активности и осмысленности жизни [26]. Получается, что категория времени оказывает влияние на возможность личности реализовать доступные ей возможности в целом, и эта тенденция сохраняется в частной ситуации вынужденного переселения, опосредуя ход социально-психологической адаптации.

## Выводы

Из вышеизложенного следует, что убеждения в отношении временной перспективы, препятствующие формированию у вынужденного переселенца чувства принятия новой среды, уверенности в своих возможностях, характерны для непродуктивных типов адаптации (депрессивного и отчужденного, в частности). В рамках нашего исследования в числе таких убеждений были выделены негативное восприятие своего прошлого и фаталистическое восприятие настоящего. В свою очередь, позитивное отношение к своему прошлому, способствующее возникновению личной удовлетворенности процессом миграции, определяет продуктивное течение процесса социально-психологической адаптации. Среди продуктивных типов адаптации позитивное отношение характеризует именно адаптивный тип включения в новую социокультурную среду.

Важно отметить, что на этапе непродолжительного пребывания на территории принимающей страны адаптация вынужденных переселенцев в основном характеризуется своей непродуктивностью, однако мы видим тенденцию к повышению эффективности этого процесса через работу психолога с восприятием времени. Временная перспектива представляет собой лишь один из компонентов социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев и не может полностью обуславливать этот процесс. Установлена статистическая тенденция



к существованию различий между вынужденными переселенцами в возрасте ранней и поздней взрослости. Необходимость уточнить или опровергнуть данную тенденцию дает основания для дальнейших исследований.

### Библиографический список

1. Овсянникова И. Г., Терещенко Т. М. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе // Известия ВГПУ. 2018. № 3 (126). С. 41–46.
2. Гриценко В. В., Ефременкова М. Н., Мураценкова М. В., Смотров Т. Н. Семьи трудовых мигрантов: социально-психологическая адаптация к условиям вынужденной разлуки. Смоленск : Смоленский гуманитарный университет, 2014. 219 с.
3. Берешин М. А. Концепция отношений В. Н. Мясищева и теория психической адаптации личности // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2008. № 33 (133). С. 18–26.
4. Мясищев В. Н. Психология отношений. М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : МОДЭК, 1995. 153 с.
5. Гут Ю. Н., Кабардов М. К. Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 3. С. 85–97. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7>
6. Захарова А. Ю., Трусова А. В. Временная перспектива личности при аффективных расстройствах: обзор научных исследований // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 3. С. 435–450. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-435-450>
7. Попова О. Н. Оптимальность выбора мотивационных направлений в структуре сбалансированности временной перспективы личности // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 4. С. 121–129. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1904.14>
8. Нестик Т. А., Шаповалова О. С., Плужник С. А. Социальная идентичность и временная перспектива личности как предпосылки отношения к коллективному прошлому, настоящему и будущему // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4, № 4. С. 102–126. EDN: YLIIMA
9. Нестик Т. А. Долгосрочная ориентация личности: состояние и перспективы исследований // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5, № 3. С. 110–140. DOI: 10.38098/ipran.sep.2020.19.3.005
10. Чистопольская К. А., Ениколопов С. Н., Николаев Е. Л., Семикин Г. И., Озоль С. Н., Чубина С. А. Отношение к смерти в контексте временной перспективы: адаптивные, защитные и неадаптивные взгляды на смерть у молодых взрослых // Суицидология. 2019. Т. 10, № 1 (34). С. 58–74. [https://10.32878/suiciderus.19-10-01\(34\)-58-74](https://10.32878/suiciderus.19-10-01(34)-58-74)
11. Baird H. M., Webb T. L., Sirois F. M., Gibson-Miller J. Understanding the effects of time perspective: A meta-analysis testing a self-regulatory framework // Psychological Bulletin. 2021. Vol. 147, no. 3. P. 233–252. <https://doi.org/10.1037/bul0000313>
12. Perry J. L., Temple E. C., Worrell F. C., Zivkovic U., Mello Z. R., Musil B., Cole J. C., McKay M. T. Different version, similar result? A critical analysis of the multiplicity of shortened versions of the Zimbardo time perspective inventory // SAGE Open. 2020. Vol. 10, iss. 2. P. 1–15. <https://doi.org/10.1177/2158244020923351>
13. Stolarski M., Zajenkowski M., Jankowski K. S., Szymaniak K. Deviation from the balanced time perspective: A systematic review of empirical relationships with psychological variables // Personality and Individual Differences. 2020. Vol. 156. Article number 109772. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109772>
14. Мандрикова Е. Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 4. С. 54–65.
15. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь: исправь Прошлое, наслаждайся Настоящим и управляй Будущим. СПб. : Речь, 2010. 352 с.
16. Серый А. В., Яницкий М. С. Смысловые аспекты переживания кризиса социальной идентичности при вынужденной смене жизненной ситуации // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 43. С. 1–11. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.523>
17. Султанова Н. Д. Учет смысловожизненных ориентаций вынужденных переселенцев в процессе организации реабилитационной работы // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2010. Т. 5, № 3 (16). С. 104–113.
18. Тагиева Т. М. Особенности адаптации вынужденных переселенцев к новой социальной среде // KANT: Social science & Humanities. 2021. № 1 (5). С. 24–29. <https://doi.org/10.24923/2305-8757.2021-5-2>
19. Варлакова А. А., Пфау Т. В. Социально-психологическое сопровождение вынужденных переселенцев из Украины на этапе их адаптации к проживанию в Республике Хакасия // Научный альманах. 2015. № 11-5 (13). С. 161–164. <https://doi.org/10.17117/na.2015.11.05.161>
20. Солодников В. В., Солодникова И. В. Объект исследования «Средний возраст» человека // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2009. № 1 (89). С. 166–185.
21. Сонин В. А. Адаптация личности к новой социокультурной среде (тест Л. В. Янковского) // Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб. : Речь, 2004. С. 206–211.
22. Мишкиназян М. К., Бондаренко Е. В. Индивидуально-типологические особенности эмоциональной устойчивости личности в периоды ранней и поздней взрослости // Инициатива в науке как новая стратегия развития системы знаний: сб. науч. трудов. Казань : СитИвент, 2019. С. 55–60. EDN: KXQVGG



23. Галактионов И. В., Макарова А. С. Особенности переживания одиночества в юности, ранней и поздней зрелости // Мотивация и рефлексия личности: актуальные вопросы теории и практики: сб. науч. трудов / под ред. Е. Н. Ткач. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2020. С. 55–61. EDN: CFOKWV
  24. Онучина П. А., Сукнева Е. А. Взаимосвязь образа тела и аутосимпатии на разных этапах зрелости // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Иркутск, 23–24 апреля 2021 г. / редкол.: И. А. Конопак [и др.]. Иркутск : Издательство ИГУ, 2021. С. 128–133. EDN: KNYAZS
  25. Кочетова Ю. А., Емельянова Е. А. Психологические характеристики проявления гражданской позиции в ранней и поздней юности // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 4. С. 147–156. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110412>
  26. Бучек А. А. Категория времени в ментальном пространстве личности (на примере малых народов Севера) // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 48–54.
- References**
1. Ovsyannikova I. G., Tereshchenko T. M. Sociocultural adaptation of foreign students to learning conditions in Russian higher schools. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2018, no. 3 (126), pp. 41–46 (in Russian).
  2. Gritsenko V. V., Efremenkova M. N., Murashchenkova M. V., Smotrova T. N. *Sem'i trudovykh migrantov: sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya k usloviyam vynuzhdennoy razluki* [Families of Migrant Workers: Socio-Psychological Adaptation to the Conditions of Forced Separation]. Smolensk, Smolensk Humanitarian University Publ., 2014. 219 p. (in Russian).
  3. Berebin M. A. Myasishev's conception of personality attitude and the theory of psychic adaptation of personality. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology*, 2008, no. 33 (133), pp. 18–26 (in Russian).
  4. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of Relations]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., Voronezh, MODEK Publ., 1995, 153 p. (in Russian).
  5. Gut Y. N., Kabardov M. K. Features of the time perspective of personality at the stage of professional self-determination. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2019, vol. 5, no. 3, pp. 85–97 (in Russian). <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7>
  6. Zakharova A. Yu., Trusova A. V. Time perspective in patients with affective disorders: Review of scientific research. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2019, vol. 16, no. 3, pp. 435–450 (in Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-435-450>
  7. Popova O. N. Optimality of the choice of motivational directions in the structure of the balance of the time perspective of the individual. *Siberian Pedagogical Journal*, 2019, no. 4, pp. 121–129 (in Russian). <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1904.14>
  8. Nestik T. A., Shapovalova O. S., Pluzhnik S. A. Social identity and time perspective as predictors of attitudes toward common past, present, and future. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2019, vol. 4, no. 4, pp. 102–126 (in Russian). EDN: YLIIMA
  9. Nestik T. A. The state and prospects of research. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2020, vol. 5, no. 3, pp. 110–140 (in Russian). DOI: 10.38098/ipran.sep.2020.19.3.005
  10. Chistopolskaya K. A., Enikolopov S. N., Nikolaev E. L., Semikin G. I., Ozol S. N., Chubina S. A. Death attitudes in the context of time perspective: adaptive, protective and maladaptive views on death in young adults. *Suicidology (Russia)*, 2019, vol. 10, no. 1 (34), pp. 58–74 (in Russian). [https://doi.org/10.32878/suicidology.19-10-01\(34\)-58-74](https://doi.org/10.32878/suicidology.19-10-01(34)-58-74)
  11. Baird H. M., Webb T. L., Sirois F. M., Gibson-Miller J. Understanding the effects of time perspective: A meta-analysis testing a self-regulatory framework. *Psychological Bulletin*, 2021, vol. 147, no. 3, pp. 233–252. <https://doi.org/10.1037/bul0000313>
  12. Perry J. L., Temple E. C., Worrell F. C., Zivkovic U., Mello Z. R., Musil B., Cole J. C., McKay M. T. Different version, similar result? A critical analysis of the multiplicity of shortened versions of the zimbaro time perspective inventory. *SAGE Open*, 2020, vol. 10, iss. 2, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1177/2158244020923351>
  13. Stolarski M., Zajenkowski M., Jankowski K. S., Szymaniak K. Deviation from the balanced time perspective: A systematic review of empirical relationships with psychological variables. *Personality and Individual Differences*, 2020, vol. 156, article no. 109772. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109772>
  14. Mandrikova E. Yu. Modern approaches to the study of the temporal perspective of personality. *Psychological Journal*, 2008, vol. 29, no. 4, pp. 54–65.
  15. Zimbardo F., Boyd J. *The Paradox of Time. A New Psychology of Time That Will Improve Your Life: Fix the Past, Enjoy the Present and Manage the Future*. St. Petersburg, Rech' Publ., 2010. 352 p. (in Russian).
  16. Seryi A.V., Yanitskii M. S. Semantic aspects of the experience of the social identity's crisis in the forced change of life situation. *Psychological Studies*, 2015, vol. 8, no. 43, pp. 1–11 (in Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.523>
  17. Sultanova N. D. Accounting of vital orientations of forced migrants in the process of rehabilitation work. *Russian Journal of Physical Education and Sport*, 2010, vol. 5, no. 3 (16), pp. 104–113 (in Russian).
  18. Tagiyeva T. M. Features of adaptation of internally displaced persons to a new social environment. *KANT: Social science & Humanities*, 2021, no. 1 (5), pp. 24–29 (in Russian). <https://doi.org/10.24923/2305-8757.2021-5.2>



19. Varlakova A. A., Pfau T. V. Social and psychological support forced migrants from Ukraine at the stage of their adaptation to living in the Republic of Khakasia. *Scientific Almanac*, 2015, no. 11-5 (13), pp. 161–164 (in Russian). <https://doi.org/10.17117/na.2015.11.05.161>
20. Solodnikov V. V., Solodnikova I. V. Object of research “Average age” of a person. *Public Opinion Monitoring: Economic and Social Changes*, 2009, no. 1 (89), pp. 166–185 (in Russian).
21. Sonin V. A. Adaptation of personality to a new socio-cultural environment (L. V. Yankovsky’s test). In: Sonin A. V. *Psikhodiagnosticheskoe poznanie professional’noy deyatel’nosti* [Psychodiagnostic Cognition of Professional Activity]. St. Petersburg, Rech’ Publ, 2004, pp. 206–211 (in Russian).
22. Mishkinazyan M. K., Bondarenko E. V. Individual typological features of emotional stability of personality in the periods of early and late adulthood. In: *Initiativa v nauke kak Novaya strategiya razvitiya sistemy znaniy: sb. nauch. trudov* [Initiative in science as a new strategy for the development of the knowledge system: collection of scientific papers]. Kazan’, SitIvent Publ., 2019, pp. 55–60 (in Russian). EDN: KXQVGG
23. Galaktionov I. V., Makarova A. S. Features of experiencing loneliness in youth, early and late adulthood. In: *Motivatsiya i refleksiya lichnosti: aktual’nye voprosy teorii i praktiki: sb. nauch. trudov. Pod red. E. N. Tkach* [Tkach E. N., ed. Motivation and Reflection of Personality: Topical Issues of Theory and Practice: collection of scientific papers]. Khabarovsk, Pacific National University Publ., 2020, pp. 55–61 (in Russian). EDN: CFOKWV
24. Onuchina P. A., Sukneva E. A. The relationship of body image and aut sympathy at different stages of maturity. *Problemy teorii i praktiki sovremennoy psikhologii: materialy XX Vseros. nauch.-prakt. konf s mezhdunar. uchastiem* [Problems of Theory and Practice of Modern Psychology: proceedings of the 20th All-Russian scientific and practical conference with international participation]. Irkutsk, Irkutsk State University Publ., 2021, pp. 128–133 (in Russian). EDN: KNYAZS
25. Kochetova Yu. A., Emelianova E. A. Psychological characteristics of the manifestation of civil position in early and late youth. *Psychological-Educational Studies*, 2019, vol. 11, no. 4, pp. 147–156 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110412>
26. Buchek A. A. Category of time in mental space of the person (on the example of small people of the North). *Siberian Psychological Journal*, 2009, no. 34, pp. 48–54 (in Russian).

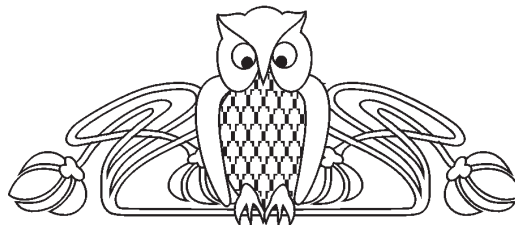
Поступила в редакцию 09.01.2023; одобрена после рецензирования 10.02.2023; принята к публикации 15.03.2023  
The article was submitted 09.01.2023; approved after reviewing 10.02.2023; accepted for publication 15.03.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 159–168  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 159–168  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-159-168>, EDN: KCOKNM

Научная статья  
УДК 159.922.6

## Взаимосвязь креативности личности и эмоциональной сферы в период взрослости в условиях пандемии COVID-19



А. Ю. Шмигановская

Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

Шмигановская Анна Юрьевна, аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии, [annashmiga@gmail.com](mailto:annashmiga@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3598-1649>

**Аннотация.** *Актуальность:* период пандемии COVID-19 стал беспрецедентным испытанием для многих жителей России, негативным образом сказавшись на их психоэмоциональном состоянии, поэтому поиск протективных факторов, способных минимизировать негативное влияние пандемии, стал актуальной психологической задачей. *Цель:* изучение креативности личности во взаимосвязи с показателями эмоциональной сферы взрослого человека в условиях пандемии COVID-19. *Гипотеза:* креативность личности взаимосвязана со степенью выраженности переживаемого стресса, проявлений депрессии и тревоги у психически здоровых взрослых респондентов в условиях пандемии COVID-19. *Участники:* 200 респондентов (г. Москва и Московская область) в возрасте от 19 до 55 лет ( $M = 35,83$ ,  $SD = \pm 13,16$ ), мужчин 55%, женщин 45%. *Методы (инструменты):* для изучения интенсивности и специфики переживаний респондентов в период пандемии COVID-19 использована анкета «Психологические переживания в пандемию» (О. В. Рычкова, А. Ю. Шмигановская); фиксация уровневых характеристик тревоги, депрессии и стресса осуществлена посредством опросника «DASS-21» (С. Ловибонд, П. Ловибонд); для измерения уровня креативности личности респондентов применен «Опросник креативности» (Д. Джонсон). *Результаты:* обнаружены, статистически подтверждена и описана взаимосвязь креативности личности и показателей эмоциональной дезадаптации (в виде симптомов депрессии, тревоги, переживаемого стресса), наблюдаемой в условиях негативного воздействия пандемии COVID-19 на психически здоровых лиц – взрослые люди с более высоким уровнем креативности личности в меньшей степени подвержены негативному психологическому воздействию такой кризисной ситуации, как пандемия. *Основные выводы.* Полученные результаты позволили обосновать взаимосвязь креативности личности и показателей эмоциональной сферы у взрослых людей. Более креативных людей отличает более низкий уровень переживаний, стресса, тревоги и депрессии в условиях пандемии COVID-19. Обоснована необходимость и актуальность поиска, апробации психологических практик, способствующих развитию креативности личности в период кризиса и высоких психоэмоциональных нагрузок. В частности, рекомендовано проведение при работе со взрослыми людьми арт-терапии в дистанционном формате.

**Ключевые слова:** креативность личности, эмоциональная сфера, депрессия, тревога, стресс, COVID-19, пандемия

**Для цитирования:** Шмигановская А. Ю. Взаимосвязь креативности личности и эмоциональной сферы в период взрослости в условиях пандемии COVID-19 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 159–168. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-159-168>, EDN: KCOKNM

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

Article

### The correlation between personal creativity and the emotional sphere during adulthood in conditions of the COVID-19 pandemic

A. Yu. Shmiganovskaya

Moscow State University of Psychology & Education, 29 Sretenka St., 127051 Moscow, Russia

Anna Yu. Shmiganovskaya, [annashmiga@gmail.com](mailto:annashmiga@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3598-1649>

**Abstract.** *The relevance:* The COVID-19 pandemic became an unprecedentedly serious test for many Russian people. This negatively affected their psycho-emotional state. Therefore, the search for protective factors that can minimize the negative effects of the pandemic has become an urgent psychological task. *The objective* is to study the correlation between the individual's creativity and the indicators of the emotional sphere of an adult in conditions of the COVID-19 pandemic. The study *hypothesizes* that personality creativity is connected with the manifestation degree of the stress experienced, of depression and anxiety manifestation in mentally healthy adult respondents in conditions of the COVID-19 pandemic. *Participants:* 200 respondents aged 19 to 55 ( $M = 35.83$ ,  $SD = \pm 13.16$ ), 55% are men, 45% are women. *The study methods (tools).*



To study the intensity and specific features of the respondents' experiences during the COVID-19 pandemic, the questionnaire "Psychological Experiences in a Pandemic" (by O. V. Rychkova, A. Y. Shmiganovskaya) was used; to determine the level characteristics of anxiety, depression and stress, the "DASS-21" questionnaire (by S. Lovibond and P. Lovibond) was used; to measure the creativity level of the respondents' personality, the "Creativity Questionnaire" (by D. Johnson) was used. *The results.* The study allowed us to discover, statistically prove and describe the correlation between the personality creativity and emotional maladjustment indicators (expressed as the symptoms of depression, anxiety, and stress experienced) which were observed in the conditions of the negative impact of the COVID-19 pandemic on mentally healthy individuals: adults with a higher level of personality creativity are less susceptible to the negative psychological impact of such a crisis situation as a pandemic. *The conclusions.* The results obtained made it possible to substantiate the correlation between the personality creativity and the adults' emotional sphere indicators. More creative people have lower levels of worries, stress, anxiety and depression in the context of the COVID-19 pandemic. It proves the necessity and relevance to search for and test psychological practices that contribute to the development of the personal creativity during a crisis and periods of high psycho-emotional load. In particular, it is recommended to conduct art therapy in a distance format when working with adults.

**Keywords:** personality creativity, emotional sphere, depression, anxiety, stress, COVID-19, pandemic

**For citation:** Shmiganovskaya A. Yu. The correlation between personal creativity and the emotional sphere during adulthood in conditions of the COVID-19 pandemic. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 159–168 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-159-168>, EDN: KCOKNM

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

## Введение

В 2020 г. человечество столкнулось с новой социально-психологической реальностью – с ситуацией пандемии. Пандемия не только оказала существенное влияние на самочувствие людей, но и способствовала формированию новых моделей и стратегий поведения людей, а также обусловила новое восприятие реальности, которое в целом может характеризоваться как ситуация нарушения психологической безопасности личности. Привычные модели поведения и ситуации перестали быть безопасными в новых условиях, и повседневная реальность стала восприниматься как угрожающая. Фундаментальные теоретические исследования в области психологической безопасности личности в период кризисов и катастроф (О. Ю. Зотова [1], Е. В. Куфтык [2], Д. Бар-Таль [3] и др.) позволяют выдвинуть предположение о выраженном негативном психологическом воздействии пандемии COVID-19, как и любой другой кризисной ситуации.

Поэтому актуальной задачей современных психологических исследований является изучение психологических последствий пандемии, ее негативного воздействия на психику человека. Поскольку эмоциональная сфера личности наиболее подвержена колебаниям, пандемия оказала негативное воздействие на нее в первую очередь. В настоящее время уже опубликованы результаты множества исследований, подтверждающие выраженное негативное влияние пандемии COVID-19 на показатели стресса, тревожности и депрессивности.

Актуальной задачей является не только поиск факторов, связанных с негативным воздей-

ствием пандемии COVID-19 на психологическое здоровье и эмоциональную сферу личности. Важным и актуальным является поиск методов и инструментов минимизации негативного психологического воздействия пандемии. В качестве такого метода должно рассматриваться развитие креативности личности, которая, как предполагается в настоящем исследовании, взаимосвязана со способностью личности к преодолению стресса и продуктивному копингу.

*Новизна* обсуждаемой проблемы обусловлена изучением особенностей взаимосвязи креативности личности и характеристик, определяющих эмоциональную стабильность (склонность к переживанию тревоги, депрессии и стресса) в период пандемии COVID-19.

*Цель* исследования, представленного в данной статье, – изучение креативности личности во взаимосвязи с параметрами эмоциональной сферы личности взрослого человека в условиях пандемии COVID-19.

*Гипотеза* исследования заключается в предположении, что креативность личности взаимосвязана со степенью выраженности переживаемого стресса, проявлений депрессии и тревоги у психически здоровых взрослых респондентов в условиях пандемии COVID-19.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Основные психологические нарушения в период пандемии COVID-19 связаны с ростом психопатологической симптоматики (соматизация, депрессивные расстройства, фобическая симптоматика, нарушения сна) [4–6]. При этом отмечается, что причины негативных психологических переживаний в период пандемии многочисленны и разнообразны (изменение



привычного образа жизни (ограничения, принуждение, изоляция), нарушение межличностных взаимосвязей и взаимодействия (отстранение, боязнь заразиться) и др.) [7, 8]. При этом заболевание COVID-19 провоцирует тревожные и фобические расстройства, тогда как изменение образа жизни и нарушение межличностного взаимодействия провоцируют расстройства депрессивного спектра [8]. Важными факторами ухудшения психологического самочувствия в период пандемии COVID-19 в актуальных исследованиях названы собственный опыт перенесенного заболевания и / или наличие случаев заболевания среди родственников или близких [8], возрастные и личностные особенности (личностная тревожность, эмоциональный интеллект, толерантность к неопределенности) [3, 9]. Актуальные исследования психологов и медиков показывают, что пандемия вызывает у человека симптомы нервно-психических расстройств и психологических переживаний, которые описаны достаточно полно, однако недостаточно изученными остаются факторы минимизации такой симптоматики.

В данном исследовании в качестве «защитного» фактора, способствующего сохранению эмоциональной стабильности личности в период пандемии COVID-19, рассматривается креативность. Креативность определяется в современных психологических исследованиях как «способность человека к творческим мыслям, которые могут выражаться и проявляться в разных сферах деятельности» [10, с. 188].

М. А. Холодная [11] предлагает для терминологической ясности различать креативность в узком и широком смысле: под креативностью в узком смысле подразумевается дивергентное мышление, а в широком смысле – особый способ повседневного мышления, обработки информации, умение преобразовывать новое в опыт и воздерживаться от шаблонности и стандартов. Соответственно, креативность рассматривается как совокупность творческих способностей, которые характеризуются «готовностью человека порождать необычные идеи и отходить от шаблонного мышления» [12, с. 161], как «способность личности к новаторской деятельности, которая прослеживается в эмоциях, мышлении, коммуникации и отдельных видах деятельности» [13, с. 249]. В контексте настоящего исследования важно то, что креативность тесно связана с личностными особенностями и поведенческими стратегиями, в том числе используемыми при разрешении проблемных, кризисных ситуаций.

Р. Стернберг в серии исследований доказал, что высокая креативность личности связана с умением разумно рисковать, стремлением справляться с трудностями, внутренней мотивацией, терпимостью к неопределенности, готовностью противодействовать мнению окружающих [14, с.153].

Е. А. Любачевская связывает креативность с толерантностью к неопределенности, которую она определяет как «личностную характеристику человека, выражающуюся в способности выносить неопределенность и тревогу относительно негарантированного и непредсказуемого будущего и в готовности принимать неопределенность как норму жизни, творчески преобразовывая окружающую действительность в субъективную определенность» [15, с. 79]. Толерантность к неопределенности связывается со способностью личности творчески перерабатывать реальность вокруг себя, превращая мир из опасного в безопасное для личности и сохранности психики пространство. При этом именно терпимость к неопределенности связывается современными психологами со способностью к сохранению эмоционального комфорта и психологического благополучия в стрессовых ситуациях [16], склонности к «антихрупкости» [17].

Кроме того, в ряде исследований доказывалась эффективность применения арт-терапии в разных форматах при работе с разной целевой аудиторией в период пандемии COVID-19. В частности, в еще допандемийном исследовании Х. Оманд и Д. Падфилд [18] показано, что арт-терапия может применяться в здравоохранении для ослабления боли как физической, так и психосоматической (хронический болевой синдром).

В исследовании А. Ю. Шмигановской и О. В. Рычковой [19, с. 44] показано, что в настоящее время возможно не только осуществить проведение арт-терапевтической работы онлайн, но и модифицировать техники в сторону их большей пригодности для такого формата работы, достичь порой более широкого охвата потенциальных клиентов.

В работе Дж. Смолл [20] описан опыт автора по проведению онлайн-арт-терапии в течение четырех месяцев через Zoom весной 2020 г. в ходе распространения COVID-19. При этом сделан вывод, что для эффективного применения в дистанционном формате метод нуждается в существенной доработке. Данные исследования Дж. Салливан [21] свидетельствуют о том, что произведение живописи может служить своего





рода «контейнером», помогающим переработать и наполнить смыслом некоторые из внутренних и внешних переживаний человека во время пандемии COVID-19.

В работе Д. Клима показано, как в условиях пандемии COVID-19 психотерапевтичным может стать автопортретирование [22].

Таким образом, сложилась ситуация, когда эмпирически ощутимые результаты арт-терапии при работе с эмоциональной сферой клиентов в период пандемии COVID-19 нуждаются в теоретическом обосновании.

Приведенные данные дают основание для выдвижения гипотезы о том, что высокая креативность взаимосвязана со стабильностью эмоциональной сферы личности в кризисные периоды, в том числе в период пандемии, что выражается в более низких показателях уровня стресса, депрессии и тревоги у лиц с высоким уровнем креативности личности.

## Материалы

**Участники исследования.** Выборку исследования составили 200 респондентов (г. Москва и Московская область) в возрасте от 19 до 55 лет ( $M = 35,83$ ,  $SD = \pm 13,16$ ), доля мужчин составила 55%, женщин – 45%. Респонденты имеют разный профессионально-трудовой статус: 7,5% являются студентами вузов (очное обучение), 2,5% – студенты средних профессиональных учебных заведений (очное обучение), 15% совмещают работу и обучение в вузе (очное, вечернее или заочное обучение), 60% респондентов работают, 15% заявили о себе как безработных.

**Методики.** Применены следующие социально-психологические методики диагностики:

– анкета «Психологические переживания в пандемию» (О. В. Рычкова, А. Ю. Шмигановская) для изучения интенсивности и специфики переживаний респондентов в период пандемии COVID-19, представляющая собой список из 32 утверждений, каждое из которых описывает психологические переживания, связанные с ситуацией пандемии COVID-19. Включает 4 блока обстоятельств, вызванных пандемией COVID-19 и соответствующие им 8 показателей. В первый блок «Семейные и межличностные сложности» входят показатели «Одиночество, разобщенность», «Межличностные проблемы». Второй блок «Стресс, связанный со здоровьем» представлен показателями «Заболевание», «Нарушение здоровья». Третий блок «Тревога в связи с финансовыми обстоятельствами» объ-

единил показатели «Финансово-экономические проблемы» и «Проблемы в профессиональной деятельности». Четвертый блок «Стресс, связанный с карантином и изменением режима» включил такие показатели, как «Информационная уязвимость», «Нарушение быта». Респондентам предлагалось оценить степень выраженности у себя каждого из переживаний с использованием 6-балльной шкалы, где нулю баллов соответствовало отсутствие симптома, 5 баллам – крайне высокая выраженность симптома на момент участия в исследовании;

– опросник DASS-21 (С. Ловибонд, П. Ловибонд, адаптация В. В. Руженкова) [23] для измерения выраженности тревоги, «Депрессии и стресса у респондентов. Включает три шкалы – «Тревога», «Депрессия», «Стресс», представляет собой краткую версию шкалы депрессии, тревоги и стресса, которая включает 21 описание состояний по 7 состояний на каждую из шкал. Респондентам предлагалось оценить наличие у себя перечисленных состояний в течение последних 7 дней с использованием 4-балльной шкалы, где 1 баллу соответствовало отсутствие состояния, 4 баллам – его наличие в течение продолжительного времени;

– опросник креативности (Д. Джонсон, адаптация Е. Е. Туник) [24] для измерения уровня креативности у респондентов. Является моношкальным и измеряет уровень выраженности одного признака – креативности личности. Представляет собой список из 8 утверждений, описывающих проявления креативности или ее отсутствия в разных ситуациях. Респондентам предлагалось оценить степень соответствия каждого из утверждений своему поведению с использованием 5-балльной шкалы.

Исследование было организовано в онлайн-формате, проводилось в апреле 2020 г., во время распространения первой волны COVID-19, для которой, по данным исследований, был характерен высокий уровень неизвестности и неопределенности стратегий лечения и поведения при высоком уровне смертности [25].

**Методы анализа данных.** Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики – описательной статистики (расчет средних значений, стандартных отклонений, коэффициентов вариации по шкалам), корреляционного анализа (расчет рангового коэффициента корреляции Спирмена  $r_{\text{Спирмена}}$ ).

При математико-статистической обработке данных была задействована программа IBM SPSS Statistics (23.0).



## Результаты и их обсуждение

В ходе исследования были изучены уровень креативности личности взрослых людей, а также особенности эмоциональной сферы их личности, отражающие уровень их эмоциональ-

ной стабильности, т. е. уровень испытываемого стресса, тревоги, депрессии и психологических переживаний в период пандемии COVID-19. Описательная статистика результатов по использованным в исследовании шкалам представлена в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

**Описательная статистика: креативность и параметры эмоциональной сферы личности взрослых людей в период пандемии COVID-19 (N = 200)**  
**Descriptive statistics: creativity and indicators of adults' emotional sphere during the COVID-19 pandemic (N=200)**

Параметры	М	$\sigma$	Me	V $\sigma$
Психологические переживания в период пандемии COVID-19	50,94	25,49	44	50,04
Депрессия	7,46	3,83	7,5	51,38
Тревога	7,86	3,58	8	45,56
Стресс	10,92	4,01	11	36,74
Креативность личности	26,65	4,81	27	18,06

Как видно из приведенных в табл. 1 данных, уровень выраженности психологических переживаний, связанных с пандемией COVID-19, у взрослых людей в возрасте от 18–55 лет в среднем достигает 50,94 балла, что соответствует 31,84% максимального значения, предусмотренного в разработанной нами методике.

Также проведенное исследование позволило оценить уровень депрессии, тревоги и стресса, испытываемых в период пандемии взрослыми людьми. Среднее значение по выраженности депрессии составляет 7,46 балла, что соответствует умеренному значению по диагностической шкале использованной методики DASS-21 [18]. Среднее значение по показателю стресса достигает 10,92 балла, что также соответствует умеренному диапазону выраженности симптома. Респонденты отмечают у себя отдельные признаки и симптомы депрессивного состояния и состояния стресса, которые выражены умеренно и не являются отмечаемыми постоянно (респонденты отметили их как выраженные в некоторой степени и / или непродолжительное время).

Среднее значение по параметру «Тревога» составляет 7,86 балла, что соответствует высокой степени выраженности показателя. Респонденты во время пандемии COVID-19 испытывали сильные проявления тревожности. Переживания по поводу ситуации с COVID-19 очевидно сопровождаются тревожной симпто-

матикой, которая носит выраженный характер.

Распределение респондентов по группам в зависимости от выраженности уровня депрессии, тревоги и стресса представлено на рис. 1.

Более четверти взрослых респондентов (27%) демонстрируют в период пандемии COVID-19 крайне выраженную форму тревоги, часто или постоянно испытывая физиологические и психологические симптомы, ассоциируемые с тревожным расстройством в клинической форме. Однако другие 27% испытывают лишь легкие проявления тревоги в тот же самый период, что позволяет не только связывать тревогу с пандемией COVID-19, но и предположить значимость других факторов.

Уровень креативности личности в выборке составляет 26,65 балла, что соответствует среднему значению. Однако по данной шкале также достаточно высок коэффициент вариации, хотя данные и можно признать в умеренной степени однородными (18%). Распределение респондентов по уровню креативности представлено на рис. 2.

Для большинства респондентов выборки характерен средний (38,5%) или повышенный (46%) уровень креативности личности. Они постоянно испытывают потребность в поиске новых решений, проявляют гибкость и беглость в повседневных решениях и действиях. Однако среди взрослых людей также присутствуют респонденты с низким и сниженным уровнем

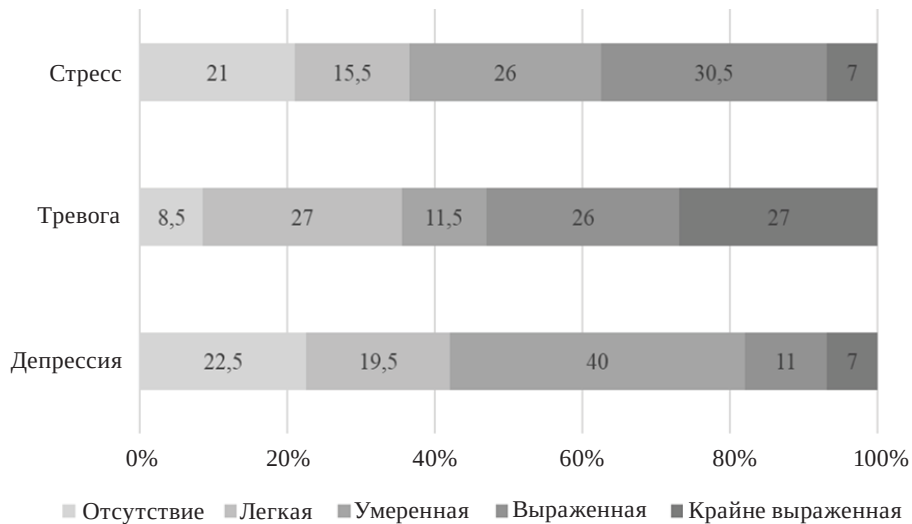


Рис. 1. Распределение среди взрослых респондентов уровня выраженности проявлений депрессии, тревоги и стресса в период пандемии COVID-19  
Fig. 1. Distribution of the adults by the manifestation levels of depression, anxiety and stress during the COVID-19 pandemic

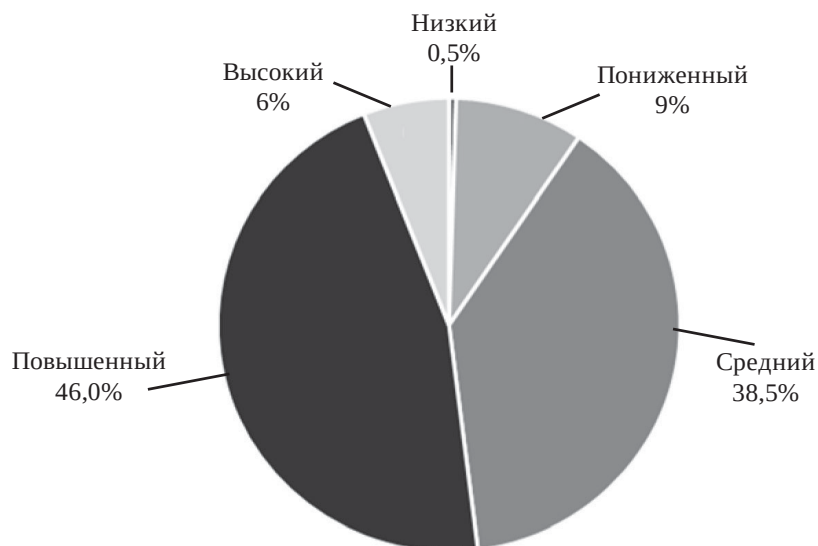


Рис. 2. Распределение уровня креативности личности среди взрослых респондентов  
Fig. 2. Distribution of the adults by the personal creativity levels

креативности, которых суммарно насчитывается 9,5%. Они испытывают сложности с приспособлением к изменениям, достаточно категоричны и ригидны, мыслят догматично и довольствуются только одним вариантом решения, не применяя дивергентное мышление.

Обратимся к рассмотрению данных корреляционного анализа, выполненного между параметрами креативности личности взрослых людей и особенностей их эмоциональной сферы в период пандемии COVID-19. Проведен расчет

рангового коэффициента корреляции Спирмена, результаты которого отражены в корреляционной матрице (табл. 2).

По результатам проведенного корреляционного анализа выявлены статистически значимую взаимосвязь креативности личности и целого ряда показателей эмоциональной сферы личности в период пандемии COVID-19.

Корреляционная плеяда, сформированная по результатам корреляционного анализа, отражает выявленную взаимосвязь (рис. 3).

Таблица 2 / Table 2

**Корреляционный анализ: креативность и показатели эмоциональной сферы личности взрослых в период пандемии COVID-19 (N = 200)**  
**Correlation analysis: creativity and the adults' emotional sphere indicators during the COVID-19 pandemic (N = 200)**

Шкалы	Депрессия	Тревога	Стресс	Психологические переживания пандемии COVID-19	Креативность личности
Депрессия	–	,53**	,60**	,65**	,49**
Тревога	,53**	–	,75**	,66**	–,29**
Стресс	,60**	,75**	–	,69**	–,41**
Психологические переживания пандемии COVID-19	,65**	,66**	,69**	–	–,57**
Креативность личности	–,38**	–,29**	–,41**	–,57**	–

Примечание / Note. \*\* –  $p < 0,01$ ; \* –  $p < 0,05$ .

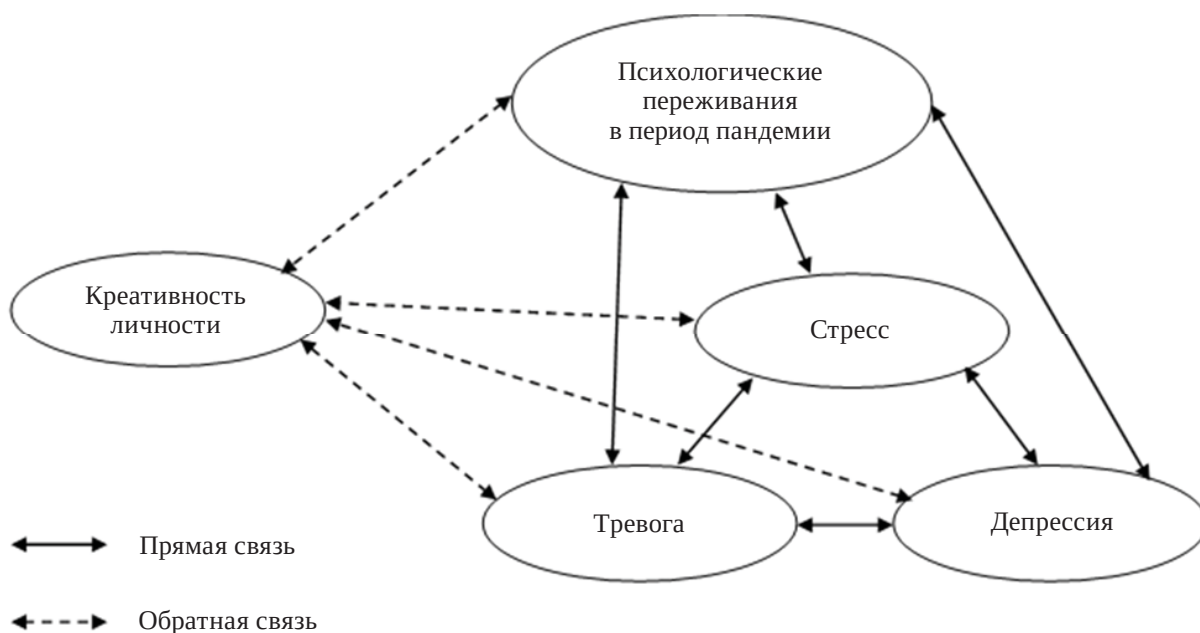


Рис. 3. Взаимосвязь креативности личности и эмоциональной сферы взрослых лиц в условиях пандемии COVID-19 (N = 200)

Fig. 3. Correlation between the personal creativity and the emotional sphere of adults in the conditions of the COVID-19 pandemic (N=200)

Во-первых, следует отметить, что показатели тревоги, депрессии и стресса сами по себе взаимосвязаны с показателем психологических последствий пандемии COVID-19. Соответственно, выраженность тревожной, депрессивной и стрессовой симптоматики действительно следует связывать с выраженным негативным психологическим влиянием пандемии COVID-19 на эмоциональную сферу

личности. При этом для всех трех показателей эмоциональной сферы взаимосвязь является прямой и имеет заметную силу: для депрессии  $r_{\text{Спирмена}} = 0,649$  при  $p = 0,000$ ; для тревоги  $r_{\text{Спирмена}} = 0,660$ ,  $p = 0,000$ ; для стресса  $r_{\text{Спирмена}} = 0,693$ ,  $p = 0,000$ .

Во-вторых, обнаружена взаимосвязь уровня креативности личности и всех исследованных показателей эмоциональной сферы личности



в период пандемии, которая носит обратный характер. Взаимосвязь уровня креативности личности и проявлений депрессии носит обратный и умеренный характер ( $r_{\text{Спирмена}} = -0,380$ ,  $p = 0,000$ ), взаимосвязь уровня креативности личности и проявлений тревоги – обратный и слабый характер ( $r_{\text{Спирмена}} = -0,293$ ,  $p = 0,000$ ), характер взаимосвязи уровня креативности личности и проявлений стресса обратный и умеренный ( $r_{\text{Спирмена}} = -0,412$ ,  $p = 0,000$ ), уровня креативности личности и негативных психологических последствий – обратный и заметный ( $r_{\text{Спирмена}} = -0,572$ ,  $p = 0,000$ ).

Гипотеза исследования статистически доказана: креативность личности взаимосвязана со степенью выраженности переживаемого стресса, проявлений депрессии и тревоги у психически здоровых взрослых респондентов в условиях пандемии COVID-19. Приведенные результаты исследования позволяют обосновать необходимость реализации мероприятий по развитию креативности личности для взрослых людей в периоды пандемий, а также в иных кризисных ситуациях, связанных с повышенной неопределенностью и стрессом.

## Выводы

Результатами проведенного исследования подтверждено, что взрослые люди с более высоким уровнем креативности личности в меньшей степени подвержены негативному психологическому воздействию такой кризисной ситуации, как пандемия. Они в меньшей степени испытывают проявления депрессии и стресса, а также в меньшей степени отмечают у себя проявления тревоги и сообщают о менее выраженных переживаниях, напрямую связанных с пандемией.

Таким образом, целесообразным и обоснованным является предположение об эффективности мероприятий, направленных на развитие креативности личности с целью преодоления негативных психологических последствий пандемии – снижения выраженности психологических переживаний, связанных с пандемией, проявлений тревоги, стресса и депрессии. В числе таких мероприятий, в частности, рекомендовано рассмотреть сессии арт-терапии в групповом и индивидуальном формате, направленные на развитие креативности личности и проявление творческой активности [26]. В период пандемии предпочтительной является организация сессий по арт-терапии в дистанционном формате [19].

Полагаем, что проведение в условиях пандемии мероприятий, направленных на развитие креативности личности, позволит повысить устойчивость взрослого человека перед стрессом, снизить выраженность переживаний, напрямую связанных с ситуацией пандемии, не допустить нарастания ощущения тревоги и депрессии в сложной ситуации, отличающейся высоким уровнем внешнего стресса и неопределенности.

Практическая значимость исследования заключается в обосновании рекомендаций по развитию креативности личности, которая, согласно данным выполненного нами исследования, взаимосвязана с ее способностью к преодолению стресса и сохранению стабильности эмоциональной сферы.

## Библиографический список

1. Зотова О. Ю. Психологическое благополучие личности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017. 312 с.
2. Защитная система личности и стресс / под ред. Е. В. Куфтяк. М. : Мир науки, 2017. 158 с.
3. The social psychology of knowledge / ed. by D. Bar-Tal, A. W. Kruglanski. Cambridge : Cambridge University Press, 1988. 412 p.
4. Ениколопов С. Н., Бойко О. М., Медведева Т. И., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 2. С. 108–126. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120207>
5. Медведева Т. И., Ениколопов С. Н., Бойко О. М., Воронцова О. Ю. Анализ динамики депрессивной симптоматики и суицидальных идей во время пандемии COVID-19 в России // Суицидология. 2020. Т. 11, № 3 (40). С. 3–16. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-03\(40\)-3-16](https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-03(40)-3-16)
6. Мосолов С. Н. Проблемы психического здоровья в условиях пандемии COVID-19 // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2020. Т. 120, № 5. С. 7–15. <https://doi.org/10.17116/jnevro20201200517>
7. Bäuerle A., Teufel M., Musche V., Weismüller B., Kohler H., Hetkamp M., Dörrie N., Schweda A., Skoda E.-M. Increased generalized anxiety, depression and distress during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Germany // Journal of Public Health. 2020. Vol. 42, iss. 4. P. 672–678. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdaa106>
8. Phelps C., Sperry L. L. Children and the COVID-19 pandemic // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2020. Vol. 12, no. S1. P. 73–75. <https://doi.org/10.1037/tra0000861>
9. Скотникова И. Г., Егорова П. И., Огаркова Ю. Л., Жиганов Л. С. Психологические особенности



- переживания неопределенности при эпидемии COVID-19 // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5, № 2 (18). С. 245–268. <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2020.18.2.008>
10. Немов Р. С. Общая психология: в 3 т. Т. III: в 2 кн. Кн. 2. Свойства личности: учебник и практикум для СПО. М. : Юрайт, 2019. 395 с.
  11. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
  12. Стукаленко Н. М., Просандеева И. А. Исследование креативных характеристик личности обучающихся // Наука и реальность. 2021. № 4 (8). С. 161–164.
  13. Стукаленко Н. М., Просандеева И. А. Уровень креативности студентов, получающих профессию психолога (на примере студентов Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова) // Психология человека в образовании. 2022. Т. 4, № 2. С. 247–252. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-247-252>
  14. Стернберг Р. Практический интеллект. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
  15. Любачевская Е. А. Толерантность к неопределенности как личностный феномен // Акмеология. 2013. № 3 (47). С. 78–80.
  16. Вотинцева Т. С., Петренко В. Р. Взаимосвязь уровня толерантности к неопределенности и психологического благополучия личности // Педагогика и психология образования. 2016. № 4. С. 145–149.
  17. Виндекер О. С., Клименских М. В. Психометрические грани антихрупкости: толерантность к неопределенности, жизнестойкость и рост // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13, № 3. С. 107–122. <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.7>
  18. Omand H., Padfield D. New Contexts: what art psychotherapy theory can bring to an understanding of using images to communicate the experience of pain in medical pain consultations // ATOL: Art Therapy OnLine. 2019. Vol. 10, no. 2. 40 p. <https://doi.org/10.25602/GOLD.atol.v10i2.1324>
  19. Шмигановская А. Ю., Рычкова О. В. Онлайн арт-терапия: адаптация метода, показания к использованию // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10, № 4-1. С. 44–51. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.16.80.005>
  20. Small J. The art and practice of providing on-line art therapy to children during the COVID-19 school shutdown // ATOL: Art Therapy OnLine. 2021. Vol. 12, no. 1. 18 p. <https://doi.org/10.25602/GOLD.atol.v12i1.1484>
  21. Sullivan J. Nest suspended: artwork and poetry in response to Covid-19 // ATOL: Art Therapy OnLine. 2021. Vol. 12, no. 1. 6 p. <https://doi.org/10.25602/GOLD.atol.v12i1.1491>
  22. Klima D. Therapeutic self-portraiture: finding a sense of self during the pandemic // ATOL: Art Therapy OnLine. 2021. Vol. 12, no. 1. 6 p. <https://doi.org/10.25602/GOLD.atol.v12i1.1493>
  23. Руженкова В. В., Руженков В. А., Хамская И. С. Русскоязычная адаптация теста DASS-21 для скрининг-диагностики депрессии, тревоги и стресса // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. 2019. № 10. С. 39–46. <https://doi.org/10.33920/med-01-1910-06>
  24. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления: креативные тесты. СПб. : СПбГУПМ, 1997. 34 с.
  25. Дружинин П. В., Молчанова Е. В. Первая и вторая волны пандемии COVID-19 в российских регионах: сравнение изменения уровня смертности // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 14, № 7. С. 1028–1038. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0782>
  26. Андреева Т. А., Копытин А. И., Богачев О. В. Практическая арт-терапия. Лечение, реабилитация, тренинг. М. : Когито-Центр, 2017. 288 с.

## References

1. Zotova O. Yu. *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti* [Psychological Well-Being of the Individual]. Yekaterinburg, Humanitarian University Publ., 2017. 312 p. (in Russian).
2. *Zashchitnaya sistema lichnosti i stress. Pod red. E. V. Kuftyak* [Kuftyak E. V., ed. The Personality Defense System and Stress]. Moscow, Mir nauki Publ., 2017. 158 p. (in Russian).
3. Bar-Tal D., Kruglanski A. W., eds. *The social psychology of knowledge*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988. 412 p.
4. Enikolopov S. N., Boyko O. M., Medvedeva T. I., Vorontsova O. Yu., Kazmina O. Yu. Dynamics of psychological reactions at the start of the pandemic of COVID-19. *Psychological-Educational Studies*, 2020, vol. 12, no. 2, pp. 108–126 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120207>
5. Medvedeva T. I., Enikolopov S. N., Boyko O. M., Vorontsova O. Yu. The dynamics of depressive symptoms and suicidal ideation during the COVID-19 pandemic in Russia. *Suicidology*, 2020, vol. 11, no. 3 (40), pp. 3–16 (in Russian). [https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-03\(40\)-3-16](https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-03(40)-3-16)
6. Mosolov S. N. Problems of mental health in the situation of COVID-19 pandemic. *S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 2020, vol. 120, no. 5, pp. 7–15 (in Russian). <https://doi.org/10.17116/jnevro20201200517>
7. Bäuerle A., Teufel M., Musche V., Weismüller B., Kohler H., Hetkamp M., Dörrie N., Schweda A., Skoda E.-M. Increased generalized anxiety, depression and distress during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Germany. *Journal of Public Health*, 2020, vol. 42, iss. 4, p. 672–678. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdaa106>
8. Phelps C., Sperry L. L. Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020, vol. 12, no. S1, pp.73–75. <https://doi.org/10.1037/tra0000861>



9. Skotnikova I. G., Egorova P. I., Ogarkova J. L., Zhiganov L. S. Psychological features of uncertainty experience in the COVID-19 epidemic. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2020, vol. 5, no. 2 (18), pp. 245–268 (in Russian). <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2020.18.2.008>
10. Nemov R. S. *Obshchaya psikhologiya: v 3 t. T. III: v 2 kn. Kn. 2. Svoystva lichnosti* [General Psychology. In 3 vols. Vol. III. In 2 books. B. 2. Properties of Personality]. Moscow, Yurait Publ., 2019. 395 p. (in Russian).
11. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of Intelligence: Paradoxes of Research]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 272 p. (in Russian).
12. Stukalenko N. M., Prosandeyeva I. A. Study of the creative characteristics of the personality of students. *Science & Reality*, 2021, no. 4 (8), pp. 161–164 (in Russian).
13. Stukalenko N. M., Prosandeyeva I. A. The level of creativity of psychology students: The case of Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov. *Psychology in Education*, 2022, vol. 4, no. 2, pp. 247–252 (in Russian). <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-247-252>
14. Sternberg R. *Prakticheskiy intellekt* [Practical Intelligence]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 272 p. (in Russian).
15. Lyubachevskaya E. A. Ambiguity tolerance as a personal phenomenon. *Acmeology*, 2013, no. 3 (47), pp. 78–80 (in Russian).
16. Votintseva T. S., Petrenko V. R. The interdependence of the level of tolerance for uncertainty and personal psychological well-being. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2016, no. 4, pp. 145–149 (in Russian).
17. Vindeker O. S., Klimenskikh M. V. Psychometric facets of antifragility: tolerance of ambiguity, hardiness, and growth. *Russian Psychological Journal*, 2016, vol. 13, no. 3, pp. 107–122 (in Russian). <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.7>
18. Omand H., Padfield D. New Contexts: what art psychotherapy theory can bring to an understanding of using images to communicate the experience of pain in medical pain consultations. *ATOL: Art Therapy OnLine*, 2019, vol. 10, iss. 2. 40 p. <https://doi.org/10.25602/GOLD.atol.v10i2.1324>
19. Shmiganovskaya A. Yu., Rychkova O. V. Online art therapy: adaptation of the method, indications for use. *Psychology. Historical and Critical Reviews and Current Research*, 2021, vol. 10, no. 4-1, pp. 44–51 (in Russian). <https://doi.org/10.34670/AR.2021.16.80.005>
20. Small J. The art and practice of providing on-line art therapy to children during the COVID-19 school shutdown. *ATOL: Art Therapy OnLine*, 2021, vol. 12, no. 1. 18 p. <https://doi.org/10.25602/GOLD.atol.v12i1.1484>
21. Sullivan J. Nest Suspended: artwork and poetry in response to Covid-19. *ATOL: Art Therapy OnLine*, 2021, vol. 12, no. 1. 6 p. <https://doi.org/10.25602/GOLD.atol.v12i1.1491>
22. Klima D. Therapeutic self-portraiture: finding a sense of self during the pandemic. *ATOL: Art Therapy OnLine*, 2021, vol. 12, no. 1. 6 p. <https://doi.org/10.25602/GOLD.atol.v12i1.1493>
23. Ruzhenkova V. V., Ruzhenkov V. A., Khamskaya I. C. Russian adaptation of the DASS-21 for screening and diagnosis of depression, anxiety and stress. *Bulletin of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 2019, no. 10, pp. 39–46 (in Russian). <https://doi.org/10.33920/med-01-1910-06>
24. Tunik E. E. *Psikhodiagnostika tvorcheskogo myshleniya: kreativnye testy* [Psychodiagnosics of Creative Thinking: Creative Tests]. St. Petersburg, St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions Publ., 1997. 34 p. (in Russian).
25. Druzhinin P. V., Molchanova E. V. The first and second waves of the COVID-19 pandemic in Russian regions: Comparison of the change in mortality rate. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2021, vol. 14, no. 7, pp. 1028–1038 (in Russian). <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0782>
26. Andreyeva T. A., Kopytin A. I., Bogachev O. V. *Prakticheskaya art-terapiya. Lechenie, reabilitatsiya, trening* [Practical Art Therapy. Treatment, Rehabilitation, Training]. Moscow, Cogito-Tsentr Publ., 2017. 288 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 24.01.2023; одобрена после рецензирования 22.02.2023; принята к публикации 15.03.2023  
The article was submitted 24.01.2023; approved after reviewing 22.02.2023; accepted for publication 15.03.2023



## ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 169–179  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 169–179  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-169-179>  
EDN: CFVOIW

Научная статья  
УДК 378.1

### Взаимодействие субъектов в процессе допрофессиональной педагогической подготовки школьников

Л. В. Байбородова

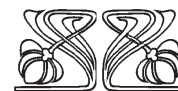
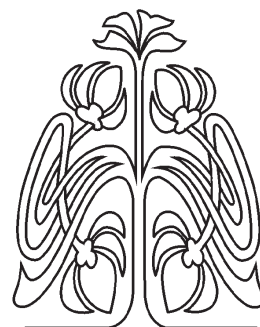
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Россия, 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108

Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий, [lvbai@mail.ru](mailto:lvbai@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4440-5013>

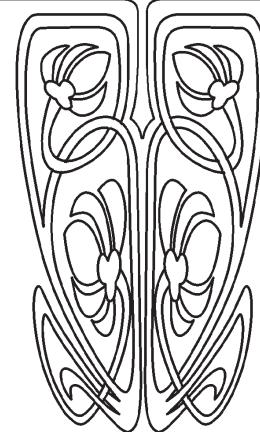
**Аннотация.** *Актуальность:* взаимодействие субъектов является одним из важнейших условий и механизмов повышения качества допрофессиональной педагогической подготовки школьников. *Цель:* выявить и охарактеризовать возможности взаимодействия взрослых и детей, которые не используются в образовательных организациях, определить направления и средства для развития взаимодействия субъектов. *Гипотеза:* в практике деятельности психолого-педагогических классов важным условием для повышения качества допрофессиональной педагогической подготовки является взаимодействие субъектов, ресурс которого не в полной мере используется педагогами. *Участники:* организовано исследование с участием педагогов, детей и родителей из 7 регионов России (Костромская, Ярославская, Архангельская области, Республика Карелия, Республика Коми, г. Смоленск, г. Петропавловск-Камчатский), в ходе которого изучено мнение около 1000 респондентов по оценке уровня взаимодействия субъектов, участвующих в допрофессиональной педагогической подготовке. *Методы (инструменты):* составлены опросники на основе характеристик пяти компонентов взаимодействия – взаимопонимания, взаимопознания, взаимоотношений, взаимных действий, взаимовлияния, – разработанных Н. Н. Обозовым, а также были учтены материалы исследований, проведенных ранее при участии автора статьи. *Результаты:* установлено, что в целом показатели взаимодействия педагогов и школьников в психолого-педагогических объединениях несколько выше, чем в других классах, что обусловлено общими целевыми установками педагогов и обучающихся. В то же время при в целом положительных взаимных отношениях позиция педагогов тормозит формирование субъектности обучающихся. *Основные выводы:* недостаточно используется ресурс взаимодействия детей и родителей, педагогов и родителей, совместной деятельности школьников разного возраста, детско-взрослых сообществ при организации допрофессиональной педагогической подготовки. Полученные выводы необходимо учесть для повышения эффективности деятельности психолого-педагогических классов.

**Ключевые слова:** допрофессиональная педагогическая подготовка, образовательные организации, психолого-педагогические классы, субъекты взаимодействия

**Благодарности и финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического обучения» (проект № 073-00109-22-02).



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ







**Для цитирования:** Байбородова Л. В. Взаимодействие субъектов в процессе допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 169–179. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-169-179>, EDN: CFVOIW

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

Article

## Interaction of subjects in the process of pre-professional pedagogical training of schoolchildren

L. V. Bayborodova

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

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

**Abstract.** The research is *relevant* due to the fact that interaction of subjects is one of the most important conditions and mechanisms to improve the quality of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. The *aim* of the study is twofold: to identify and characterize the opportunities for adults and children to interact that are not used in educational organizations; to determine the developmental directions and means of interaction between subjects. *Hypothesis:* teachers do not fully use the resource of subject interaction which is an important condition for improving the quality of pre-professional pedagogical training in psychological and pedagogical classes. *Participants:* a study was organized with the participation of teachers, children and parents from 7 regions of Russia (Kostroma region, Yaroslavl region, Arkhangelsk region, Republic of Karelia, Komi Republic, the city of Smolensk, the city of Petropavlovsk-Kamchatsky). The opinion of about 1000 respondents was studied to assess the level of interaction of subjects participating in pre-professional pedagogical training. *Methods (tools):* questionnaires were compiled based on the characteristics of the five components of interaction (mutual understanding, mutual recognition, relationships, mutual actions, mutual influence) developed by N. N. Obozov. The data of the research conducted earlier with the author's participation were also taken into account. *Results:* the research established that in general, the indicators of interaction between teachers and schoolchildren of psychological and pedagogical classes are slightly higher than in other classes, which is due to the general teachers and students' target settings. At the same time, in general, having established positive relationships, teachers adopt the position that slows down the formation of subjectivity in students. *Conclusion:* while organizing pre-professional pedagogical training, the resource of interaction between children and parents, teachers and parents, collaboration of schoolchildren of different ages, children and adult communities is not used enough. The findings should be taken into account to improve the effectiveness of psychological and pedagogical classes.

**Keywords:** pre-professional pedagogical training, educational organizations, psychological and pedagogical classes, subjects of interaction

**Acknowledgements and funding.** The work was prepared in accordance with the State Task of the Ministry of Education of the Russian Federation for the research "Pre-professional pedagogical training of students in the system of continuous pedagogical training" (project No. 073-00109-22-02)

**For citation:** Bayborodova L. V. Interaction of subjects in the process of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 169–179 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-169-179>, EDN: CFVOIW

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

## Введение

В научной литературе проблема выявления молодых людей, склонных к педагогической профессии, обозначается как международная задача [1]. Подготовка педагогических кадров определена ЮНЕСКО как глобальная проблема, затрагивающая страны всего мира [2, 3]. Анализ современных отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований [4–16] позволяет утверждать, что изучаются и разрабатываются различные аспекты допрофессиональной педагогической подготовки (ДПП) школьников как важного этапа в системе подготовки специалистов для сферы образования. Ученые и практики нацелены на выявление возможностей для повышения эффективности ДПП.

В ходе многолетнего исследования указанной проблемы мы пришли к выводу, что успешное решение задач профессионального самоопределения и выбора педагогической

профессии школьниками в процессе допрофессиональной педагогической подготовки в значительной мере зависит от взаимодействия субъектов, участвующих в этом процессе [17]. Успешность реализации многих замыслов и идей ДПП определяется характером взаимодействия участников образовательных отношений.

Взаимодействие является главным механизмом развития всех процессов, в том числе и допрофессиональной педагогической подготовки школьников, поэтому регулирование отношений субъектов, участвующих в ДПП, должно быть в центре внимания педагогов и организаторов этого процесса. Будущие педагоги осваивают коммуникативные компетенции при каждодневном взаимодействии с одноклассниками, взрослыми, старшими и младшими школьниками.

Кроме того, общество нуждается в новом типе социальных отношений на основе диалога, партнерства и сотрудничества. Будущие педа-



гоги должны овладеть в совершенстве такими отношениями и научить этому своих учеников прежде всего личным примером.

В аспекте рассматриваемой проблемы под взаимодействием мы понимаем взаимосвязь субъектов в процессе совместной деятельности и общения, результатом которой является взаимное изменение взаимодействующих сторон. Исходя из этого в качестве ведущей цели ДПП мы определили развитие взаимодействия субъектов, участвующих в ДПП, и их взаимоотношений. Очень важно, чтобы обучающиеся в психолого-педагогических классах и группах приобрели опыт гармоничных отношений с разными людьми и в разных видах деятельности. Для этого имеются большие возможности, поскольку в организации допрофессиональной педагогической подготовки могут принимать участие многие субъекты:

- обучающиеся в образовательных организациях, проявляющие интерес к социально-педагогической деятельности или стремящиеся проверить, выявить свои профессиональные возможности, склонность к данному виду деятельности, к педагогической профессии;

- обучающиеся в образовательных организациях (ОО), с которыми школьники, участвующие в ДПП, проводят воспитательные мероприятия, события, коллективные творческие дела, учебные занятия, которым оказывают помощь в организации и проектировании деятельности коллектива, различных видах работы;

- администрация, и прежде всего директор, без участия которого не может быть запущен новый процесс в организации, невозможно принятие нормативных документов;

- наставник (куратор), педагог, ответственный за организацию данного направления деятельности образовательной организации;

- классные руководители психолого-педагогических (социально-педагогических) классов;

- педагоги, преподающие профильные дисциплины психолого-педагогической направленности;

- учителя общеобразовательных дисциплин, принимающие участие в решении проблем профориентации на психолого-педагогические профессии, используя ресурс учебных дисциплин, внеурочной деятельности в рамках предметной области;

- педагоги дополнительного образования, руководящие программами, создающие детские объединения социально-педагогической направленности, целенаправленно усиливающие профессиональную направленность программ и деятельности школьников;

- психологи, педагоги-тьюторы, социальные педагоги и другие специалисты ОО, решающие конкретные задачи в условиях допрофессиональной педагогической подготовки школьников;

- родители (законные представители) учащихся, являющиеся заказчиками на ДПП своих детей;

- взрослые, педагоги, специалисты из других организаций, выпускники школы или организаций дополнительного образования, студенты, преподаватели вузов, колледжей, представители общественности, государственных структур, заинтересованные в совершенствовании подготовки кадров, допрофессиональном педагогическом образовании.

Для целенаправленного развития взаимодействия субъектов в процессе допрофессиональной педагогической подготовки школьников необходимо определить основные характеристики взаимодействия, которые позволяют отслеживать уровень развития взаимодействия субъектов для обоснованного управления этим процессом. В педагогике и психологии взаимодействие субъектов характеризуется взаимопознанием, взаимопониманием, взаимоотношениями, взаимными действиями, взаимовлиянием [18, с. 86–89]. Указанные характеристики взаимодействия субъектов взаимосвязаны – например, чем лучше партнеры знают и понимают друг друга, тем больше у них возможностей для формирования положительных личных и деловых отношений, что, в свою очередь, позволяет прийти к согласию, договориться о совместных действиях, а кроме того, способствует усилению их взаимного влияния.

Система взаимодействия субъектов в процессе ДПП включает в себя разные подсистемы – между детьми (сверстниками, старшими и младшими), между взрослыми (педагогами, психологами, родителями, представителями других организаций, партнерами), между взрослыми и обучающимися. При этом взаимодействие может индивидуальным, групповым, коллективным, осуществляться внутри организации, коллектива или с представителями, структурами других организаций и объединений. Все подсистемы, аспекты взаимодействия тесно взаимосвязаны. Ведущим и определяющим является взаимодействие педагогов и обучающихся, но его характер и успешность зависят от состояния и развития других подсистем – педагогов и родителей, родителей и детей, – взаимоотношений в детском или педагогическом коллективе, взаимодействия с партнерами и др.



Руководство выстраиванием разных подсистем взаимодействия в процессе допрофессиональной педагогической подготовки осуществляется администрацией, педагогами образовательной организации. В то же время взрослые должны иметь в виду, что обучающиеся в первую очередь должны влиять и влияют на все подсистемы взаимодействия субъектов в организации. Именно дети стимулируют профессиональный поиск педагогов, побуждают их к новым способам взаимодействия, являются главным источником информации при оценке достижений, определении проблем, способов их решения и проектировании ДПП.

Взаимодействие субъектов ДПП школьников очень разнообразно, что важно учитывать, диагностируя, выстраивая и регулируя взаимосвязи участников ДПП. Взаимодействие можно классифицировать по разным основаниям [19, с. 114–115] – по *сфере* взаимодействия (педагогическое, социальное), по *содержанию деятельности* (социально-педагогическая, учебная, внеурочная, художественная, спортивная и др.), по *форме* взаимодействия (прямое, когда осуществляется воздействие непосредственно друг на друга, и косвенное, когда организатор, педагог взаимодействует со школьниками косвенно, через других субъектов, коллективное мнение), по *типу связи* («на равных», что означает субъект-субъектное, партнерское взаимодействие, и «руководство», предполагающее одностороннюю активность), по *степени управляемости* (управляемое, полууправляемое, неуправляемое или стихийное взаимодействие). Для классификации взаимодействия в процессе ДПП могут быть и другие основания – по оптимальности, эффективности, частоте и устойчивости.

Для нашего исследования особенно важна классификация по характеру взаимодействия субъектов, при этом мы выделяем три следующих признака – отношение взаимодействующих сторон к интересам друг друга, наличие осознаваемой общей цели в совместной деятельности, субъектность позиции по отношению друг к другу во взаимодействии. Разные сочетания этих признаков дают определенные типы взаимодействия – сотрудничество, диалог, соглашение, опеку, подавление, индифферентность, конфронтацию [19, с. 116–120]. Данную типологию можно использовать при характеристике взаимодействия всех субъектов допрофессиональной педагогической подготовки школьников, во всех подсистемах и на всех уровнях. Очевидно, что наиболее плодотворными при взаимодействии взрослых и детей, педагогов и обучающихся являются диалог и сотрудниче-

ство, в ряде ситуаций – соглашение. При таких типах взаимодействия не ущемляются интересы субъектов, обеспечивается признание права каждого на свое мнение и позицию, взаимодействие способствует проявлению и развитию субъектности взаимодействующих сторон. Эти типы взаимодействия характеризуют партнерские отношения субъектов.

Многообразие подходов к классификации типов взаимодействия допрофессиональной педагогической подготовки школьников показывает многоаспектность и многогранность этого процесса, необходимость гибко и в то же время системно подходить к организации взаимодействия субъектов образовательной организации, целенаправленно изучая этот процесс, расширяя его ресурсы и обогащая ценностно и содержательно разносторонние связи обучающихся как будущих педагогов.

Наиболее эффективной для развития сотрудничества и партнерства субъектов допрофессиональной педагогической подготовки является организация коллективной творческой и проектной деятельности, которая может осуществляться в учебном процессе, во внеурочное время, в процессе социально-педагогической практики школьников. Такая деятельность позволяет лучше узнать друг друга, способствует развитию взаимоотношений, усиливает взаимное влияние участников деятельности друг на друга, развивая их субъектность и повышая социальную активность.

Учитывая важность взаимодействия субъектов для повышения качества ДПП, мы определили *цель исследования* – на основе изучения состояния данной проблемы в практике выявить возможности, которые не в полной мере используются для ее решения в образовательных организациях, определить направления и средства, обеспечивающие развитие взаимодействия субъектов ДПП.

## Материалы

**Участники.** Эмпирическое исследование проводилось в октябре-ноябре 2022 г. В нем приняли участие 471 обучающийся психолого-педагогических классов, 121 педагог, 172 родителя образовательных организаций в 7 регионах России: Костромская область – 4 образовательные организации, Ярославская область – 17, Республика Карелия – 3, Республика Коми – 5, по одной организации из Архангельской области, городов Смоленска и Петропавловска-Камчатского. В этих организациях созданы психолого-педагогические классы (ППК), участвующие в



проекте Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования». В образовательных организациях используются разные модели ДПП в соответствии с разработанной концепцией [17], но во всех вариантах особое внимание обращается на развитие взаимодействия субъектов, участвующих в этом процессе.

**Методики.** С учетом характеристик взаимодействия были разработаны критерии и показатели взаимодействия субъектов ДПП, учтенные при составлении анкет для педагогов, учащихся и родителей. Взрослым и детям предложены одинаковые либо сходные по содержанию вопросы. В первую очередь было предусмотрено изучение состояния взаимодействия следующих субъектов образовательной организации:

- педагогов и школьников;
- обучающихся в классном коллективе;
- детей и родителей;
- родителей и педагогов;
- старших и младших школьников.

Указанные аспекты взаимодействия особенно важны для организации ДПП и достижения положительных результатов. С другой стороны, именно развитие этих аспектов взаимодействия наиболее объективно характеризует результаты допрофессиональной педагогической подготовки школьников. В то же время ряд вопросов был посвящен изучению внешних связей, взаимодействию педагогов и школьников с представителями других организаций – вузов и колледжей, общественных организаций. В ходе настоящего исследования были использованы некоторые данные, связанные с изучением подготовленности педагогов, взаимодействия педагогов и обучающихся, из материалов исследований, проведенных ранее [20, 21].

### Результаты и их обсуждение

Ведущим и определяющим состояние ДПП, ее эффективность является взаимодействие между педагогами и обучающимися, поэтому при анализе взаимодействия субъектов ДПП в первую очередь необходимо обратить внимание на уровень развития отношений педагогов и обучающихся. Следует учесть, что в сравнении с предыдущими поколениями современные школьники по-другому воспринимают взрослых, педагогов. Взрослые для них не являются безусловным авторитетом, какой бы не имели профессиональный статус и какие бы должности не занимали. Дети откликаются на предложения

взаимодействовать только с теми, кого они уважают, признают для себя значимыми, причем такое отношение сохраняется до тех пор, пока взрослый, в том числе и педагог, для ребенка является человеком авторитетным, способным взаимодействовать с ним, не прибегая к принуждению, строить партнерские отношения. Дети ценят педагога, уважительно относятся к нему, если он предоставляет всем учащимся равное право и возможность высказывать свои суждения, не подавляет их, открыто признает, что учится у своих учеников [22].

Прежде всего оценим взаимодействие педагогов и учащихся с позиции детей. По результатам опроса значительная часть респондентов (75,5%) характеризует отношения с педагогами весьма положительно: «отличные» – 27,2%, «хорошие» – 48,3%. Лишь немногие из опрошенных (менее 8%) не удовлетворены взаимодействием с педагогами. Эти данные подтверждают и результаты анкетирования родителей: 73% респондентов оценили отношения детей и педагогов как хорошие и отличные, 17% затруднились оценить эти отношения, остальные родители определили их как удовлетворительные. Значительная часть родителей удовлетворена отношением педагогов к их ребенку – 39,3% в полной мере, 25,8% в значительной мере, 9,6% – в основном. В то же время почти четвертая часть родителей (23,6%) затруднилась оценить отношение педагогов к их ребенку.

Если оценивать взаимодействие педагогов и школьников в контексте деятельности, данные значительно ниже. Так, только 36,7% обучающихся отметили, что достаточно часто обсуждают волнующие их вопросы с педагогами. В свою очередь педагоги намного более оптимистичны по этому поводу – 92,9% отметили, что обсуждают вопросы, которые волнуют школьников.

Для нас было важно изучить позицию педагогов, которую они занимают во взаимодействии с детьми, как они формируют субъектность школьников [23]. По данным опроса школьников лишь 13,4% из них ощутили свою причастность к проектированию допрофессиональной педагогической подготовки, деятельности психолого-педагогического класса; по мнению 22% обучающихся, инициаторами дел в классе чаще бывают педагоги и достаточно редко учащиеся – только 10,9% респондентов считают, что инициаторами дел являются школьники. Планы индивидуальной деятельности школьников часто составляют не сами ученики, а педагоги, что отметили 26,4% обучающихся, а четвертая часть респондентов из числа детей считают, что такой план не составляется, или затруднились дать ответ.



В современной образовательной практике взаимодействие педагогов и детей является проблемой весьма острой, о чем свидетельствуют результаты проведенных нами исследований [24]. В целом анализ данных, полученных от субъектов ДПП, свидетельствует о том, что уровень взаимодействия педагогов и учащихся в психолого-педагогических классах несколько выше, чем в других объединениях, и это вполне естественно, поскольку такие классы формируются на добровольной основе и обучающиеся имеют во многом сходные с педагогами целевые ориентиры. В то же время не в полной мере используются ресурсы для развития взаимодействия педагогов и школьников. Это связано с ограничением возможностей обучающихся участвовать в проектировании индивидуальной деятельности школьников и деятельности коллектива по организации ДПП. Существуют проблемы и трудности у педагогов в формировании субъектной позиции школьников, что обусловлено недостаточной подготовленностью педагогов к современным способам взаимодействия с обучающимися.

Отношения педагогов и учащихся существенно влияют на взаимодействие детей в коллективе, что подтверждают результаты опроса субъектов ДПП. Около 75% учащихся характеризуют отношения в психолого-педагогическом классе как отличные (28,9%) и хорошие (45,4%), 84,3% респондентов характеризуют свой класс как дружный. По данному показателю в оценках детей и педагогов нет явных расхождений: 82,5% педагогов также считают коллективы детей дружными.

По данным нашего исследования, сегодня также обострилась проблема взаимодействия

родителей и детей, но в условиях допрофессиональной педагогической подготовки такие отношения характеризуются более высокими результатами. Это обусловлено тем, что приход детей в психолого-педагогический класс связан, как правило, с обоюдным желанием ребенка и родителей целенаправленно готовиться к выбору профессии. Так, около половины детей (49,8%), участвующих в ДПП, оценили свои отношения с родителями как отличные, 33,5% – как хорошие, т. е. в общем 84,3% обучающихся считают свое взаимодействие с родителями весьма позитивным. Достаточно много детей (около 67%) обращается к родителям в трудных ситуациях за советом и помощью. По мнению 63,5% родителей, они достаточно часто обсуждают совместно со своим ребенком его планы, связанные с ДПП.

В то же время деятельностные показатели взаимодействия детей и родителей в процессе ДПП значительно ниже. Более половины родителей (61,3%), по мнению учащихся, не участвуют в деятельности ППК, в решении вопросов ДПП, и только около 25% школьников считают, что родители причастны в той или иной мере к этой деятельности. Такие данные подтвердили и сами родители: 45,5% респондентов никогда не участвовали в делах класса, связанных с ДПП, 23% затруднились ответить на этот вопрос, 67,4% родителей не участвовали в разработке программ ДПП и только 11,2% респондентов подтвердили свое участие в этой деятельности.

Мнения субъектов, участвующих в опросе, отличаются по поводу участия родителей в проектировании и организации ДПП, деятельности ППК, но очевидно, что значительная часть родителей не приобщается к организации ДПП своих детей (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Участие родителей в организации деятельности педагогических классов**  
**Participation of parents in the organization of pedagogical classes**

Вопрос	Ответы	По группам респондентов, %		
		дети	родители	педагоги
Как часто родители участвуют в организации деятельности педагогических классов?	Постоянно	1,1	7,8	5,4
	Часто	15,9	8,2	19,0
	Редко	17,6	12,9	31,0
	Иногда	4,1	2,6	1,8
	Никогда	29,9	45,5	8,7
	Затрудняюсь ответить	31,4	23,0	34,1

Уровень взаимодействия родителей и детей зависит от характера отношений взрослых – педагогов и родителей – в процессе ДПП. Естественно, лидирующую позицию в этом взаимо-

действии занимают педагоги, но его характер должен быть партнерским, обеспечивающим субъектность родителей в решении проблем ДПП. В целом по данным опроса более поло-



вины родителей (59%) оценивают отношения с педагогами как отличные и хорошие, при этом у 30,3% родителей оценивание их отношений с педагогами вызвало затруднение. Полученные данные свидетельствуют о том, что возможности родителей в организации допрофессиональной педагогической подготовки собственных детей используются недостаточно, многие педагоги не приобщают родителей к решению проблем ДПП, проектированию деятельности ППК, что можно объяснить недооценкой роли родителей в выборе профессии своих детей либо слабым владением средствами организации совместной деятельности взрослых и детей.

В процессе ДПП критерием и механизмом развития всех субъектов может быть взаимодействие детей разного возраста, воспитательную эффективность которого обеспечивают механизмы подражания, взросления и самостимулирования. В условиях ДПП такое взаимодействие является естественным, так как обучающиеся ППК в процессе социально-педагогической практики становятся организаторами деятельности младших, обучаясь партнерскому взаимодействию и приобретая опыт формирования субъектной позиции у младших школьников. Сами обучающиеся оценили свое участие в организации дел с младшими следующим образом:

- систематически – 11,7%;
- часто – 25,5%;
- редко – 36,8%;
- никогда не участвовали – 20,3%;
- затруднились ответить – 5,7%.

С одной стороны, по данным опроса большая часть старшеклассников в той или иной мере взаимодействует с младшими школьниками, а с другой – 26% старшеклассников не участвуют в этой деятельности, что высвечивает в ряде организаций, где осуществляется ДПП школьников, актуальную проблему, требующую особого внимания организаторов и педагогов ППК.

Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников как будущих педагогов предусматривает овладение опытом многообразных отношений, который определяет успешность их дальнейшей профессиональной деятельности. Общение и взаимодействие педагогов с людьми – партнерами, коллегами, родителями и детьми – составляет основу профессии, что предполагает овладение соответствующими компетенциями.

В настоящее время особое внимание в педагогической науке и практике уделяется созданию детско-взрослых сообществ. Это объясняется необходимостью развития взаимодействия представителей разных поколений с целью обеспечения преемственности, сохранения и развития лучших

традиций, духовно-нравственных, культурных ценностей в обществе, а также повышения продуктивности совместной деятельности взрослых и детей на основе их взаимообучения и взаимовлияния. В связи с этим целесообразно создание детско-взрослых сообществ, которые обсуждают и решают актуальные проблемы и вопросы, затрагивающие интересы взрослых и детей, на всех этапах проектирования ДПП. Ответы на заданный педагогам вопрос, в какой мере реализуется данная идея в практике образовательных организаций, дают представление о том, кто участвует в проектировании допрофессиональной педагогической подготовки школьников:

- педагоги, администрация школы, обучающиеся и их родители, представители колледжа и вуза – 33,3%;
- педагоги, администрация школы и обучающиеся – 39,7%;
- педагоги и администрация школы – 11,9%;
- педагоги – 1,3%;
- проблемная группа – 8,7%;
- затрудняюсь ответить – 4,3%.

Эти данные свидетельствуют о том, что треть образовательных организаций осуществляет совместную работу в детско-взрослых сообществах с участием внешних представителей – около 40% респондентов отметили совместную работу педагогов и школьников в образовательной организации. Однако другие, косвенные вопросы, заданные детям и родителям, в том числе и рассмотренные выше, дают несколько другую информацию, которая не столь оптимистична.

Важным критерием развития ДПП, ее субъектов является расширение внешних партнерских связей, особенно с представителями педагогического колледжа и вуза. Приведем в табл. 2 несколько данных по результатам опроса педагогов.

Таким образом, результаты опроса показали: значительная часть респондентов считает, что образовательные организации в процессе ДПП в той или иной степени взаимодействуют с партнерами, но в то же время около 30% респондентов отметили отсутствие таких связей или незнание о них.

Мы обозначили лишь некоторые данные о состоянии и возможностях развития взаимодействия субъектов в процессе допрофессиональной педагогической подготовки, при этом анализу подвергались средние показатели всех психолого-педагогических классов, участвующих в опросе. В то же время результаты опроса показали конкретные как достижения, так и пробелы в каждой образовательной организации. Для примера приведем некоторые данные опроса в четырех ППК в трех регионах (табл. 3).



Таблица 2 / Table 2

**Результаты опроса педагогов  
Results of the teachers' survey**

Вопросы к педагогам	Ответы, %	
	Как часто к организации занятий привлекаются специалисты различных сфер, преподаватели вузов, колледжей и др.?	постоянно
часто		30,2
редко		23,8
иногда		1,1
никогда		5,2
затрудняюсь ответить		24,6
Как часто в совместных мероприятиях участвуют студенты вуза, колледжа?	постоянно	1,4
	часто	26,2
	редко	27,8
	иногда	5,7
	никогда	15,9
	затрудняюсь ответить	23,0

Таблица 3 / Table 3

**Фрагмент опроса школьников  
Fragment of the schoolchildren's survey**

Вопрос	Ответы обучающихся в четырех ППК, %				
	Как часто ты участвуешь в организации дел с младшими школьниками?	систематически	17	30	0
часто		67	26	6	30
редко		17	26	22	26
никогда		0	13	56	17
затрудняюсь ответить		0	4	17	0
Какую позицию ты чаще всего занимаешь при организации дел в классе?	являюсь одним из организаторов	25	30	0	13
	помогаю в организации дел	50	43	50	35
	делаю то, что скажут	25	9	33	39
	предпочитаю не участвовать	0	9	0	0
	не участвую	0	9	0	4
Как часто твои родители участвуют в решении вопросов организации деятельности педагогического класса?	затрудняюсь ответить	0	0	17	9
	постоянно	0	4	6	13
	часто	8	52	11	17
	редко	8	17	11	22
	никогда	25	17	28	22
В трудных ситуациях обращаешься ли ты в первую очередь за советом к родителям?	затрудняюсь ответить	58	9	44	26
	да	0	22	33	26
	скорее да	50	61	33	35
	затрудняюсь ответить	17	4	17	22
	скорее нет	8	4	11	9
	нет	25	9	6	9



При сравнении данных по конкретным вопросам видно, например, что в первой школе достаточно хорошо организовано взаимодействие обучающихся в ППК с младшими учениками, но недостаточное внимание уделяется развитию взаимодействия детей с родителями, формированию субъектной позиции школьников при организации дел в классе. В третьей школе более низкие результаты по взаимодействию обучающихся в ППК с младшими школьниками, существуют пробелы в организации деятельности старшеклассников, которые не являются организаторами дел в классе, треть респондентов выполняет то, что скажут другие. Необходимо обратить внимание на развитие взаимодействия школьников и педагогов, развивая субъектность обучающихся. Таким образом, анализ результатов опроса в образовательной организации дает педагогам и организаторам ДПП полезную информацию для проектирования очередного этапа ДПП, разработки программ дальнейшего развития взаимодействия субъектов ДПП.

В целом исследование показало ряд важных направлений, по которым целесообразно действовать организаторам и педагогам, участвующим в ДПП, развивая и обогащая все подсистемы взаимодействия:

– взаимодействие педагогов и учащихся, предусматривающее обеспечение субъектной позиции в процессе проектирования ДПП, организации дел, предоставление возможностей для проявления инициативы, стимулирование самостоятельности;

– включение родителей в решение проблем ДПП, мотивационное обеспечение участия родителей в разработке индивидуальных проектов их детей, в проектировании и организации деятельности психолого-педагогических классов;

– повышение активности учащихся в организации социально-педагогической деятельности младших школьников, развитие взаимодействия старших и младших учащихся, взрослых и детей на основе сотрудничества и диалога;

– обогащение социального опыта взаимодействия школьников – будущих педагогов через развитие внешних связей, взаимодействие с представителями вузов и колледжей, студентами и преподавателями.

## Выводы

Взаимодействие субъектов является важнейшим механизмом развития допрофессиональной педагогической подготовки школьников и представляет собой систему различных связей и отношений между взрослыми и детьми. Основ-

ная его цель – содействие профессиональному самоопределению школьников, осознанному выбору ими педагогической профессии. Основу в этой системе составляет взаимодействие педагогов и школьников, но ее воспитательный и образовательный потенциал существенно возрастает при развитии всех других подсистем взаимодействия – между старшими и младшими школьниками, родителями и детьми, педагогами и родителями, школьниками и студентами, педагогами образовательных организаций и преподавателями вузов, колледжей и других организаций.

Изучение и анализ уровня развития взаимодействия субъектов, участвующих в организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников, позволили выявить существенные ресурсы для повышения качества и эффективности ДПП в образовательных организациях за счет развития всех подсистем взаимодействующих субъектов. Причинами, по которым недостаточно развиваются и реализуются различные аспекты взаимодействия, кроются в непонимании педагогами – организаторами ДПП важности этого процесса для повышения качества деятельности психолого-педагогических классов, в частности для развития субъектной позиции школьников, развития у них педагогически важных качеств, низкий уровень освоения педагогами способов организации совместной деятельности субъектов, участвующих в ДПП, на основе партнерства, сотрудничества и диалога [24].

Важнейшим средством развития взаимодействия субъектов, участвующих в ДПП, является их совместная деятельность на основе партнерства, которая предусматривает субъектность всех ее участников при обсуждении и решении вопросов. Результат проектирования и организации допрофессиональной педагогической подготовки существенно повышается, если осуществляются совместный поиск решения проблем взрослыми и школьниками, сотрудничество всех субъектов ДПП и при этом создаются временные и постоянные детские и детско-взрослые объединения.

## Библиографический список

1. Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduates' views of teaching as a career choice // *Journal of Education for Teaching*. 2000. Vol. 26, iss. 2. P. 117–126. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470050127036>
2. UNESCO Institute of Statistics. A Teacher for Every Child: Projecting Global Teacher Needs from 2015 to 2030. UIS Fact Sheet, October 2013, no. 27. Retrieved from: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs27-2013-teachers-projections.pdf>.





3. Heinz M. Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching // *Educational Research and Evaluation*. 2015. Vol. 21, iss. 3. P. 258–297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
4. Бугакова Е. В., Москвина А. В. Из педагогического класса – в педагогическую профессию // *KANT*. 2018. № 1 (26). С. 28–31.
5. Диких Э. Р., Чухина Е. В. Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2019. № 3 (24). С. 139–142. <https://doi:10.36809/2309-9380-2019-24-139-142>
6. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учеб.-метод. пособие. М. : Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.
7. Ревякина В. И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности: на материале педагогических классов: дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2002. 362 с.
8. Manning M., Patterson J. Unfulfilled promise: Ensuring quality teachers for our nation's schools // *Childhood Education*. 2005. Vol. 81, iss. 4. P. 249–251. <https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10522284>
9. Панкова Н. Е., Багрова Н. В. Профорентация школьников: российский и зарубежный опыт // *Ученые записки РГСУ*. 2017. Т. 16, № 5 (144). С. 183–191. <https://doi:10.17922/2071-5323-2017-16-5-183-191>
10. Smak M., Walczak D. The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers // *Edukacja*. Lublin : Published by Instytut Badan Edukacyjnych, 2017. P. 22–40. <https://doi:10.24131/3724.170502>
11. Bayborodova L. V., Cherniavskaia A. P., Serebrennikov L. N., Yudin V. V. Project of individual learning activity for future teachers. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM. Conference proceedings. Albena : STEF92 Technology, 2016. P. 789–796. <https://doi:10.5593/SGEMSOCIAL2016/B13/S03.103>
12. Lyng S. T., Blichfeldt J. F. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Country Background – Report for Norway. OECD ; Work Research Institute, 2003. 83 p. <https://www.oecd.org/education/school/2635707.pdf>
13. Толстогузов С. Н. Опыт профорориентационной работы за рубежом // *Образование и наука*. 2015. № 1 (120). С. 151–165. <https://doi:10.17853/1994-5639-2015-1-151-165>
14. Бочарова Ю. Ю., Гаврилова О. М. Формирование устойчивой мотивации к будущей профессиональной педагогической деятельности: опыт городского сетевого педагогического лицея и педагогической интернатуры в КГПУ им. В. П. Астафьева // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. 2014. № 4 (30). С. 37–43. EDN: ТВРУФР
15. Гаврилова О. М., Безрукова Н. П. Инновационные формы педагогического сопровождения старшеклассников к выбору педагогической профессии в системе «школа – университет» // *Казанский педагогический журнал*. 2016. № 2-1 (115). С. 99–103. EDN: VRNRNN
16. Шленев А. К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000. 220 с.
17. Байбородова Л. В., Белкина В. В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 282 с.
18. Обозов Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // *Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева*. М. : Педагогика, 1981. С. 86–89.
19. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитательная деятельность. М. : КноРус, 2022. 402 с.
20. Тихомирова О. В. Методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования // *Ярославский педагогический вестник*. 2020. № 1 (112). С. 77–84. <https://doi:10.20323/1813-145X-2020-1-112-77-84>
21. Диагностика профессиональных дефицитов учителей, работающих в педагогических классах / под науч. ред. О. В. Тихомировой, А. М. Ходырева, А. П. Чернявской. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. 203 с.
22. Тамарская Н. В., Белова О. В., Черняева М. Г. Родителям поколения Z. Как перестать беспокоиться и помочь ребенку в эпоху стремительных перемен. Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019. 110 с.
23. Панов В. И., Плаксина И. В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде // *Психолого-педагогические исследования*. 2022. Т. 14, № 2. С. 64–83. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140205>
24. Психологическая комфортность образования в сельской школе: результаты теоретико-эмпирического исследования: коллективная монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, О. В. Коршуновой. Ярославль : РИО ЯГПУ ; Киров, 2021. 235 с.

## References

1. Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 2000, vol. 26, iss. 2, pp. 117–126. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470050127036>
2. UNESCO Institute of Statistics. A Teacher for Every Child: Projecting Global Teacher Needs from 2015 to 2030. UIS Fact Sheet, October 2013, no. 27. Retrieved from: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs27-2013-teachers-projections.pdf>
3. Heinz M. Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 2015, vol. 21, iss. 3, pp. 258–297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>



4. Bugakova E. V., Moskvina A. V. From the pedagogical class to the pedagogical profession. *KANT*, 2018, no. 1 (26), pp. 28–31 (in Russian).
5. Dikikh E. R., Chukhina E. V. Activity of pedagogical classes: The experience of Omsk State Pedagogical University. *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Researches*, 2019, no. 3 (24), pp. 139–142 (in Russian). <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2019-24-139-142>
6. *Organizatsiya deyatel'nosti psikhologo-pedagogicheskikh klassov* [Organization of the Activities of Psychological and Pedagogical Classes: An Educational and Methodical Manual]. Moscow, Akademiya Minprosveshcheniya Rossii Publ., 2021. 392 p. (in Russian).
7. Revyakina V. I. *Theory and Practice of Pre-professional Preparation of High school Students for Pedagogical Activity: On the Material of Pedagogical Classes*. Diss. Dr. Sci. (Pedag.). Barnaul, 2002. 362 p. (in Russian).
8. Manning M., Patterson J. Unfulfilled promise: Ensuring quality teachers for our nation's schools. *Childhood Education*, 2005, vol. 81, iss. 4, pp. 249–251. <https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10522284>
9. Papkova N. E., Bagrova N. V. Professional orientation of schoolchildren: Russian and foreign experience. *Scientific Notes of Russian State Social University*, 2017, vol. 16, no. 5 (144), pp. 183–191 (in Russian). <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2017-16-5-183-191>
10. Smak M., Walczak D. The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. In: *Edukacja*. Lublin, Instytut Badan Edukacyjnych Publ., 2017. P. 22–40. <https://doi.org/10.24131/3724.170502>
11. Bayborodova L. V., Cherniavskaia A. P., Serebrennikov L. N., Yudin V. V. Project of individual learning activity for future teachers. *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM.2016. Conference proceedings*. Albena, STEF92 Technology Publ., 2016, pp. 789–796. <https://doi.org/10.5593/SGEMSOCIAL2016/B13/S03.103>
12. Lyng S. T., Blichfeldt J. F. *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Country Background – Report for Norway*. OECD, Work Research Institute, 2003. 83 p. <https://www.oecd.org/education/school/2635707.pdf>
13. Tolstoguzov S. N. Career guidance experience abroad. *Education and Science*, 2015, no. 1 (120), pp. 151–165 (in Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-1-151-165>
14. Bocharova Yu. Yu., Gavrilova O. M. Creating a sustainable motivation for future professional pedagogical activity: The experience of the city network teacher training college and teacher internship in KSPU named after V. P. Astafiev. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University Named After V. P. Astafiev*, 2014, no. 4 (30), pp. 37–43 (in Russian). EDN: TBPYFP
15. Gavrilova O. M., Bezrukova N. P. The innovative forms of pedagogical support of senior pupils when choosing the teaching profession in the system “school – university”. *Kazan Pedagogical Journal*, 2016, no. 2-1 (115), pp. 99–103 (in Russian). EDN: VRNRNN
16. Shlenev A. K. *Pedagogical class as a subject of the educational system of the school*. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Yaroslavl', 2000. 220 p. (in Russian).
17. Bayborodova L. V., Belkina V. V. *Kontseptsiya i modeli doprofessional'noy pedagogicheskoy podgotovki shkol'nikov* [The Concept and Models of Pre-Professional Pedagogical Training of Schoolchildren]. Yaroslavl', RIO YaGPU Publ., 2021. 282 p. (in Russian).
18. Obozov N. N. On the Three-Component Structure of Interpersonal Interaction. In: Bodaleva A. A., ed. *Psikhologiya mezhlichnostnogo poznaniya* [Psychology of Interpersonal Cognition]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981, pp. 86–89 (in Russian).
19. Bayborodova L.V., Rozhkov M. I. *Vospitatel'naya deyatel'nost'* [Educational Activity]. Moscow, KnoRus Publ., 2022. 402 p. (in Russian).
20. Tikhomirova O. V. Method for assessing the general education teacher's professional competence. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 1 (112), pp. 77–84 (in Russian). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-77-84>
21. *Diagnostika professional'nykh defitsitov uchiteley, rabotayushchikh v pedagogicheskikh klassakh. Pod nauch. red. O. V. Tikhomirovoy, A. M. Khodyrevoy, A. P. Chernyavskoy* [Tikhomirova O. V., Khodyreva A. M., Chernyavskaya A. P., sci. eds. Diagnostics of Professional Deficits of Teachers Working in Pedagogical Classes]. Yaroslavl', RIO YaGPU Publ., 2022. 203 p. (in Russian).
22. Tamarskaya N. V., Belova O. V., Chernyaeva M. G. Roditelyam pokoleniya Z. *Kak perestat' bespokoit'sya i pomoch rebenku v epokhu stremitel'nykh peremen* [Parents of Generation Z. How to Stop Worrying and Help a Child in an Era of Rapid Change]. Kaliningrad, Immanuel Kant Baltic Federal University Publ., 2019. 110 p. (in Russian).
23. Panov V. I., Plaksina I. V. Subjectness of pedagogical university students in the changing educational environment. *Psychological-Educational Studies*, 2022, vol. 14, no. 2, pp. 64–83 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140205>
24. *Psikhologicheskaya komfortnost' obrazovaniya v sel'skoy shkole: rezul'taty teoretiko-empiricheskogo issledovaniya. Pod nauch. red. L. V. Bayborodovoy, O. V. Korshunovoy* [Bayborodova L. V., Korshunova O. V., sci. eds. Psychological Comfort of Education in Rural Schools: Results of Theoretical and Empirical Research]. Yaroslavl', RIO YaGPU Publ., Kirov, 2021. 235 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 11.01.2023; одобрена после рецензирования 09.02.2023; принята к публикации 15.03.2023  
 The article was submitted 11.01.2023; approved after reviewing 09.02.2023; accepted for publication 15.03.2023

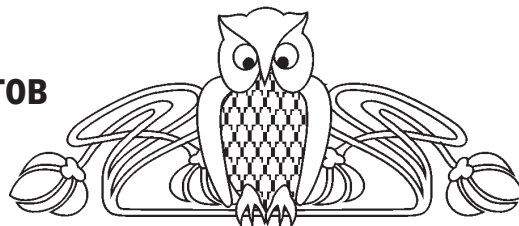


Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 180–184  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 180–184  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-180-184>, EDN: BWNKHV

Научная статья  
УДК 37.013

## Мысли о подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности

Ю. С. Мануйлов



Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Россия, 603000, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, заведующий научно-исследовательским центром современной педагогики, Y.S.Manuylov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9733-6050>

**Аннотация.** Вопрос, чему и как учить, является традиционным в образовании. Поскольку знания в современной педагогической науке концентрируются вокруг подходов, то знакомство с ними и должно составлять содержательную основу обучения будущих педагогов. Педагогика в своей сущности есть наука и искусство управления процессами развития и формирования личности индивидуума. Это побуждает обратить внимание в первую очередь на инструментальные подходы – личностный, ситуативный, деятельностный и средовой. Их сила заключается в том средстве, которому они «обязаны» своим названием. Однако при ознакомлении студентов с данными подходами возникает ряд трудностей, причина которых заключается в неопределенности места и значения каждого в системе педагогического знания, в оторванности методологии, теории подходов от технологии и методик, в небрежении к предрасположенности и готовности студентов изучать их содержание в определенном порядке, в ограниченных возможностях кафедр осуществлять обучение в соответствии с требованиями самих подходов. Названные причины затрудняют понимание роли каждого из них в воспитательном процессе, препятствуют качественно овладению теорией и инструментальной базой, что сдерживает их вхождение в воспитательную практику. Мысли, сформулированные в данной статье, – это ответ автора на данные проблемы, а приведенный исторический прецедент обучения тому, что в дальнейшем получило развитие и оформилось в учение о средовом подходе, призван помочь осмыслить ситуацию с организацией образовательного процесса в педагогических вузах.

**Ключевые слова:** педагогика, личностный, ситуативный, деятельностный и средовой подходы, средообразовательный процесс, подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности, организация образовательного процесса в педагогическом вузе

**Для цитирования:** Мануйлов Ю. С. Мысли о подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 180–184. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-180-184>, EDN: BWNKHV

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

Article

**On preparing future teachers for personal development training**

**Yu. S. Manuilov**

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 1 Ulyanov St., Nizhny Novgorod 603000, Russia

Yuri S. Manuilov, Y.S.Manuylov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9733-6050>

**Abstract.** The questions of what and how to teach are traditional in education. Since knowledge in modern pedagogical science is concentrated around approaches, familiarity with them should form a meaningful basis for the training of future teachers. Pedagogy in its essence is the science and art of managing the processes of development and formation of an individual's personality. This prompts us to pay attention primarily to instrumental approaches: personal, situational, activity-based and environmental. Their strength lies in the means to which they "owe" their name. However, while familiarizing themselves with these approaches, students face a number of difficulties. They are caused by the following facts: the place and significance of each approach in the system of pedagogical knowledge is uncertain; the methodology and theory of approaches are detached from technology and techniques; predisposition and willingness of students to study the content of the approaches in a certain order are neglected; departments have a limited capacity for carrying out training in accordance with the approaches themselves. These reasons make it difficult to understand the role of each approach in personal development training. They prevent students from mastering the theory and instrumental base of the approaches. The latter prevents them from starting personal development training. The ideas formulated in this article are the author's answer to these problems. In addition, the historical precedent given in the article, which later developed and took shape in the doctrine of the environmental approach, is intended to help comprehend the situation with the organization of personal development training in pedagogical universities.



**Keywords:** pedagogy; personal, situational, activity-based, environmental approaches; environmental education process; preparation of future teachers for personal development training; organization of the personal development training in a pedagogical university

**For citation:** Manuilov Yu. S. On preparing future teachers for personal development training. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 180–184 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-180-184>, EDN: BWNKHV

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

## Постановка проблемы

Современная ситуация в отечественной педагогике такова, что знание концентрируется вокруг подходов, которые представляют ее методологию, в той или иной мере теорию и технологию познания и преобразования педагогической реальности. Деление на дидактику и теорию воспитания теряет изначальную строгость, и сегодня педагогическая наука являет собой собрание различных подходов, которые можно отнести как к обучению, так и к воспитанию. Отсутствие понимания места каждого подхода в системе педагогического знания порождает методологический плюрализм и мешанину в преподавании педагогических дисциплин, вызывает сомнение в подлинности преподаваемых истин. В педагогической же практике как обычно господствуют не подходы, а программы, приемы, психотехники, проекты, портфолио, методы, методики, классные часы, контрольные, отчеты, собрания и т. д. Преподавание педагогики как науки и искусства управления процессами развития и формирования личности (в нашем понимании), равно как и обучение подходам, оторвано от реалий школьной жизни.

## Модель решения проблемы

Мы полагаем, что знакомство студентов с базовым курсом следует начинать с инструментальных подходов, сила которых заключена в том средстве, которому они «обязаны» своему названию. Это личностный, ситуативный, деятельностный и средовой подходы. Обучение подходам содержательно должно включать методологический, теоретический и технологический (или методический) уровни применительно к практике диагностики, проектирования и продуцированию результата. Знакомить студентов с подходами надлежит в определенной последовательности.

## Личностный подход

Опыт показывает, что приступающие к овладению профессией наиболее предуготовлены к освоению личностного подхода. «Неофиты»

часто склонны думать, что педагог – это демиург и вся его сила в личных качествах. Действительно, способности, таланты, свойства, черты характера, знания, опыт и внешние данные – все важно в работе педагога как воспитателя, все это его рабочие инструменты. Чем природа одарила педагога, тем он и пользуется, даже не подозревая о том, что реализует личностный подход (не путать с личностно ориентированным). Может ли ориентация педагога на самосовершенствование, на поиск своего стиля, образа, манеры общения с детьми и поведения быть условием профессионального успеха? В некоторой мере может. Подтверждение этому – основы педагогического мастерства, значительный блок которого составляла театральная педагогика. Курс был распространен в 80-х годах прошлого столетия и своей популярностью обязан ректору Полтавского педагогического института Ивану Андреевичу Зязюну. Насколько мне известно, сейчас этот курс в вузах не читается.

## Ситуативный подход

Если говорить о ситуативном подходе, то с ним следует знакомить тех, кто уже «пообтерся» в профессии, прошел педагогическую практику или поработал воспитателем, организатором, вожатым, например, лагерных смен. В детских коллективах и взрослых сообществах постоянно приходится сталкиваться с ситуациями, которые требуют какой-либо реакции. В какие-то ситуации необходимо входить, какие-то обходить, из каких-то выходить, а какие-то создавать в воспитательных целях. Типологии ситуаций нет, но к ним относят игровые, конфликтные, деликатные, комические, ситуации морального выбора, нестандартные, проблемные, трудные жизненные ситуации, в которые попадают дети. Справедливости ради заметим, что разбором со студентами различных педагогических ситуаций вузовские преподаватели занимались всегда и повсеместно. На педагогических кафедрах даже создавались сборники педагогических ситуаций. Для разрешения последних часто достаточно простого житейского опыта и здравого смысла, чего было не занимать студентам, имеющим хотя бы небольшой опыт работы с учащимися и их родителями. А вот для создания



воспитывающих ситуаций, обращения обычных ситуаций в педагогические необходим опыт, который может быть приобретен студентами во время прохождения ими педагогической практики.

### **Деятельностный подход**

Что касается деятельностного подхода, который создавался крупными теоретиками в области психологии и теоретической педагогики на протяжении столетия, то его освоение требует еще больших знаний и педагогического опыта. Известно, что в настоящий момент деятельностный подход является методологической базой педагогических исследований, основанием ряда теорий, систем, методик обучения и воспитания. Несмотря на отсутствие единства в понимании названного подхода и даже непонимания его Алексеем Николаевичем Леонтьевым, которого ошибочно считают отцом-основателем, деятельностный подход все же остается наиболее теоретически респектабельным и методически разработанным в отечественной науке. Известно, что он положен в основу ФГОС. Студенты педагогических факультетов должны уметь ставить педагогические цели, организовывать детей и включать их в разнообразные виды деятельности, мотивировать, содержательно усложнять, разнообразить формы и методы работы, использовать интернет-ресурсы, владеть информационно-коммуникативными технологиями, а также достигать значимых результатов в освоении детьми универсальных учебных действий и пр.

### **Средовой подход**

Завершающую стадию освоения студентами основ педагогической науки мы связываем со средовым подходом, менее всего требующим непосредственного участия педагога в воспитательном процессе и от этого более отвлеченным и отчужденным от традиционного взгляда на место и роль учителя. Этот подход, фундаментальный по категориальному аппарату и масштабный по охвату педагогической реальности, требует уже более основательной культурологической и философской подготовки студентов, ведь дело касается ни много ни мало мировоззрения, т. е. взглядов на среду как жизненный мир обучающихся и на среду как потенциальное средство воспитания. Средовой подход отвечает современному постнеклассическому типу мышления и требует понимания его терминосистемы,

логики и техники опосредованного, осуществляемого через среду управления качеством воспитания. В настоящее время этот подход философски и теоретически обоснован, технологически проработан, эмпирически подтвержден и описан в педагогической литературе. Востребованность средового подхода доказывается ростом числа диссертационных исследований средовой тематики и инновационной практикой образовательных организаций.

Выше сказанное, по существу, – это ответ на вопрос, чему и в какой последовательности учить студентов педагогических специальностей. Разумеется, это далеко не полный ответ, ибо охватывает малую область знания, но он все же позволяет что-то уточнить и как-то упорядочить представление о содержании обучения.

### **Правила обучения подходам в педагогике**

Не менее важным является вопрос о том, как следует учить. Ответ на него прост, но чрезвычайно сложен в исполнении. В общем виде надо учить так, как этого требует сам предмет, которому мы обучаем. Это означает, что при обучении личностному подходу преподаватель должен сам показывать личный пример обладания качествами и свойствами, достойными уважения людей. При обучении ситуативному подходу учебные ситуации должны проживаться и трансформироваться в педагогические. Обучение деятельностному подходу возможно только через организацию деятельности при соблюдении всех педагогических требований. Так же и при обучении средовому подходу необходимо включать студентов в организованный средообразовательный процесс. В настоящее время это сделать сложно.

### **Из опыта обучения студентов средовому подходу**

Создавать среду с заданными значениями в рамках одной учебной пары дело невозможное. Объединять пары не позволяет учебный план. Сдерживает обучение средовому подходу дефицит аудиторного фонда. Среда – феномен многоплановый, культуроемкий. Возможно ли в условиях ограниченных кафедральных возможностей и отсутствия у студентов знания и умения «приготовлять» среду необходимого качества организовать средообразовательный процесс в воспитательных целях? Как научить их создавать среду за время, отведенное им на паре? Можно ли быстро овладеть искусством привнесения в среду разнообразной, но необ-



ходимой трофики – зрительной, кинетической, тактильной, одорантной, звуковой, интеллектуальной и пр.? Могут ли быть заменены академические занятия по практическому освоению средового подхода внеаудиторными часами? Это сложные вопросы, заставляющие задуматься о практикосообразности существующей на данный момент организации образовательного процесса в педагогических вузах. Требуются изменения, но подойти к ним следует с осторожностью, с учетом прецедентов, имевших место в недалеком прошлом. В частности, на территории СССР в отдельных вузах союзным министерством был организован эксперимент по подготовке воспитателей «широкого профиля» – организаторов воспитательной работы, вожатых, специалистов системы дополнительного образования, методистов. Обеспечить эксперимент призваны были специальные отделения и кафедры, которые создавались на педагогических факультетах. Не претендуя на исчерпывающее феноменологическое описание этого эксперимента, автор воспроизведет лишь отдельные моменты, касающиеся организации освоения студентами учебного материала.

Выпускающая кафедра методики воспитательной работы (таково ее название) была укомплектована преподавателями частных воспитательных методик и специалистами по изобразительному искусству, музыке, спорту, режиссуре. Студентам в течение нескольких семестров читались объемные курсы по психологии и истории мирового искусства.

«Фишкой» была дисциплина «Общая методика воспитательной работы» (ОМВР) с программой, явно рассчитанной на свободную интерпретацию и творческое ее освоение. Перед коллективом кафедры методики воспитательной работы встали следующие задачи: 1) внести ясность в такую программу; 2) предусмотреть участие в ней преподавателей-смежников; 3) сформировать четыре студенческие группы по профилю преподаваемых дисциплин.

В основу содержания общей методики воспитательной работы было положено то, что потом оформилось в методологию, теорию и технологию средового подхода. Преподавателей вдохновляли Гласность, Ускорение, Перестройка. К этому лозунгу добавилось Творчество, что нашло отражение в содержании работы преподавателей!

В основу практических занятий курса общей методики воспитательной работы были положены коллективные творческие дела (КТД), известные по работам ученых-практиков Игоря

Петровича Иванова, Владимира Абрамовича Караковского и др. КТД – это общественно важное дело, забота об улучшении жизни своего коллектива и окружающей жизни. Оно включало совместное планирование, практическую деятельность, коллективный анализ результатов общих усилий. Это форма организации обучающихся, порождающая отношения ответственной зависимости и развивающая творческую индивидуальность. Такими обучающимися перед нами предстали студенты – будущие «воспитатели-универсалы», а формой организации – установленное в расписании время участия в общем деле – аналоге средообразовательного процесса. В условиях вуза требовалось решение ряда проблем – выделить день-два для проведения КТД, перекроить вузовское расписание, расположив все профильные предметы по вертикали, отменить отвлекающие звонки на перерыв. Сотрудникам кафедры предстояло самостоятельно решить, быть ли со студентами все отведенное на мероприятие время или ограничиться часами, определенными их нагрузкой. Площадкой для КТД был выбран актов зал.

#### **Аспекты подготовки и проведения КТД в логике средового подхода**

Из каких моментов в нашем случае складывалась процедура коллективного творческого дела? Подобно тому как КТД состояло из набора ключевых дел, кафедральная новация включала занятия по курсу ОМВР, частным методикам и профильным дисциплинам. На занятиях по общей методике воспитательной работы рассматривалась какая-либо проблема школьной жизни. Студенты определялись с целями на уровне личности учащих (субъектов), а также объектов преобразования (среды), их содержательного наполнения (трофика). Обсуждались пути достижения результата (в более зрелом варианте – формы и способы в значении переменных образа жизни), прогнозировались и планировались эмоциональные эффекты (аналог стихий). Профильные группы режиссеров, художников, музыкантов, «физкультурников» (меченых) на своих занятиях вместе с преподавателями вносили конкретику в общую идею и готовили техническое решение проблемы. Замыслы в полном объеме реализовывались в последний день, когда в актовом зале начиналось общее движение по созданию среды как воспитательного средства. Студенты оборудовали, оформляли, оснащали, декорировали, репетировали, воспроизводили тексты, озвучивали, вносили атрибутику, осу-



ществляли монтаж, координировали действия, обучались разным искусствам и в конечном итоге демонстрировали результат. Окончанием коллективного дела был педагогический анализ соответствия полученного результата изначально планируемому, форм и способов проявления себя участниками общего дела заявленным целям, качества управления – действиям групп общей концепции КТД.

Так реализовывалось включение студентов (меченых) в средообразовательный процесс, осуществлялась их профессиональная подготовка к воспитательной работе. В этой плазме

сотрудничества, сопереживания, содействия, сотворчества у студентов рождалось желание учиться друг у друга, стремиться к вершинам культуры, приобретать педагогические навыки организации и управления влиянием среды. Благодаря такому подходу к организации образовательного процесса коллективу кафедры удалось обучить студентов основам технологии обращения среды из условия в средство воспитания. Наградой была благодарность выпускников и руководителей образовательных учреждений за качество подготовки специалистов к воспитательной деятельности.

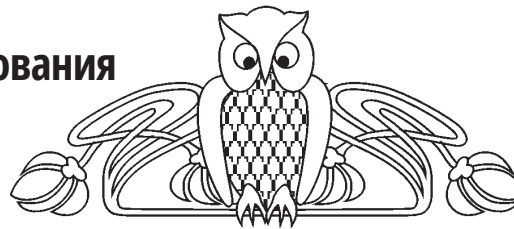
Поступила в редакцию 11.01.2023; одобрена после рецензирования 13.02.2023; принята к публикации 15.03.2023  
The article was submitted 11.01.2023; approved after reviewing 13.02.2023; accepted for publication 15.03.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 185–191  
*Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 185–191  
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-185-191>, EDN: ABNWBG

Научная статья  
УДК 378.005

## Современные модели женского образования в России и Казахстане



Л. В. Горина ✉, М. Тасеменова

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

Горина Любовь Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методологии образования, [lvgorina@list.ru](mailto:lvgorina@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1041-4701>

Тасеменова Мария, аспирант, кафедра методологии образования, [www.marika95@mail.ru](mailto:www.marika95@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2224-9520>

**Аннотация.** *Актуальность* работы обусловлена необходимостью реализации прав женщин в получении высшего и послевузовского образования и самореализации в профессиональной сфере, а также сохранения доступа женщин к качественному высшему и послевузовскому образованию на основе единого образовательного пространства России и Казахстана. *Цель:* выявление преимуществ и недостатков моделей женского образования в Казахстане и России. Предпринята попытка частично восполнить историографический пробел на основе сопоставительного анализа моделей образования для женщин в России и Казахстане. *Результаты.* На основе анализа статистических данных выявлены доли мужчин и женщин, имеющих вузовское и послевузовское образование, в России и Казахстане. Предлагается рассматривать модели женского образования в России и Казахстане как системы, включающие в себя пять основных элементов – вход в систему высшего образования, финансовые возможности для обучения, возможность послевузовского образования, уровень интеграции обучения и производства, спектр возможностей последующего трудоустройства женщин с высшим и послевузовским образованием. Определен ряд препятствий неюридического, неформального характера для получения женщинами высшего образования в Республике Казахстан. Установлено, что около половины занятых казахстанских женщин, имеющих высшее образование, проходили обучение в российских вузах. Рассмотрены возможности трудоустройства, профессиональной самореализации и научной карьеры в отношении женщин, имеющих высшее образование. *Основные выводы:* главным препятствием для развития модели женского образования в Казахстане являются социальные стереотипы о гендерных ролях, проблемы трудоустройства с карьерным ростом для женщин с высшим образованием, конкуренция российских вузов по качеству высшего образования. *Практическая значимость:* предлагается концепция сопоставительного анализа моделей образования разных стран. Материалы могут служить основой для формирования стратегии и политики управления в сфере образования женщин. **Ключевые слова:** гендерное равенство, право на образование, модели женского образования, система высшего образования, Россия, Казахстан

**Информация о вкладе каждого автора.** Л. В. Горина – методология, концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста; М. Тасеменова – сбор и обработка материала, анализ полученных данных, написание текста.

**Для цитирования:** Горина Л. В., Тасеменова М. Современные модели женского образования в России и Казахстане // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 185–191. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-185-191>, EDN: ABNWBG

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

Article

### Modern models of women's education in Russia and Kazakhstan

L. V. Gorina ✉, M. Tassemenova

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

Lyubov V. Gorina, [lvgorina@list.ru](mailto:lvgorina@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1041-4701>

Mariya Tassemenova, [www.marika95@mail.ru](mailto:www.marika95@mail.ru); <https://orcid.org/0000-0003-2224-9520>

**Abstract.** The necessity to realize women's rights in getting higher and postgraduate education and in self-realization in the professional sphere make the study of due *relevance*. Moreover, the relevance is determined by the necessity to maintain women's access to high-quality higher and postgraduate education on the basis of the unified educational space of Russia and Kazakhstan. *The objective* of the study is to





identify the advantages and disadvantages of female education models in Kazakhstan and Russia. An attempt is made to partially fill the historiographical gap on the basis of a comparative analysis of educational models for women in Russia and Kazakhstan. *The results.* Based on the analysis of statistical data, the study has revealed proportions of men and women with university and postgraduate education in Russia and Kazakhstan. It is proposed to consider models of female education in Russia and Kazakhstan as systems that include five main elements: entry into the higher educational system; financial opportunities for getting education; opportunities for getting postgraduate education; the level of education and job integration; the range of opportunities for subsequent employment of women with higher and postgraduate education. A number of obstacles of a non-legal, informal nature have been identified for women to receive higher education in the Republic of Kazakhstan. It has been found that about half of Kazakhstan's employed women with higher education were trained in Russian universities. The paper considers opportunities for women with higher education in field of employment, professional self-realization and scientific career. *The conclusions.* The main problems hindering the development of the female education model in Kazakhstan are social stereotypes about gender roles, problems with employment, with career growth for women with higher education in Kazakhstan, as well as competition of Russian universities in the quality of higher education. *Practical significance.* The study proposes the concept of comparative analysis of educational models of different countries. The materials can serve as a basis for the development of a management policy strategy in the field of female education.

**Keywords:** gender equality, the right to get education, models of female education, higher education system, Russia, Kazakhstan

**Information on the authors' contribution:** Lyubov V. Gorina developed the research methodology, the concept and design of the study, analyzed the data obtained, and wrote the text; Mariya Tasemenova collected and processed the material, analyzed the data obtained, and wrote the text.

**For citation:** Gorina L. V., Tasemenova M. Modern models of female education in Russia and Kazakhstan. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 185–191 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-185-191>, EDN: ABNWBG

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

## Введение

Актуальность проблемы заключается в том, что в современных условиях развития казахстанского общества существует ряд объективных проблем в сфере образования для женской части населения республики. Особенно очевидными данные проблемы становятся при сопоставлении моделей женского образования в России и Казахстане на современном этапе. Право на получение образования закреплено для всех категорий граждан в основных законах как Российской Федерации, так и Казахстана. Так, в ч. 2 ст. 30 Конституции Республики Казахстан сказано, что «граждане имеют право бесплатно получить высшее образование в государственных учебных заведениях на конкурсной основе» [1], т. е. в республике, как и во всех современных странах, в сфере получения образования юридических ограничений по гендерному принципу нет.

Однако эмпирические данные исследований ЮНЕСКО, в том числе проведенных подразделением организации в Казахстане, позволяют говорить о том, что для практической реализации конституционных прав женщин в сфере образования существует целый ряд препятствий неюридического, неформального характера [2]. Этими данными объясняется, почему при наличии численного перевеса женщин над мужским населением (табл. 1) только 47,3% женщин Казахстана имеют высшее образование [3], в то время как в России, по данным за 2022 г., 52% женщин с высшим образованием [4].

Интересно, что в Казахстане, так же как и в России, доля женщин с высшим образованием больше, чем мужчин – 47% занятых женщин имеют высшее и послевузовское образование, в то время как среди мужчин доля высокообразованных людей составляет всего 38,1%. В то же время доля женщин, имеющих среднее

Таблица 1 / Table 1

Соотношение женщин и мужчин, имеющих высшее образование, в России и Казахстане  
(по статистическим данным 2022 г.)

The ratio of women and men in Russia and Kazakhstan according to the 2022 statistics

Россия			Казахстан		
Пол	Население, млн чел.	Из них имеют высшее образование, %	Пол	Население, млн чел.	Из них имеют высшее образование, %
Мужчины	67,7	52,7	Мужчины	9,3	48,0
Женщины	77,9	47,3	Женщины	10,1	52,0



профессиональное (специальное) образование, составляет 38,3%, а мужчин – 42% [2]. В России сложилось примерно аналогичное соотношение: высшее образование имеют 52% женщин и 38,7% мужчин [5], среднее профессиональное (специальное) – 34% и 67% соответственно [6].

Такая статистика позволяет говорить о том, что для мужчин получение образования определенного уровня связано как с финансовыми возможностями, так и с выбором конкретных профессий вне сферы высшего образования. Таким образом, соотношение мужчин и женщин, получающих образования, в обеих странах определяют экономические реалии.

С одной стороны, приведенная статистика позволяет заключить, что модели женского образования в обеих странах достаточно эффективны. Однако, согласно статистике ЮНЕСКО, 60% женщин из Казахстана получают высшее образование в России, поскольку в полной мере данное право у себя на родине реализовать не могут [7].

Таким образом, те 47% казахстанских занятых женщин, которые имеют высшее и послевузовское образование, в большинстве своем проходили обучение в российских вузах. В этой связи для более полного понимания проблем реализации права на образование среди женского населения Казахстана представляется особенно актуальным рассмотреть преимущества и недостатки казахстанской и российской моделей женского образования.

#### **Научное состояние проблемы высшего образования женщин в России и Казахстане**

Общетеоретические аспекты высшего образования с позиций гендерологии рассмотрены в работах таких авторов, как К. В. Воденко, А. К. Дегтярев [8], Ж. О. Жилбаев [9], И. Е. Калабихина [10], Л. А. Лукинская, В. А. Чупина [11]. Результаты эмпирических исследований по изучаемой теме представлены в работах таких зарубежных авторов, как Л. Э. Бейли [12], М. Carrington, Р. Tymm, С. Merrell [13], С. Cao, Н. Duan, L. L. NG [14], J. Winner [15], W. Yang [16]. В данных исследованиях разработано понятие модели гендерного образования, которое применимо к женскому образованию в России и Казахстане. Так, в современном научном дискурсе под *моделью женского образования* принято понимать «систему образования, которая имеет свободный вход, доступность и возможность пролонгации, с конкретным

потенциалом трудоустройства и востребованности на рынке труда данной гендерной категории населения» [16, с. 359].

Исторический контекст становления женского образования в России рассматривается в исследованиях М. Ю. Вараввы [17], Е. А. Косетченковой [18, 19], А. В. Лубкова, И. В. Литвиновой и М. А. Гончаровой [20], В. Л. Матросова [21]. Историко-культурная эволюция системы образования в Казахстане представлена в работе Л. Я. Шевченко и С. В. Назарова [22].

Проблемы соотношения уровня образования и успешности трудоустройства среди женского населения как в России, так и в Казахстане рассмотрены в работах М. С. Садырова [23], А. А. Симонова, А. В. Швецова [24], Л. И. Тогайбаева, Е. А. Вечкинзова, Д. Х. Байкенова [25].

Тем не менее в большинстве работ, представленных в современном научном дискурсе, не проводится сопоставительный анализ систем образования России и Казахстана с точки зрения возможностей реализации права на образование среди женского населения.

#### **Модели женского образования в России и Казахстане: сопоставительный анализ**

С точки зрения организации процесса обучения обе модели женского образования основаны на принципах Болонской системы и включают три ступени – бакалавриат, магистратуру, аспирантуру. При этом система высшего образования в Казахстане, как и в России, подвергается непрерывной модернизации и реформированию. Это связано с экономическими, политическими и социальными изменениями, произошедшими в обеих странах. Необходимость адаптации системы образования к изменяющимся условиям отражено в правовых документах, государственных программах. В рамках долгосрочной стратегии «Казахстан – 2050» образование признано одним из основных приоритетов национальной политики [6].

В последнее десятилетие XX в. качество образования в стране демонстрировало устойчивую тенденцию к снижению. Экономическое развитие вызвало необходимость образовательных реформ [4]. В соответствии с международной классификацией, рекомендованной ЮНЕСКО, с 1999 г. осуществлен переход к новой системе образования [2].

Ряд базовых документов ориентирует казахстанскую систему на доступность и качество образования. Именно на это были нацелены



изменения и дополнения, внесенные в закон «Об образовании» (2007, 2015 гг.) и реализованная «Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы». В 2022 г. завершилась работа в рамках «Национальной экспортной стратегии Республики Казахстан». Основные задачи, поставленные перед системой образования Казахстана, нашли отражение в «Стратегическом плане развития Казахстана», который в настоящее время актуализирован и продлен до 2025 г.

Высшее и послевузовское образование в Казахстане, как и в России, строится в соответствии с требованиями Болонской системы. В Казахстане также действует трехуровневая модель подготовки квалифицированных кадров, включающая программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры на основе системы академических кредитов. На уровне аспирантуры, согласно международному опыту, внедрены постдокторские программы для развития научной карьеры казахстанских ученых [5].

В отличие от российской модели, высшее и послевузовское образование в Казахстане более тесно интегрировано с наукой и промышленностью [23, с. 4]. Однако, по мнению некоторых исследователей, модель образования в России выигрывает по сравнению с Казахстаном за счет более широких возможностей трудоустройства для женщин [23, с. 6].

Согласно данным ЮНЕСКО, в Казахстане, несмотря на высокую интеграцию высшего образования с производством, женщины редко занимают высокие посты в органах государственной власти и в бизнес-структурах [7].

В то же время при слабой связи с производством российская модель дает женщинам более широкий выбор профессиональной самореализации после получения высшего образования [25, с. 1214]. Несмотря на то что стоимость обучения в вузе в среднем в Казахстане в несколько раз ниже, чем в России (165 405 тенге – 21 369.65 рубля для первого высшего образования [23]), спрос на высшее образование среди казахских женщин внутри страны по-прежнему ниже, чем среди женщин в России.

Также, по мнению исследователей, женщины Казахстана подвергаются социальному давлению, основанному на гендерных стереотипах в отношении возраста вступления в брак, который в Казахстане в среднем составляет 18 лет [7]. Женщины России не подвергаются такому давлению общественных стереотипов, а средний возраст вступления в брак составляет

21 год [4], т. е. у женщины есть возможность сначала получить высшее образование, а потом создавать семью, в отличие от ситуации в Казахстане, где решение о вступлении в брак часто принимается не самой женщиной, а ее родителями, родственниками или опекунами [7].

Очевидно, что с точки зрения реализации принципов гендерного равенства в сфере получения образования изменения в системе образования Казахстана являются объективной необходимостью, обусловленной динамикой социально-экономического развития. В соответствии с потребностями рынка труда в стране развивается интегрированная в мировой образовательный рынок гибкая модель непрерывного образования, которая обеспечивает многоуровневую подготовку специалистов.

Исходя из анализа научной литературы предлагается рассматривать модели женского образования в Казахстане и России как системы, включающие 5 основных элементов:

- 1) вход в систему высшего образования;
- 2) финансовые возможности обучения;
- 3) возможность послевузовского образования;
- 4) уровень интеграции обучения и производства;
- 5) спектр возможностей последующего трудоустройства женщин с высшим и послевузовским образованием.

На основании отчетов ЮНЕСКО о гендерной трансформации высшего образования в Казахстане, а также данных Федеральной службы государственной статистики РФ (Росстат) были сопоставлены правовые, социальные и экономические возможности для получения женщинами высшего образования в России и Казахстане согласно пяти выделенным элементам модели женского образования (табл. 2).

Таким образом, преимуществами казахстанской модели являются высокий уровень интеграции высшего образования с производством, что не характерно для российской политики в сфере образования, и низкая стоимость обучения по сравнению с российскими вузами. В то же время явные недостатки модели женского образования в Казахстане – низкий порог брачного возраста (18 лет), что не позволяет женщинам получить образование до создания семьи, и отсутствие гендерного равенства в сфере карьерного роста для женщин с высшим и послевузовским образованием. Недостатками российской модели женского образования являются, несомненно, кредитная схема и вы-

**Сопоставительный анализ преимуществ и недостатков моделей женского образования  
в Казахстане и России**

**Comparative analysis of the advantages and disadvantages of female education models in Kazakhstan and Russia**

Наименование элемента	Текущие характеристики	
	Модель 1 (Россия)	Модель 2 (Казахстан)
Вход в систему	Формально свободный. Право на образование закреплено на законодательном уровне для всех гендерных групп	Формально свободный. Право на образование закреплено на законодательном уровне для всех гендерных групп
Финансовые возможности для обучения	Образовательный кредит, государственная стипендия	Образовательные гранты на высшее образование, государственная стипендия
Возможности послевузовского образования	Открытый доступ для женщин	Открытый доступ для женщин, однако на практике доступ затруднен социальными стереотипами о возрасте вступления в брак
Уровень интеграции образования и производства	Низкий, дисперсия выпускников вузов на рынке труда	Высокий
Возможности трудоустройства с карьерным ростом	Широкий спектр самоопределения в сфере трудоустройства для женщин	Возможности трудоустройства женщин после вуза ограничены неруководящими должностями

Примечание. Составлено авторами по данным ЮНЕСКО.  
Note. Compiled by the authors according to UNESCO.

сокая стоимость высшего образования, что для многих женщин делает вход в систему высшего образования недоступным. Недостатком является и низкий уровень интеграции высшего образования в России с производством с самым поздним трудоустройством.

### Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Основными проблемами, препятствующими развитию модели женского образования в Казахстане, являются социальные стереотипы о гендерных ролях, низкий уровень финансовых возможностей для получения высшего образования, конкуренция российских вузов в отношении качества высшего образования.

2. Основная проблема казахстанской модели заключается в узком спектре вакансий для женщин с высшим образованием, что делает ее менее привлекательной, чем российская. При этом в 18 лет казахстанские женщины чаще выходят замуж, чем поступают в вузы. Более того, в таких престижных вузах, как Казахский национальный университет имени аль-Фараби и Казахстанский институт стратегических исследований (КИСИ), крайне мало женщин,

занимающих руководящие должности, что фактически обесценивает престиж модели высшего образования для женщин. Поэтому казахстанские женщины, ориентированные на карьерный рост, предпочитают и получать высшее образование, и трудоустроиться на руководящие должности в России.

### Библиографический список

1. Конституция Республики Казахстан. URL: [https://www.akorda.kz/ru/official\\_documents/constitution](https://www.akorda.kz/ru/official_documents/constitution) (дата обращения: 01.02.2023).
2. UNESCO. Global education monitoring report. Gender Report. 2019 Building bridges for gender equality. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753> (дата обращения: 01.02.2023).
3. Countrymeters. Население Казахстана. URL: <https://countrymeters.info/ru/Kazakhstan> (дата обращения: 01.02.2023).
4. Росстат. Образование. Статистика 2022 г. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 01.02.2023).
5. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020. URL: <https://gem-report-2020.unesco.org/> (дата обращения: 01.02.2023).
6. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2021. URL: <https://en.unesco.org/gem-report/taxonomy/term/238> (дата обращения: 01.02.2023).



7. UNESCO. Gender Transformative Education. <https://www.unicef.org/media/113166/file/Gender%20Transformative%20Education.pdf> (дата обращения: 01.02.2023).
8. Воденко К. В., Дегтярев А. К. Гендерные стереотипы в сфере высшего образования: академическое лидерство как способ нейтрализации социальных рисков // Женщина в российском обществе. 2021. № 3. С. 72–85. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2021.3.6>
9. Жилбаев Ж. О. Кризис образования или «Ищите женщину! – Cherchez la femme!» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 5. С. 4–10. EDN: TVPDUV
10. Калабихина И. Е. Рецессия гендерного развития на постсоветском пространстве // Вестник Института экономики Российской академии наук. 2009. № 3. С. 125–141.
11. Лукинская Л. А., Чупина В. А. Преодоление гендерных противоречий в системе высшего профессионального образования // Образование и наука. 2012. № 1. С. 106–114. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-1-106-114>
12. Bailey L. E. Gender and education // Review of Research in Education. 2016. Vol. 40, iss. 1. P. 682–722. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680193>
13. Carrington M., Tymms P., Merrell C. Role models, school improvement and the 'gender gap' – do men bring out the best in boys and women the best in girls? // British Educational Research Journal. 2018. Vol. 34, iss. 3. P. 315–327. <https://doi.org/10.1080/01411920701532202>
14. Cao C., Duan H., NG L. L. The impact of gender inequality in higher education on female employment // Journal of Education, Humanities and Social Sciences. 2023. Vol. 8. P. 2355–2361. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4718>
15. Winner J. Gender equality in education and learning // International Humanitarian Bulletin. 2023. Vol. 4. P. 202–234.
16. Yang W. Gender perspective on education process quality // Proceedings of the 3rd International Conference on Education, Culture and Social Development (ICECSD). 2019. Guilin ; Guangxi (China), 2019. P. 358–370. <https://doi.org/10.2991/icecsd-19.2019.46>
17. Варавва М. Ю. Оренбургский Николаевский женский институт во второй половине XIX – начале XX в. // Вопросы образования. 2020. Вып. 4. С. 250–272. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-250-272>
18. Косетченкова Е. А. История становления женского профессионального образования в России во второй половине XIX – начале XX в. // Известия Алтайского государственного университета. 2018. 2008, № 4-3 (60). С. 129–136. EDN: KXMQUQD
19. Косетченкова Е. А. Становление системы женского образования в России // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 3. С. 17–26. EDN: JTYBNX
20. Лубков А. В., Литвинова И. В., Гончаров М. А. К методологии изучения истории московских высших женских курсов // Наука и Школа. 2022. № 3. С. 57–70. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-3-57-70>
21. Матросов В. Л. Классическое и педагогическое университетское образование: истоки и традиции взаимодействия // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2009. № 2. С. 52–55. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2009-2-52-55>
22. Шевченко Л. Я., Назарова С. В. Эволюция системы образования Республики Казахстан в условиях глобализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2012. № 1. С. 41–48. EDN: OYFZLF
23. Садырова М. С. Ценностные предпочтения и стратегии адаптации выпускников вузов России и Казахстана к современному рынку труда // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 9. С. 2–7. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.9>
24. Симонова А. А., Швецова А. В. Международные женские проекты как фактор формирования гендерной культуры университета // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. 2019. № 2. С. 157–162.
25. Тогайбаева Л. И., Вечкинзова Е. А., Байкенова Д. Х. Современные тенденции гендерного равенства занятости и бедности в Казахстане // Экономика труда. 2020. Т. 7, № 12. С. 1202–1216.

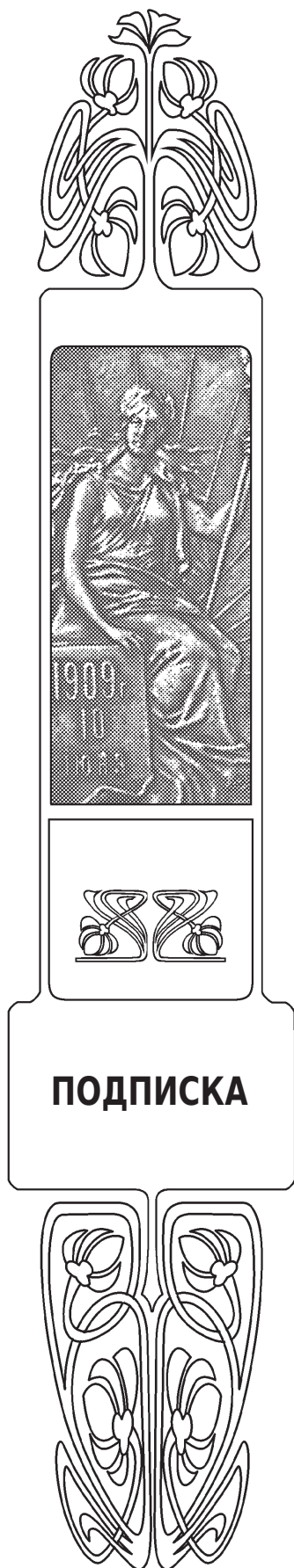
## References

1. *The Constitution of the Republic of Kazakhstan*. Available at: [https://www.akorda.kz/ru/official\\_documents/constitution](https://www.akorda.kz/ru/official_documents/constitution) (accessed February 01, 2023) (in Russian).
2. UNESCO. *Global Education Monitoring Report. Gender Report. 2019 Building bridges for gender equality*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753> (accessed February 01, 2023).
3. *Countrymeters. Population of Kazakhstan*. Available at: <https://countrymeters.info/ru/Kazakhstan> (accessed February 01, 2023) (in Russian).
4. *Rosstat. Education. Statistiks 2022*. Available at: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (accessed February 01, 2023) (in Russian).
5. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020*. Available at: <https://gem-report-2020.unesco.org/> (accessed February 01, 2023).
6. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2021*. Available at: <https://en.unesco.org/gem-report/taxonomy/term/238> (accessed February 01, 2023).
7. UNESCO. *Gender Transformative Education*. Available at: <https://www.unicef.org/media/113166/file/Gender%20Transformative%20Education.pdf> (accessed February 01, 2023).
8. Vodenko K. V., Degtyarev A. K. Gender stereotypes in higher education: Academic leadership as a way to neutralize social risks. *Woman in Russian Society*, 2021, no. 3, pp. 72–85 (in Russian). <https://doi.org/10.21064/WinRS.2021.3.6>



9. Zhilbayev Z. O. Crisis of education or “Look for a woman! Cherchez la femme!”. *Actual problems of the humanities and natural sciences*, 2015, no. 5, pp. 4–10 (in Russian). EDN: TVPDUV
10. Kalabikhina I. E. The recession of gender development in the post-Soviet space. *The Bulletin of the Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences*, 2009, no. 3, pp. 125–141 (in Russian).
11. Lukinskaya L. A., Chupina V. A. Overcoming gender contradictions in the system of higher vocational training. *The Education and Science Journal*, 2021, no. 1, pp. 106–114 (in Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-1-106-114>
12. Bailey L. E. Gender and education. *Review of Research in Education*, 2016, vol. 40, iss. 1, pp. 682–722. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680193>
13. Carrington M., Tymms P., Merrell C. Role models, school improvement and the ‘gender gap’ – do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 2018, vol. 34, iss. 3, pp. 315–327. <https://doi.org/10.1080/01411920701532202>
14. Cao C., Duan H., NG L. L. The impact of gender inequality in higher education on female employment. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 2023, vol. 8, pp. 2355–2361. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4718>
15. Winner J. Gender equality in education and learning. *International Humanitarian Bulletin*, 2023, vol. 4, pp. 202–234.
16. Yang W. Gender perspective on education process quality. *Proceedings of the 3rd International Conference on Education, Culture and Social Development (ICECSD)*. Guilin, Guangxi (China), 2019, pp. 358–370. <https://doi.org/10.2991/icecsd-19.2019.46>
17. Varavva M. Yu. Emperor Nicholas I Orenburg women’s institute in the second half of the 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> century. *Educational Studies Moscow*, 2020, no. 4, pp. 250–272 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-250-272>
18. Kosetchenkova E. A. Historical development of woman’s professional education in Russia in the second part of the 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries. *Izvestiya of Altai State University Journal*, 2008, no. 4-3 (60), pp. 129–136 (in Russian). EDN: KXMQUD
19. Kosetchenkova E. A. Establishing female education system in Russia. *Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanitarian and Social Sciences*, 2008, no. 3, pp. 17–26 (in Russian). EDN: JTYBNX
20. Lubkov A. V., Litvinova I. V., Goncharov M. A. On the methodology of studying history of Moscow Guerrier Courses. *Science and School*, 2022, no. 3, pp. 57–70 (in Russian). <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-3-57-70>
21. Matrosov V. L. Classical and pedagogical university education: origins and traditions of interaction. *Moscow University Pedagogical Bulletin. Series 20*, 2009, no. 2, pp. 52–55 (in Russian). <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2009-2-52-55>
22. Shevchenko L. Ya., Nazarova S. V. The evolution of the education system of the Republic of Kazakhstan in the context of globalization. *Modern Higher School: Innovative Aspect*, 2012, no. 1, pp. 41–48 (in Russian). EDN: OYFZLF
23. Sadyrova M. S. Value preferences and adaption strategies of Russian and Kazakh university graduates to the modern labor market. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2022, no. 9, pp. 2–7 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/spp.2022.9>
24. Simonova A. A., Shvetsova A. V. Women’s international projects as a factor in the formation of gender culture of the university. *Bulletin of Kazakh National Women’s Teacher Training University*, 2019, no. 2, pp. 157–162 (in Russian).
25. Togaybayeva L. I., Vechkinzova YE. A., Baykenova D. Kh. Current Trends in Gender Equality in Employment and Poverty in Kazakhstan. *Russian Journal of Labor Economics*, 2020, vol. 7, no. 12, pp. 1202–1216 (in Russian). <https://doi.org/10.18334/et.7.12.111424>

Поступила в редакцию 03.02.2023; одобрена после рецензирования 10.03.2023; принята к публикации 15.03.2023  
The article was submitted 03.02.2023; approved after reviewing 10.03.2023; accepted for publication 15.03.2023



### **Подписка на печатную версию**

Подписной индекс издания 84823  
Оформить подписку на печатную версию  
можно в интернет-каталоге  
ГК «Урал-Пресс» ([ural-press.ru](http://ural-press.ru))

Журнал выходит 4 раза в год  
Цена свободная

Электронная версия журнала находится  
в открытом доступе ([akmepsy.sgu.ru](http://akmepsy.sgu.ru))

### **Адрес Издательства**

**Саратовского университета (редакции):**

410012, Саратов, Астраханская, 83

**Тел.:** +7 (845-2) 51-29-94, 51-45-49, 52-26-89

**Факс:** +7 (845-2) 27-85-29

**E-mail:** [publ@sgu.ru](mailto:publ@sgu.ru), [izdat@sgu.ru](mailto: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](mailto:akmepsy@mail.ru)

**Website:** <https://akmepsy.sgu.ru>

ISSN 2304-9790

23002



9 772304 979009

ISSN 2304-9790 (Print). ISSN 2541-9013 (Online)  
Известия Саратовского университета. Новая серия.  
Серия: Акмеология образования. Психология развития.  
2023. Том 12, выпуск 2

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

## Новая серия

**Серия: Акмеология образования. Психология развития**

Серия: История. Международные отношения

Серия: Математика. Механика. Информатика

Серия: Науки о Земле

Серия: Социология. Политология

Серия: Физика

Серия: Филология. Журналистика

Серия: Философия. Психология. Педагогика

Серия: Химия. Биология. Экология

Серия: Экономика. Управление. Право

