

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й   ж у р н а л

**Психолого-педагогические  
исследования**

**Psychological-Educational  
Studies**

e l e c t r o n i c   j o u r n a l

**2021. Том 13. № 1**  
**2021. Vol. 13, no. 1**

## Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал  
«Психолого-педагогические исследования»

### Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор  
Марголис А.А. (Россия) – первый заместитель главного редактора  
Шведовская А.А. (Россия) – заместитель главного редактора

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Бурлакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

### Секретарь

Мешкова Н.В.

### Редактор и корректор

Буторина А.А.

### УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

### Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.  
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru)  
Сайт: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru](https://psyjournals.ru/psyedu_ru)

### Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года  
Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:  
Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2022

## Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal  
“Psychological-Educational Studies”

### Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – editor-in-chief  
Margolis A.A. (Russia) – first deputy editor-in-chief  
Shvedovskaya A.A. (Russia) – deputy editor-in-chief

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Rossiya), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

### Secretary

Meshkova N.V.

### Editor and proofreader

Butorina A.A.

### FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

### Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051  
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru)  
Web: [https://psyjournals.ru/en/psyedu\\_ej](https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej)

### Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:  
El FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the polisher.

© MSUPE, 2022



# Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 13. № 1-2021

<b>Рубрики, авторы, статьи</b>	<b>Страницы</b>
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ</b>	
<b>Кулагина И.Ю., Шумакова Н.Б.</b> Ориентация на будущее одаренных младших школьников: ближние и дальние цели	3–19
<b>Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф.</b> Различия в структуре эмоционального компонента психологической безопасности учащихся с сохранным и нарушенным интеллектом	20–39
<b>Кирьянов И.Е., Липкань Н.В.</b> Развитие эмпатии семиклассников на основе музыкально-сценических образов	40–56
<b>Камнев А.Н., Михайлова Т.А.</b> Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря	57–71
<b>Собкин В.С., Смыслова М.М.</b> Социальное самочувствие аспирантов: эмоциональная оценка собственных перспектив	72–83
<b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Шишова Е.О.</b> Влияние типа образовательной среды на психическое развитие дошкольников	84–100
<b>Мишкевич А.М.</b> Взаимосвязь личностных особенностей и учебной успеваемости старшеклассников	101–116
<b>Каргина А.Е., Морозова И.С., Крецан З.В.</b> Особенности психологической готовности выпускников вуза к преодолению трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности	117–130

# Content of the e-journal «Psychological-Educational Studies»,

Vol. 13, no. 1-2021

Columns, Aarthors, Articles	Pages
<b>DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Kulagina I.Yu., Shumakova N.B.</b> Orientation to the Future of Gifted Primary Schoolchildren: Near and Far Goals	3–19
<b>Fatikhova L.F., Sayfutdiyaroa E.F.</b> Differences in the Structure of the Emotional Component of Safe Behavior Regulation in Students with Intact and Impaired Intelligence	20–39
<b>Kiryanov I.E., Lipkan N.V.</b> Development of Empathy of Seventh-Graders on the Basis of Musical and Stage Images	40–56
<b>Kamnev A.N., Mikhailova T.A.</b> Features of the Development of a Teenager’s Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children’s Educational and Health Camp	57–71
<b>Sobkin V.S., Smyslova M.M.</b> Social Well-being of Postgraduate Students: Emotional Assessment of Life Prospects	72–83
<b>EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Shishova E.O.</b> The Influence of the Type of Educational Environment on Preschool Children's Mental Development	84–100
<b>Mishkevich A.M.</b> Relationship between Personal Characteristics and the Academic Performance of High School Students	101–116
<b>Kargina A.E., Morozova I.S., Kretsan Z.V.</b> Peculiarities of Ideas of Graduate Students about to Coping Difficult Life Situations in Their Future Professional Activity and about Ways to Overcome Them	117–130

## Ориентация на будущее одаренных младших школьников: ближние и дальние цели

**Кулагина И.Ю.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: [dissovetmgppu@mail.ru](mailto:dissovetmgppu@mail.ru)

**Шумакова Н.Б.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: [n\\_shumakova@mail.ru](mailto:n_shumakova@mail.ru)

В статье приводятся данные исследования отношения одаренных детей 9-10 лет к различным возрастам, их представлений о будущем, постановки ближних и дальних целей. При одаренности наблюдается большой творческий потенциал, но насколько он будет реализован при достижении зрелости, зависит не только от интеллектуально-познавательной сферы, но и от особенностей личности. О личностных особенностях одаренных детей в психологической литературе представлены противоречивые сведения; о таком аспекте личностного развития, как ориентация на будущее, данных крайне мало, что определяет актуальность и новизну проведенного исследования. В исследовании приняли участие 96 младших школьников с уровнем интеллектуального развития  $IQ \geq 115$ , обучающихся в 3 и 4 классах гимназии для одаренных детей, и 104 ребенка, обучающихся в 3 и 4 классах средней общеобразовательной школы по традиционной программе (г. Москва). Использовались модифицированная методика Б. Заззо «Золотой возраст», проективная методика «Неоконченные предложения» и методика М.В. Матюхиной, позволяющая определить учебную мотивацию в младшем школьном возрасте. Показано, что большинство младших школьников предпочитает молодость как возрастной период максимальных возможностей. Одаренные дети реже, чем их сверстники с нормативным интеллектуальным развитием, ставят ближние цели хорошей и отличной учебы, самосовершенствования во внеучебной деятельности, требующей физических усилий, чаще – цели, связанные с восполнением недостатка эмоциональной поддержки. Диапазон дальних целей, относящихся к молодости, у младших школьников шире. У одаренных детей в большей мере выражена ориентация на высокую материальную обеспеченность и свободу в разных ее проявлениях, в меньшей мере – на традиционное построение жизни (работа, семья, дети).

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, одаренность, образовательная среда, психологическое будущее, цель.

*Кулагина И.Ю., Шумакова Н.Б.*  
Ориентация на будущее одаренных младших  
школьников: ближние и дальние цели  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 1. С. 3–19.

*Kulagina I.Yu., Shumakova N.B.*  
Orientation to the Future of Gifted Primary  
Schoolchildren: Near and Far Goals  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1,  
pp. 3–19.

**Для цитаты:** *Кулагина И.Ю., Шумакова Н.Б.* Ориентация на будущее одаренных младших школьников: ближние и дальние цели [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 3–19. DOI:10.17759/psyedu.2021130101

## **Orientation to the Future of Gifted Primary Schoolchildren: Near and Far Goals**

***Irina Yu. Kulagina***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: [dissovetmgppu@mail.ru](mailto:dissovetmgppu@mail.ru)

***Natalia B. Shumakova***

Psychological Institute of RAE, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: [n\\_shumakova@mail.ru](mailto:n_shumakova@mail.ru)

The article presents research data on the attitude of gifted children aged 9-10 years to different ages, their ideas about the future, setting short-and long-term goals. There is a great creative potential of giftedness, but how much it will be realized when reaching maturity depends not only on cognitive sphere, but also on the characteristics of the personality. The psychological literature contains contradictory information about the personal characteristics of gifted children; there is very little data on such aspect of personal development as orientation to the future, which determines the relevance and novelty of the study. The study involved 96 children with  $IQ \geq 115$ , enrolled in grades 3 and 4 of the gymnasium for gifted children, and 104 children enrolled in grades 3 and 4 of the secondary school under the traditional program (Moscow). We used the modified method of B. Zazzo “Golden age”, the projective method “Unfinished sentences” and the method of M.V. Matyukhina, which allows us to determine educational motivation in primary school age. It is shown that the majority of primary school children prefer youth as the age period of maximum opportunities. Gifted children are less likely than their peers with normative intellectual development to set short-range goals of good and excellent studies, self-improvement in activities that require physical effort, and more goals related to filling the lack of emotional support. The area of long-range goals related to youth is wider for younger students. Gifted children have a more pronounced orientation to high material security and freedom in its various manifestations, to a lesser extent – to the traditional construction of life (work, family, children).

**Keywords:** primary school age, giftedness, educational environment, psychological future, goal.

**For citation:** Kulagina I.Yu., Shumakova N.B. Orientation to the Future of Gifted Primary Schoolchildren: Near and Far Goals. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 3–19. DOI:10.17759/psyedu.2021130101 (In Russ.).

### Введение

«Ориентация на будущее», или «временная целевая ориентация», или «перспектива будущего» [20] является компонентом временной перспективы, структура которой представлена в работах Курта Левина [15]. Временная перспектива предполагает целостное восприятие своего психологического прошлого и психологического будущего, причем восприятие в настоящий момент, «здесь и сейчас». Возникает временная перспектива в дошкольном возрасте – времени первоначального формирования личности ребенка [17] – и исходно в психологическом будущем недостаточно дифференцируются уровни реального (ожидания) и ирреального (желания и страхи).

По Ж. Нюттену, ориентация на будущее имеет разную протяженность. Содержание перспективы будущего составляют те объекты, в которых отражены потребности ребенка или взрослого человека. Потребности трансформируются в когнитивно-динамические структуры, т.е. намерения, цели, жизненные планы. «Будущее – это пространство мотивации... это ментальное пространство, в котором человеческие потребности когнитивно преобразуются в долговременные цели и поведенческие проекты» [20, с. 388-389]. Н.Н. Толстых этот аспект определяется как «ментальная проекция эмоционально-потребностной сферы» [21, с. 95].

С другой стороны, даже при не слишком протяженной перспективе будущего в детских возрастах объекты-цели последовательно выстраиваются во времени, поскольку они связаны с «темпоральными знаками» (Ж. Нюттен), представлениями о времени и законах социальной жизни, имеющимися в культуре и усвоенными ребенком (Н.Н. Толстых).

Таким образом, чтобы представить ориентацию на будущее, свойственную детям младшего школьного возраста, следует уточнить их мотивацию и возможности целеполагания, соотносимого с периодами жизни человека, т.е. отдельными возрастами.

В психологической литературе последнего десятилетия относительно мало данных о мотивации младших школьников, выходящей за рамки учебной деятельности и школьной жизни. В системе учебных мотивов отмечается выраженность социальных мотивов – благополучия и самоопределения (последнее связано с пониманием значения знаний для будущего, для профессиональной деятельности) [4]. В широком диапазоне желаний детей констатируется наличие желаний, относящихся к школе и учению, главным образом, желания иметь высокую успеваемость, что в данном возрасте обуславливает благоприятные отношения со значимыми взрослыми и статус в классе [11].

Сравнение мотивационных предпочтений современных младших школьников и их сверстников, обучавшихся в начальных классах в 60-80-ые годы, позволило сделать вывод об изменении направленности мотивации. Если несколько десятилетий назад преобладали желания, имеющие общественный, коллективистический контекст, то в настоящее время – личные желания [7; 8; 10; 11]. К личным желаниям современных младших школьников относятся, прежде всего, стремление обладать материальными благами (деньгами, гаджетами, крупной техникой, недвижимостью), желание приобрести новые качества и способности (освоить новое или совершенствоваться во внеучебных видах деятельности). У

части детей возникают стремление к развлечениям, желание признания и славы, часть детей нуждается в психологическом комфорте и домашнем питомце. Крайне редко сейчас проявляются желания, связанные с познанием, хотя раньше коллективистическая мотивация обычно сочеталась с деловой.

Несмотря на доминирование личных желаний, у современных младших школьников наблюдаются и желания, касающиеся членов их семей и друзей, а также общечеловеческие желания [11]. Большинству детей присущи ценности семьи и здоровья, успешной учебы [16].

Собственно временной аспект рассматриваемого вопроса представлен в исследованиях, проведенных с помощью методики Б. Заззо «Золотой возраст» в ее различных модификациях [1; 2; 14]. Показано, что в 1-ом классе большинство детей предпочитают реальный и старший возраст; детей, ориентированных на свой возраст, становится больше во 2-ом и 3-ем классах и меньше – в 4-ом классе, на границе младшего школьного и подросткового возрастов [1]. В 4-ом классе снижение удовлетворенности своим возрастом сопровождается снижением самооценки [3]. В 3-ем и 4-ом классах большинство предпочитают молодость и отвергают старость, причем причины таких выборов соответствуют современным социальным стереотипам [14]. Отметим, что в 4-ом классе в структуре внутренней позиции школьника, которую обуславливают учебные мотивы, появляются представления о будущем [18].

Также представляют интерес данные, касающиеся подросткового возраста (15-16 лет). В это время, приближающееся к решению задачи самоопределения, примерно одинаковое число подростков предпочитают свой и старший возраст, а около 15% предпочли бы быть младше. В современном транзитивном обществе, по сравнению со второй половиной прошлого века, ориентация на будущее ослабевает [2].

Особая категория детей – одаренные дети. Одаренность предполагает не только высокий уровень развития способностей, обеспечивающий успешность деятельности (в частности, учебной в детстве), но и особую мотивацию (вовлеченность в задачу, стремление к развитию, совершенствованию), что определяет исследовательский характер деятельности, выход в «непредзаданное» [5]. В младшем школьном возрасте одаренные дети отличаются высокой познавательной активностью, широтой и глубиной интересов, яркими творческими проявлениями в интеллектуальной или других видах деятельности, часто обнаруживают эмоциональную чувствительность и независимость в суждениях. При этом одаренность может развиваться гармонично и дисгармонично. У младших школьников могут появляться особые проблемы: отсутствие интереса к школьному обучению из-за опережающего познавательного развития, низкая коммуникативная компетентность из-за чрезмерной интеллектуализации развития в дошкольном детстве, социальная инфантильность из-за гиперопеки в семье [6; 22].

Особенности развития одаренных детей зависят от различных факторов – когнитивных, психосоциальных и средовых, сочетание которых у отдельного ученика «может либо усиливать, либо сдерживать реализацию его потенциала» [26, с. 78]. Поэтому большое значение придается обучению и организации образовательной среды [23; 27].

Совершенствование обучения одаренных детей требует сведений о разных аспектах их развития и прежде всего личностного. Так, исследования в области одаренности, выполненные в последнее десятилетие, убедительно показывают, что если талант не реализован во взрослой жизни, то это связано не с утратой способностей, а с причинами мотивационно-личностного характера [25; 28; 29]. Более того, особое внимание к одаренным



детям в современной системе образования обусловлено ожиданием их существенного вклада в развитие науки и техники, решение глобальных проблем, стоящих перед обществом. Еще К. Юнг отмечал зависимость этого вклада не только от когнитивного, но и от личностного развития, подчеркивая, что «большие дарования – это самые прекрасные и часто опасные плоды на древе человечества», что «одаренность вовсе не безусловная ценность, но она ею становится в том случае, если остальная личность идет с ней в ногу настолько, что талант может быть применен с пользой» [24, с. 158-159]. В связи с этим вопросы о том, что привлекает современных одаренных детей сейчас и в будущем, каковы их мотивы, намерения и цели, актуальны как с теоретической, так и с практической точек зрения. Современных эмпирических исследований представлений о будущем у одаренных школьников, только стоящих на пороге подросткового возраста, мы не нашли, хотя это тот возраст, когда влияние обучения на развитие продуктивных ориентаций может быть более эффективным по сравнению со старшими возрастами. Основной задачей настоящего исследования явилось изучение ориентации одаренных младших школьников на будущее, т.е. тех целей, которые дети ставят перед собой как близкие или представляют себе как дальние.

### Методика

В эмпирическом исследовании приняли участие 2 группы младших школьников 9-10 лет, учащихся 3-их и 4-ых классов московских школ. Основной явилась группа детей, обучающихся в школе (первоначально – гимназии) по обогащенной развивающей программе (96 человек, из них учеников 3-его класса – 46 человек, учеников 4-ого класса – 50 человек), контрольной – группа детей с нормативным уровнем развития интеллекта, обучающихся в средней общеобразовательной школе (СОШ) по традиционной программе (104 человека, из них учеников 3-его класса – 50 человек, учеников 4-ого класса – 54 человека). В основную группу вошли дети с уровнем интеллектуального развития  $IQ \geq 115$  (измеренного с помощью SPM Равена в пересчете на IQ), в контрольную – случайная выборка детей из классов типовых школ г. Москвы. В тексте статьи основная группа будет обозначена как «гимназия», контрольная – «СОШ». Исследование проведено в 2019 году. Использовались 3 методики:

1. Методика Б. Заззо «Золотой возраст» [21]. Модификация, предназначенная для младшего школьного возраста, предполагает выбор ребенком предпочитаемого и отвергаемого возрастов, а также его мотивировку. Мотивируя предпочтение или отвержение определенного возрастного периода (детства, школьного возраста, молодости, зрелости или старости), ребенок указывает те характеристики возраста, в основном, объекты-цели, которые его привлекают или не устраивают.

2. Проективная методика «Неоконченные предложения». Первоначально ориентируясь на список индукторов, составленный Н.Н. Толстых на основе метода мотивационной индукции Ж. Нюттена [21], мы в данной работе (в соответствии с поставленной целью) анализируем завершение детьми только двух фраз: «Я хочу» и «Я мечтаю».

3. Методика М.В. Матюхиной [19] – рассказ для младшего школьника, в котором его сверстники обсуждают вопрос, почему они учатся в школе. Решая, кто из героев рассказа прав, ребенок выбирает тем самым наиболее близкий ему мотив. Возможен выбор будущей профессиональной деятельности как мотива обучения. В этом случае фиксируется общая ориентация на перспективу или конкретная профессия, которую указывает ребенок,

обосновывая свой ответ.

При обработке полученных результатов определялась статистическая значимость различий между группами младших школьников: дети, обучающиеся в гимназии – дети, обучающиеся в СОШ; дети, обучающиеся в 3-их классах – дети, обучающиеся в 4-ых классах; дети, обучающиеся в разных классах одной параллели. Применялись критерии U Манна-Уитни и W Уилкоксона.

### Результаты и обсуждение

Прежде всего отметим, какие возрастные периоды предпочитают и отвергают одаренные дети, обучающиеся в гимназии (рис. 1). Молодость – возраст, наиболее привлекательный для большинства детей (61,5%). Отвергаемый большинством (66,7%) возраст – старость. Реальный школьный возраст и детство у части младших школьников оказываются как предпочитаемыми, так и отвергаемыми.

Поскольку в исследовании, проведенном А.Д. Андреевой [1], установлены различия в предпочтениях реального возраста в 3-их и 4-ых классах, определим, есть ли различия в данной выборке. Между группами гимназистов, обучающихся в 3-их и 4-ых классах, не выявлено статистически значимых различий ни в предпочтении, ни в отвержении ими различных возрастных периодов.

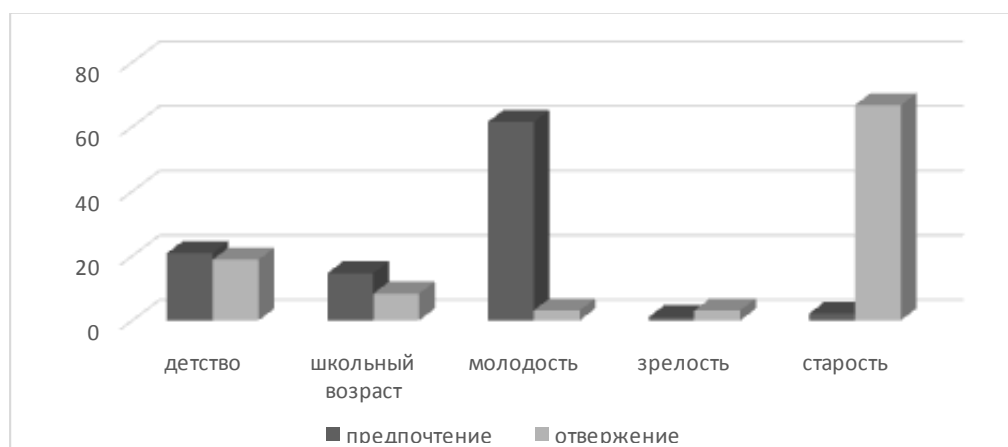


Рис. 1. Выбор возрастного периода одаренными детьми 9-10 лет, обучающимися в гимназии (%)

Сравним положительные выборы возрастов учащимися гимназии и СОШ (рис. 2). Дети в основной и контрольной группах выражают сходные предпочтения; значимые различия между группами по всем параметрам (выборам разных возрастных периодов) отсутствуют. Только при сравнении выборов школьников из 3-их классов установлены значимые различия: третьеклассники в гимназии чаще (69,6%), чем в СОШ (48%), предпочитают молодость ( $p \leq 0,05$ ).

Что касается отрицательных выборов возрастов, то здесь также наблюдается сходство; отсутствуют значимые различия в группах детей 9-10 лет. В то же время при сравнении

выборов учащихся 4-ых классов обнаруживается более частое отвержение старости гимназистами (62%), чем обучающимися в СОШ (40%), различия между группами значимы при  $p \leq 0,05$ .

Обратимся к мотивировкам – объяснениям, почему дети предпочитают или отвергают определенный возрастной период.

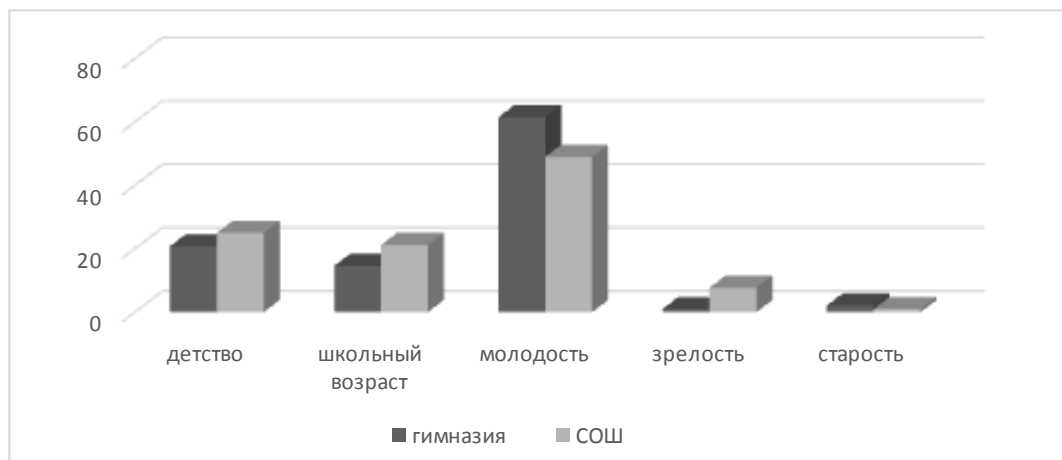


Рис. 2. Предпочтение возрастов детьми 9-10 лет, обучающимися в гимназии и средней общеобразовательной школе (%)

Молодость для них – это время больших возможностей во всех отношениях: «это время – самое интересное время, ведь ты заканчиваешь школу, институт, находишь пару, женишься, учишь детей и т.д.», «любовь, окончание школы и универа», «в этом возрасте ты полностью вершишь свою судьбу», «в этом возрасте ты становишься крутым и популярным», «мы очень красивые в этом возрасте», «хорошая физическая форма», «много сил, большая выносливость». «можно ходить на дискотеки», «можно пить вино и покупать что хочешь», «ты можешь ходить, куда хочешь, и делать что угодно», «можно делать, что хочешь, жизнь беззаботна».

Зрелость для младших школьников – начало старения: «мы будем старенькие», «ты начинаешь больше болеть». Но главное, зрелость в их представлениях связана со слишком интенсивной работой, перегрузками, большой ответственностью, отсутствием той легкой жизни, которую они относят к молодости: «только работа без отдыха и веселья», «очень сложно работать», «нужно обеспечивать свою семью», «в этом возрасте постоянно очень много взрослых проблем, с которыми долго разбираться», «в этом возрасте человек усталый, измотанный, с большим количеством проблем», «не весело», «взрослым быть трудно».

Представления о старости соответствуют так же, как и представления о молодости, социальным стереотипам: «старость – не радость», «сложно ходить, мало сил», «все начинает болеть», «ты не можешь ничего делать», «жизнь становится скучной», «пропадает смысл жизни, не хочется радоваться и смеяться», «ты умираешь».

Представляют интерес также причины выбора и отвержения реального и младшего возрастов. Положительные стороны в реальном возрасте отмечают дети, реализующие познавательную мотивацию в процессе обучения («очень интересно и познавательно», «я

люблю узнавать что-то новое») и ориентированные на школьную жизнь, общение со сверстниками («в школе много приключений», «много историй, веселья», «можно играть и разговаривать с друзьями в школе»). В качестве негативных моментов в школьном возрасте выступают отсутствие интересного для ученика содержания, дополнительных стимулов, а также перегрузки: «это не слишком интересно», «не хочу учиться», «учишься и учишься, а деньги не дают», «ты сдаешь всякие тесты», «нельзя отдыхать». Неудовлетворенность своим возрастом связана с учебными или, более широко, школьными проблемами, амбивалентным или отрицательным отношением к школьному обучению, что отмечается психологами и в СОШ, и в гимназии [1; 13]. Несмотря на единую обогащенную программу, в разных классах гимназии складываются разные системы отношений «ученик–класс», «учитель–ученик», обуславливающие определенную психологическую атмосферу, поэтому степень отвержения школьного возраста в двух 4-ых классах оказалась различной ( $p \leq 0,05$ ).

Положительные и отрицательные стороны видят младшие школьники и в детстве. Детей, не удовлетворенных настоящим, привлекает то, что «ничего не надо делать», «все легко, тебе всегда помогают», «за тобой все ухаживают», «никаких обязанностей, беззаботная жизнь», «можно не ходить в школу и не мучиться». Детей, ориентированных на реальный и старший возраста, не устраивает то, что «ты маленький и ничего не знаешь, и ты очень глупый», «ты еще многое не умеешь и скучная жизнь», «тебя не считают полноценным человеком, тебя не слушают».

Рассматривая ориентацию младших школьников на будущее, по материалам, полученным с помощью трех методик, выделим ближние и дальние цели. Ближние цели чаще всего касаются успешности обучения, овладения внеучебными видами деятельности, вещей (подарков) и домашних животных. Они имеют личную направленность, отмеченную Е.Е. Даниловой: «у современных детей доминирующей является личная мотивация, в которой преимущественное положение занимают стремление к материальному обогащению и благосостоянию, и потребность в самосовершенствовании и развитии своих навыков и способностей» [10, с. 84-85].

Ближние цели представлены по-разному в основной и контрольной группах младших школьников, и различия между ними значимы или проявляются на уровне тенденции (табл. 1).

Таблица 1

**Ориентация на ближние цели младших школьников в гимназии и СОШ**

Ближние цели	Данные по группам (%)		Статистика		Асимпт. знач. (двухст.)
	Гимназия	СОШ	U Манна-Уитни	W Уилкоксона	
Хорошо учиться	5,2	20,2	4244,0	8900,0	<b>0,002</b>
Стать отличником	8,3	18,3	4496,0	9152,0	<b>0,040</b>
Научиться танцевать, рисовать, играть в футбол и т. п.	2,1	10,6	4568,0	9224,0	<b>0,015</b>
Совершенствоваться в	3,1	0	4836,0	10296,0	0,070

компьютерных играх					
Завести домашнего питомца	33,3	9,6	3808,0	9268,0	<b>0,000</b>
Получить гаджет, скутер и т.п.	4,2	11,5	4624,0	9280,0	0,055

В гимназии цель хорошо и отлично учиться ставится значительно меньшим числом детей, чем в СОШ (рис. 3), т.е. ученики, обучающиеся по традиционной программе, в большей мере ориентированы на результат своей учебной работы, на отметку. Здесь следует иметь в виду несколько моментов. Во-первых, подавляющее большинство одаренных детей, принявших участие в исследовании, имеют высокую успеваемость. Во-вторых, одаренные дети при выраженной познавательной мотивации и большей самодостаточности интересуются скорее содержанием и процессом учебной деятельности, чем ее результатом, а также в меньшей степени зависят от внешней оценки. В-третьих, отметка в последнее время рассматривается как мотив, имеющий двойственную природу: это не только внешний мотив, стимул, но и показатель собственной компетентности [9]. Последнее, возможно, недостаточно отражено в представлениях гимназистов. В-четвертых, несмотря на относительно слабую представленность успешности как ближней цели, успешность как дальняя цель выражена в гимназии в меньшей степени, чем в СОШ.

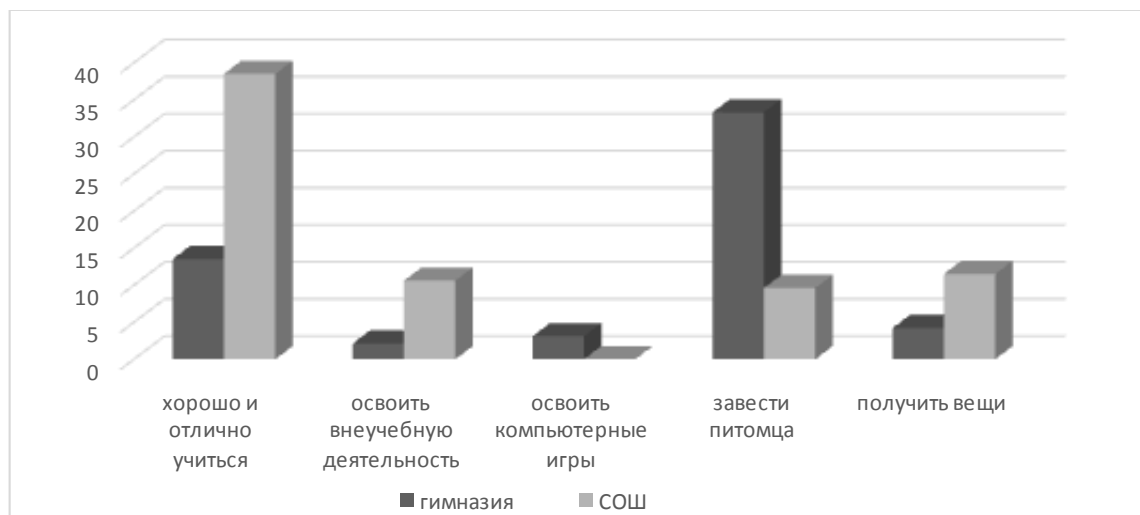


Рис. 3. Ближние цели, на которые ориентируются дети, обучающиеся в гимназии и СОШ (%)

Во внеучебной деятельности младшие школьники из гимназии и СОШ стремятся развивать свои способности и навыки, но в разных сферах: гимназисты упоминают совершенствование в компьютерных играх, т.е. в виртуальной реальности (причем часты упоминания о виртуальных друзьях), а целями их сверстников становятся «профессиональные» танцы, игра в футбол, паркур, «трюкачество на самокате» и т.п. Дети из СОШ в большей мере ориентированы на получение вещей (главным образом, гаджетов), дети из гимназии – домашних питомцев (собак, котят, хомячков, кроликов, попугайчиков, рыбок).

Можно предположить, что гимназисты в значительно большей степени обеспечены гаджетами, больше погружены в виртуальную реальность и оторваны от тех видов деятельности, которые требуют физической подготовки. Возможно, что и в этом, а не только в их стремлении завести домашних питомцев, проявляется дефицит реальных эмоциональных связей с ближайшим социальным окружением. Отметим, что недостаток общения в семье может быть связан с большой загруженностью внешкольными видами деятельности (дополнительными занятиями иностранным языком, шахматами, музыкой, рисованием и т.п.), а также с амбициями родителей, больше интересующихся достижениями детей, чем их субъективным благополучием.

Младшие школьники, выбирающие в качестве «золотого» возраста молодость, часто заканчивают фразы: я хочу «стать взрослым», я мечтаю «поскорее вырасти». Дальних целей ими намечено гораздо больше, чем ближних. Многие дальние цели сходны в гимназии и СОШ, но есть и значимые различия (табл. 2).

Таблица 2

**Ориентация на дальние цели младших школьников в гимназии и СОШ**

Дальние цели	Данные по группам (%)		Статистика		Асимпт. знач. (двухст.)
	Гимназия	СОШ	U Манна-Уитни	W Уилкоксона	
Закончить школу	8,3	6,7	4912,000	10372,000	0,668
Учиться/закончить вуз	10,4	16,3	4696,000	9352,000	0,221
Стать образованным	19,8	27,9	4588,000	9244,000	0,182
Получить конкретную профессию	33,3	39,4	4688,000	9344,000	0,373
Иметь «хорошую» работу	8,3	35,6	3632,000	8288,000	<b>0,000</b>
Стать успешным	18,8	13,5	4728,000	10188,000	0,309
Влюбиться и/или жениться	12,5	25,0	4368,000	9024,000	<b>0,025</b>
Иметь детей	4,2	13,5	4528,000	9184,000	<b>0,022</b>
Быть самостоятельным	8,3	12,5	4784,000	9440,000	0,338
Иметь деньги	6,3	2,9	4824,000	10284,000	0,253
Быть очень богатым	9,4	1,0	4572,000	10032,000	<b>0,007</b>
Иметь квартиру, виллу, дом у моря и т.п.	9,4	5,8	4812,000	10272,000	0,335
Иметь дорогую машину	3,1	5,8	4860,000	9516,000	0,369
Развлекаться (дискотеки, музыка, вино и т.п.)	8,3	0	4576,000	10036,000	<b>0,003</b>
Путешествовать или эмигрировать	9,4	4,8	4764,000	10224,000	0,207
Делать, что хочешь	10,4	1,0	4520,000	9980,000	<b>0,003</b>

Приносить пользу стране	0	1,9	4896,000	9552,000	0,173
-------------------------	---	-----	----------	----------	-------

Дети представляют себе такие цели, как окончание школы и вуза, получение профессии, создание семьи, достижение материальной обеспеченности, интересный досуг. Целью для них становится стать образованным и самостоятельным человеком, причем последнее отличается от тенденции «делать что хочешь», освободившись от контроля взрослых. Все примерно одинаково понимают цель быть успешным человеком (стать «олимпийским чемпионом», «знаменитой певицей», «великим гроссмейстером», «самым лучшим программистом в мире» и т.п.). Статистически значимые различия между основной и контрольной группами наблюдаются по 6 параметрам – дальним целям (рис. 4).

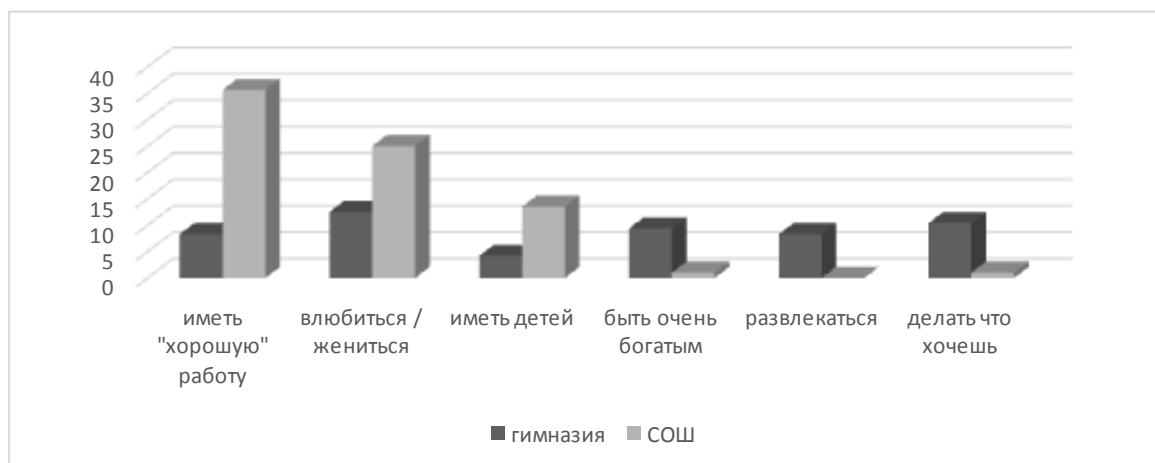


Рис. 4. Дальние цели, на которые ориентируются дети, обучающиеся в гимназии и СОШ (%)

В представлениях гимназистов значимо реже возникают такие цели, как «хорошая» работа, брак и собственные дети – то, что В.Н. Дружинин [12] назвал особым вариантом жизни – «жизнью по правилам». Они значимо чаще представляют цели стать очень богатым, развлекаться и делать только то, что захочется. Это, возможно, связано с особенностями самосознания при одаренности: уже в конце младшего школьного возраста появляется «личный миф», характерный для отрочества, чувство уникальности и исключительности. Кроме того, диапазон городов и стран для будущих путешествий у гимназистов намного шире (Франция, Англия, США и др.), и только в гимназии возникает цель эмигрировать в Америку. С другой стороны, только в СОШ появляется цель «приносить пользу стране», «прославить свою страну на спортивной арене» и т.п. Можно сказать, что одаренные дети имеют тенденцию стать представителями той категории, которую принято называть «человек мира». В этом также, видимо, проявилось влияние родителей, часть которых, испытывая неудовлетворенность существующими в настоящее время условиями жизни, не связывает с ними успешное будущее своих одаренных детей.

### Выводы

1. В конце младшего школьного возраста (9-10 лет) у одаренных детей, обучающихся в гимназии, так же как и у их сверстников, обучающихся в СОШ, часто проявляется

ориентация на будущую «взрослую» жизнь. При этом их привлекает молодость с ее широкими возможностями, они опасаются ответственности и проблем зрелости, отвергают старость, приносящую болезни и одиночество.

2. Ориентация на будущее проявляется в ближних и дальних целях, которые дети ставят или представляют. У одаренных младших школьников в число ближних целей значимо реже, чем у их сверстников, входят цели хорошо и отлично учиться, совершенствоваться во внеучебной деятельности, требующей физической подготовки. Они больше стремятся к совершенствованию в компьютерных играх и нуждаются в домашних питомцах как источнике эмоциональной поддержки.

3. Многие дальние цели сходны у учеников гимназии и СОШ. В то же время одаренные дети значимо чаще предполагают достижение в будущем уникальных целей, связанных с особым материальным достатком и свободным временем, значимо реже – стандартную жизнь (работа, семья, дети).

4. Представляется перспективным дальнейшее исследование ценностных ориентаций одаренных детей и их родителей, что позволит уточнить контекст семейного воспитания и его роль в постановке дальних целей младшими школьниками.

### **Литература**

1. Андреева А.Д. Отношение школьников 7–12 лет к своему возрасту как субъективный компонент социальной ситуации развития // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 1. С. 6–14.
2. Андреева А.Д. Детство в субъективных представлениях современных взрослых и подростков о жизненных циклах // Теоретическая и экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 1. С. 42–51.
3. Андреева А.Д., Москвитина О.А. Психологическое благополучие учащихся 1-5 классов в контексте современной социальной ситуации развития // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 203–223. DOI:10.17323/1814-9545-2019-3-203-223
4. Архиреева Т.В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 2. С. 38–47. DOI:10.17759/chp.2015110204
5. Богоявленская Д.Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 14–21.
6. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: ПИ РАО, 2018. 240 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
8. Власова Н.Н. Особенности доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1977. 24 с.
9. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2013. 444 с.
10. Данилова Е.Е. Психологические особенности мотивационной сферы современных



Кулагина И.Ю., Шумакова Н.Б.  
Ориентация на будущее одаренных младших  
школьников: ближние и дальние цели  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 1. С. 3–19.

*Kulagina I.Yu., Shumakova N.B.*  
Orientation to the Future of Gifted Primary  
Schoolchildren: Near and Far Goals  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1,  
pp. 3–19.

младших школьников и их сверстников советской эпохи // Научное наследие Л.И. Божович и современная психология образования / Под ред. Г.В. Аكوпова, М.В. Ермолаевой, Д.В. Лубовского. М.: МГППУ, 2018. С. 85–97.

11. Данилова Е.Е. Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 51–61. DOI:10.17759/pse.2019240404

12. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010. 210 с.

13. Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 16–26. DOI:10.17759/pse.2019240502

14. Кулагина И.Ю. Восприятие возраста младшими школьниками и социальные стереотипы // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: Сборник статей по материалам XXXVII международной научно-практической конференции. № 8–9(36). Новосибирск: СибАК, 2020. С. 74–78.

15. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.

16. Леонова И.С. Ценности младших школьников // Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова. 2010. Том 16. № 1. С. 255–258.

17. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 423 с.

18. Лубовский Д.В. Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Том 6. № 2. С. 50–67. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 08.11.2020).

19. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.

20. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.

21. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез. М.; Смоленск: Универсум, 2018. 312 с.

22. Шумакова Н.Б. Специфика и проблемы развития одаренных детей в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 1–7. DOI:10.17759/psyedu.2018100101

23. Шумакова Н.Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 34–46. DOI:10.17759/ssc.2020010103

24. Юнг К.Г. Феномен одаренности // Конфликты детской души. М.: Канон, 1994. С. 151–164.

25. Clynes T. How to raise a genius: A long-running study of exceptional children reveals what it takes to produce the scientists who will lead the twenty-first century // Nature. 2016. Vol. 537. P. 152–155. URL: <https://my.vanderbilt.edu/smpy/files/2013/01/Article-NATURE-2016.pdf>

Кулагина И.Ю., Шумакова Н.Б.  
Ориентация на будущее одаренных младших  
школьников: ближние и дальние цели  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 1. С. 3–19.

Kulagina I.Yu., Shumakova N.B.  
Orientation to the Future of Gifted Primary  
Schoolchildren: Near and Far Goals  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1,  
pp. 3–19.

26. McClain M.-C., Pfeiffer S. Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices // *Journal of Applied School Psychology*. 2012. Vol. 28. P. 59–88. DOI:10.1080/15377903.2012.643757
27. Rogers K.B. Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents // *The SAGE Hand Book of Gifted and Talented Education* / In B. Wallace, D. Sisk (eds.). 2019. P. 309–321. DOI:10.4135/9781526463074.n26
28. Subotnik R., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science // *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. № 12(1). P. 3–54. DOI:10.1177/1529100611418056
29. Top 20 principles from psychology for pre K–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning [Электронный ресурс] // American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. 2017. URL: <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (дата обращения: 25.02.2021).

## References

1. Andreeva A.D. Otnoshenie shkol'nikov 7–12 let k svoemu vozrastu kak sub"ektivnyi component sotsial'noi situatsii razvitiya [The attitude of schoolchildren aged 7-12 years to their age as a subjective component of the social situation of development]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2019. Vol. 12, no.1, pp. 6–14. (In Russ.).
2. Andreeva A.D. Detstvo v sub"ektivnykh predstavleniyakh sovremennykh vzroslykh i podrostkov o zhiznennykh tsiklakh [Childhood in the subjective views of modern adults and adolescents about life cycles]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2020. Vol. 13, no.1, pp. 42–51. (In Russ.).
3. Andreeva A.D., Moskvitina O.A. Psikhologicheskoe blagopoluchie uchashchikhsya 1-5 klassov v kontekste sovremennoi sotsial'noi situatsii razvitiya [Psychological well-being of students in grades 1-5 in the context of the current social situation of development]. *Voprosy obrazovaniya = Education Issues*, 2019, no. 3, pp. 203–223. (In Russ.).
4. Arkhireeva T.V. Dinamika uchebnoi motivatsii detei mladshego shkol'no govozrasta [Dynamics of educational motivation of primary school children]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 38–47. DOI:10.17759/chp.2015110204 (In Russ.).
5. Bogoyavlenskaya D.B. Filosofskie osnovy teorii odarennosti [Philosophical foundations of the theory of giftedness]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 14–21. (In Russ.).
6. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Odarennost': priroda I diagnostika [Giftedness: nature and diagnosis]. Moscow: PI RAO Publ., 2018. 240 p. (In Russ.).
7. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Sankt-Peterburg: Piter, 2009. 400 p. (In Russ.).

8. Vlasova N.N. Osobennosti dominirovaniya motivov u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Features of the dominance of motives in primary school children. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 1977. 24 p. (In Russ.).
9. Gordeeva T.O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmu, usloviya razvitiya. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Motivation of educational activity of schoolchildren and students: structure, mechanisms, conditions of development. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 444 p. (In Russ.).
10. Danilova E.E. Psikhologicheskie osobennosti motivatsionnoi sfery sovremennykh mladshikh shkol'nikov i ikh sverstnikov sovetskoi ehpokhi [Psychological features of the motivational sphere of modern primary school children and their peers of the Soviet era]. In Akopov G.V., Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. (ed.). *Nauchnoe nasledie L.I. Bozhovich i sovremennaya psikhologiya obrazovaniya* [Scientific heritage of L.I. Bozhovich and modern psychology of education]. Moscow: MGPPU, 2018, pp. 85–97. (In Russ.).
11. Danilova E.E. Soderzhanie i dinamika motivatsionnykh predpochtenii sovremennykh mladshikh shkol'nikov i mladshikh podrostkov [Content and dynamics of motivational preferences of modern primary school children and young teenager]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 51–61. DOI:10.17759/pse.2019240404 (In Russ.).
12. Druzhinin V.N. Varianty zhizni. Ocherki ehkzistentsial'noi psikhologii [Life options. Essays in existential psychology]. Sankt-Peterburg: Piter, 2010. 210 p. (In Russ.).
13. Karabanova O.A. Rol' sem'i i shkoly v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov [The role of family and school in ensuring the psychological well-being of primary school children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 16–26. DOI:10.17759/pse.2019240502 (In Russ.).
14. Kulagina I.YU. Vospriyatie vozrasta mladshimi shkol'nikami i sotsial'nye stereotipy [Younger students' perception of age and social stereotypes]. In *Sovremennaya psikhologiya i pedagogika: problem i resheniya: Sb. statei* [Modern psychology and pedagogy: problems and solutions], no. 8–9(36). Novosibirsk: SibAK Publ., 2020, pp. 74–78. (In Russ.).
15. Levin K. Dinamicheskaya psikhologiya: Izbrannye Trudy [Dynamic psychology: Selected works]. Moscow: Smysl, 2001. 572 p. (In Russ.).
16. Leonova I.S. Tsennosti mladshikh shkol'nikov [Primary school values]. *Vestnik KGU imeni N.A. Nekrasova = Bulletin of the N.A. Nekrasov Kostroma State University*, 2010. Vol. 16, no. 1, pp. 255–258. (In Russ.).
17. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya [Psychological foundations of child development and learning]. Moscow: Smysl, 2009. 423 p. (In Russ.).
18. Lubovskii D.V. Fenomenologiya i dinamika razvitiya vnutrennei pozitsii sovremennykh mladshikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Phenomenology and dynamics of development of the internal position of modern primary school children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 50–67. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.phtml> (Accessed 08.11.2020). (In Russ.).
19. Matyukhina M.V. Motivatsiya ucheniya mladshikh shkol'nikov [Motivation of primary school students' learning]. Moscow: Pedagogika, 1984. 144 p. (In Russ.).
20. Nyutten Zh. Motivatsiya, deistvie i perspektiva budushchego [Motivation, action, and future

- perspective]. Moscow: Smysl, 2004. 608 p. (In Russ.).
21. Tolstykh N.N. Khronotop: kul'tura i ontogenez [Chronotope: culture and ontogenesis]. Moscow, Smolensk: Universum, 2018. 312 p. (In Russ.).
22. Shumakova N.B. Spetsifika i problemy razvitiya odarennykh detei v mladshem shkol'nom vozraste [Elektronnyi resurs] [Specifics and problems of development of gifted children in primary school age]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 1–7. DOI:10.17759/psyedu.2018100101 (In Russ.).
23. Shumakova N.B. Obuchenie odarennykh i talantlivykh detei v kontekste dokazatel'noi praktiki [Elektronnyi resurs] [Teaching gifted and talented children in the context of evidence-based practice]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 34–46. DOI:10.17759/ssc.2020010103 (In Russ.).
24. Yung K.G. Fenomen odarennosti [The phenomenon of giftedness]. In *Konflikty detskoj dushi [Conflicts of the child's Soul]*. Moscow: Kanon, 1994, pp. 151–164. (In Russ.).
25. Clynes T. How to raise a genius: A long-running study of exceptional children reveals what it takes to produce the scientists who will lead the twenty-first century. *Nature*, 2016. Vol. 537, pp. 152–155. URL: <https://my.vanderbilt.edu/smpy/files/2013/01/Article-NATURE-2016.pdf>
26. McClain M.-C., Pfeiffer S. Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 2012. Vol. 28, pp. 59–88. DOI:10.1080/15377903.2012.643757
27. Rogers K.B. Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents. In B. Wallace, D. Sisk (eds.). *The SAGE Hand Book of Gifted and Talented Education*, 2019, pp. 309–321. DOI:10.4135/9781526463074.n26
28. Subotnik R., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011. № 12(1), pp. 3–54. DOI:10.1177/1529100611418056
29. Top 20 principles from psychology for pre K–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning [Electronic resource] // American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. 2017. URL: <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (Accessed 25.02.2021).

### **Информация об авторах**

Кулагина Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обухова, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: [dissovetmgppu@mail.ru](mailto:dissovetmgppu@mail.ru)

Шумакова Наталья Борисовна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), профессор кафедры возрастной психологии

*Кулагина И.Ю., Шумакова Н.Б.*  
Ориентация на будущее одаренных младших  
школьников: ближние и дальние цели  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 1. С. 3–19.

*Kulagina I.Yu., Shumakova N.B.*  
Orientation to the Future of Gifted Primary  
Schoolchildren: Near and Far Goals  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1,  
pp. 3–19.

имени проф. Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: [n\\_shumakova@mail.ru](mailto:n_shumakova@mail.ru)

***Information about the authors***

*Irina Yu. Kulagina*, PhD in Psychology, Professor, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: [dissovetmgppu@mail.ru](mailto:dissovetmgppu@mail.ru)

*Natalia B. Shumakova*, Doctor of Psychological Sciences, Leading Research Associate, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Professor, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: [n\\_shumakova@mail.ru](mailto:n_shumakova@mail.ru)

Получена 03.02.2021  
Принята в печать 30.03.2021

Received 03.02.2021  
Accepted 30.03.2021

## **Различия в структуре эмоционального компонента регуляции безопасного поведения учащихся с сохранным и нарушенным интеллектом**

***Фатихова Л. Ф.***

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»  
(ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), г. Уфа, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>, e-mail: [lidiajune@mail.ru](mailto:lidiajune@mail.ru)

***Сайфутдинова Е. Ф.***

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»  
(ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), г. Уфа, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, e-mail: [saifi@inbox.ru](mailto:saifi@inbox.ru)

Статья посвящена проблеме исследования механизмов реагирования на опасность и распознавания эмоциональных состояний участников опасных ситуаций в процессе регуляции безопасного поведения учащихся подросткового и юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом. Было выдвинуто предположение о наличии различий в структуре эмоционального компонента безопасного поведения у учащихся, обусловленных возрастными особенностями (подростковый и юношеский возраст) и наличием (отсутствием) у этих учащихся нарушений интеллекта. В исследовании приняли участие учащиеся подросткового и юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом. Для достижения цели исследования использовались Опросник на выявление типа отношения к опасности В.Г. Маралова, методика «Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям», методика «Подростки в опасных ситуациях», предназначенная для изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний людей, находящихся в опасной ситуации. Посредством корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи между составляющими эмоционального компонента в восприятии учащимися опасной ситуации, а именно – между параметрами эмоционального отношения к опасным ситуациям и способностью к распознаванию эмоциональных состояний участников опасных ситуаций. Такие взаимосвязи в большей степени представлены у подростков с нарушением интеллекта, чем у их сверстников без интеллектуальных нарушений. Результаты исследования позволяют констатировать различия механизмов формирования регуляции безопасного поведения учащихся подросткового и юношеского возраста с нарушенным и сохранным интеллектом, а именно составляющих ее эмоционального компонента – эмоционального отношения к опасным ситуациям и распознавания эмоций участников опасных ситуаций. Полученные данные могут быть использованы при разработке программ по формированию психологических механизмов, позволяющих учащимся избегать опасных ситуаций.

**Ключевые слова:** регуляция безопасного поведения, опасные ситуации, учащиеся подросткового возраста, учащиеся юношеского возраста, учащиеся с нарушением

*Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф.*  
Различия в структуре эмоционального компонента  
регуляции безопасного поведения учащихся с  
сохранным и нарушенным интеллектом Психолого-  
педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 20–  
39.

*Fatikhova L.F., Sayfutdiyarova E.F.*  
Differences in the Structure of the Emotional  
Component of Safe Behavior Regulation in Students with  
Intact and Impaired Intelligence  
Psychological-Educational Studies. 2021.  
Vol. 13, no. 1, pp. 20–39.

интеллекта, учащиеся с сохранным интеллектом, восприятие опасных ситуаций, эмоциональное отношение к опасным ситуациям, распознавание эмоциональных состояний участников опасных ситуаций.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00150 «Способности детей с нарушением интеллекта к распознаванию и избеганию опасных ситуаций».

**Для цитаты:** *Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф.* Различия в структуре эмоционального компонента регуляции безопасного поведения учащихся с сохранным и нарушенным интеллектом [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 20–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130102>

## **Differences in the Structure of the Emotional Component of Safe Behavior Regulation in Students with Intact and Impaired Intelligence**

***Lidiya F. Fatikhova***

Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla, Ufa, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>, e-mail: [lidiajune@mail.ru](mailto:lidiajune@mail.ru)

***Elena F. Sayfutdiyarova***

Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla, Ufa, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, e-mail: [saifi@inbox.ru](mailto:saifi@inbox.ru)

The article is devoted to the problem of studying mechanisms of responding to danger and recognizing emotional states of participants in dangerous situations in the process of regulating safe behavior in students of adolescent and youthful age with intact and impaired intelligence. It was assumed that there are differences in the emotional component structure of psychological safety among students, due to age-related characteristics (adolescence and youth) and the presence (absence) of intellectual disabilities in these students. The study involved students of adolescent and youthful age with intact and impaired intelligence. To achieve the goal of the study, the authors used a questionnaire test by V.G. Maralov to identify types of attitude towards danger, the methodology “Emotional attitude of adolescents to dangerous situations”, and the methodology “Adolescents in dangerous situations”, designed to study the ability to recognize emotional states of people in dangerous situations. Through correlation analysis, the authors revealed the relationships between the elements of the emotional component in the students' perception of a dangerous situation, namely, between the parameters of emotional attitude to dangerous situations, and the ability to recognize the emotional states of participants in dangerous situation. Such relationships are more represented in adolescents with impaired intelligence than in their peers without intellectual disabilities. The results of the study allow us to state the differences in the mechanisms of formation of psychological safety in students of adolescent and youthful age with impaired and intact intelligence. The data obtained can be used in the development of programs for formation of psychological mechanisms that allow

students to avoid dangerous situations.

**Keywords:** regulation of safe behavior, dangerous situations, students of adolescent age, students of youthful age, students with impaired intelligence, students with intact intelligence, perception of a dangerous situation, emotional attitude to dangerous situations, recognition of emotional states of participants in dangerous situation.

**Funding.** The research was conducted within the framework of Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-013-00150 «Abilities of children with intellectual disabilities to identify and avoid dangerous situations».

**For citation:** Fatikhova L.F., Sayfutdiyarova E.F. Differences in the Structure of the Emotional Component of Safe Behavior Regulation in Students with Intact and Impaired Intelligence. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 2021. Vol. 13, no. 1, p. 20-39. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130102>. (In Russ.).

## Введение

Проблема психологической безопасности и безопасного поведения стала одним из объектов внимания психологов в последние десятилетия в связи с запросом общества на обеспечение безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения на фоне роста рисков для их жизни, здоровья и благополучия (И.А. Баева, А.И. Донцов, Л.А. Гаязова, Ю.П. Зинченко, Н.В. Тарабрина и др.). В результате проведенных исследований стало ясно, что степень безопасности и характер безопасного поведения детей и подростков зависят от их психологических качеств (склонности к рисковому поведению, способности к избеганию опасных ситуаций (Л.А. Сорокина, В.А. Morgongiorno, G. Zimmermann)) и психологического благополучия, сформированности ценностно-смысловой сферы личности (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, И.В. Кондакова, Е.Б. Лактионова). Исследователи пытаются определить структуру и уровни сформированности безопасного поведения в различных средах – социальной (Е.Н. Дымова, Н.В. Тарабрина и Н.Е. Харламенкова, А.К. Сухов, Т.В. Эксакусто), образовательной (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, О.И. Леонова, М.Ж. Mayer, V. Piccoli), информационной (И.Б. Бовина, Н.В. Дворянчиков и С.В. Будыкин, А.И. Донцов, О.Ю. Зотова, Е.С. Романова и Л.И. Бершедова, Н. Gül) и др. Осуществляются и попытки конструирования модели формирования психологической безопасности личности обучающегося (Л.М. Костина; Е.Н. Дымова, Н.В. Тарабрина и Н.Е. Харламенкова; И.А. Баева и Л.А. Гаязова).

Исследование феномена психологической безопасности детей и подростков с нарушенным интеллектом дало возможность сделать заключение об их меньшей сензитивности к распознаванию опасности и более выраженной склонности к рисковому поведению по сравнению с их сверстниками с сохранным интеллектом (М.С. Давыдова, П.Я. Кисляков, Т.А. Колосова, Ю.А. Королева).

Существуют разные подходы к пониманию и трактовке феномена «психологическая безопасность». Многие исследователи рассматривают его в связи с социальными отношениями и психическими состояниями человека. Л.М. Костина считает, что рассмотрение «психологической безопасности личности через призму внешних факторов, угрожающих ее целостности и стабильности, провоцирующих психологическую незащищенность и травмированность личности ребенка», не позволяет создать ее полноценную модель, т.к.



условия внешней среды постоянно изменяются, а развитие личности носит динамический характер. В связи с этим автор считает, что конструирование такой модели возможно при «более детальном рассмотрении индивидуальных психологических особенностей обучающегося, способствующих ощущению и проявлению психологической безопасности личности независимо от воздействующих на нее факторов» [13, с. 139].

Так, Т.В. Эксакусто считает, что психологическая безопасность представляет собой динамический баланс трех компонентов жизнедеятельности человека: отношение (к себе, социуму, к другим), удовлетворенность жизнью и социальная активность. В качестве одного из проявлений психологической безопасности автор выделяет социально-психологическую безопасность, к основным условиям которой относит: удовлетворенность межличностными отношениями, гармоничный характер отношений, защищенность личности [17].

О.Ю. Зотова, рассматривая психологическую безопасность как динамический процесс, связывает ее с феноменом психологического благополучия [23]. Автор отмечает, что «именно отсутствие чувства безопасности выходит на первое место и становится ведущим, начинает определять мотивацию социального поведения человека, перестраивая и изменяя ее, специфическим образом трансформируя другие базовые группы потребностей, психические особенности и характеристики личности» [8, с. 204].

Е.Н. Дымова, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова в эмпирическую модель психологической безопасности включают такие компоненты, как цель, состояние, ресурс, способы достижения психологической безопасности и изменение социального статуса личности. Последний компонент, по мнению авторов, позволяет «изучить представления о безопасности личности в связи с жесткой регламентацией социальных ролей, выявить специфические механизмы приспособления к сложным жизненным обстоятельствам» [6, с. 15-16].

Безопасность как критерий отсутствия угроз – это необходимый компонент любой сферы деятельности человека, его функционирования в комфортных для него условиях. С этих позиций исследования в области психологии безопасности можно дифференцировать в зависимости от того, в какой сфере она реализуется – бытовой, социальной, образовательной, информационной и т.п.

Так, предметом исследований И.А. Баевой и Л.А. Гаязовой стала разработка концепции психологической безопасности образовательной среды как системы взглядов на «обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия» [1, с. 1].

Одной из интереснейших тем для исследования в психологии безопасности является изучение информационной среды как одного из источников опасности для детей и подростков. О.Ю. Зотова, признавая несомненную полезность интернета как средства получения информации и развлечений, отмечает, что всемирная паутина может нанести социально-психологический урон в виде интернет-зависимости, изоляции ребенка от реальной жизни [7]. А.И. Донцов с сотрудниками выделяют следующие информационные угрозы, представляющие опасность для личности: изобилие информационной продукции, связанной с сексом, информации, демонстрирующей насилие и жестокость, невозможность контроля за действиями детей, вредоносная реклама в интернете, низкий уровень подачи информации [5].

Наряду с исследованием психологической безопасности ученых интересует феномен

безопасного поведения. Так, на основе изучения безопасного поведения подростков Л.А. Сорокина особо выделяет такое психологическое образование, как готовность к безопасному поведению, и определяет в качестве компонентов этой готовности следующие: мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный (практический), регуляторный и оценочно-рефлективный [16].

Исследования безопасного поведения и склонности к риску детей и подростков с нарушением интеллекта немногочисленны (М.С. Давыдова, П.А. Кисляков, Т.А. Колосова, Ю.А. Королева). Для характеристики защищенности/незащищенности личности в конкретной жизненной ситуации при осуществлении ею социального взаимодействия П.А. Кисляков с сотрудниками в качестве показателей безопасного поведения выделяют такие качества подростков с нарушением интеллекта, как эффективная самооценка, субъективное благополучие, сензитивность к угрозам, копинг-стратегии совладающего поведения и уровень агрессивности [9; 10]. П.А. Кисляков, В.Н. Феофанов, А.Г. Удодов спроектировали модель социально безопасного/опасного поведения детей с нарушением интеллекта, представленную следующими компонентами: личностные конструкты, индивидуально-психологические качества и факторы риска социально опасного поведения. Согласно проведенным ими исследованиям, подростки с нарушением интеллекта в целом склонны к некритическому отношению к своим возможностям, характеризуются недостаточной способностью распознавать опасности и, следовательно, избегать их. Эти характеристики сочетаются с недостаточной сформированностью умения распознавать намерения партнера по общению и выстраивать правильную линию поведения с ним [9].

Проведенный М.С. Давыдовой анализ уровня сформированности социальных представлений, касающихся сохранения жизни и здоровья в опасных ситуациях, связанных с поведением на дороге у младших школьников с различным уровнем интеллектуального развития (детей без нарушений интеллектуального развития, с задержкой психического развития и нарушением интеллекта), показал, что наиболее низкий уровень сформированности этих представлений наблюдается у детей с нарушением интеллекта, что связано с недостаточностью их когнитивной сферы [4].

Т.А. Колосова, изучавшая механизмы психологической защиты у подростков с нарушением интеллекта, отмечает, что частое использование подростками с нарушением интеллекта деструктивных поведенческих стратегий, связанных с проявлением вербальной и невербальной агрессии, ограниченное количество использования копинг-стратегий и их стереотипность снижают их адаптационные возможности [11]. Отметим, что способность реагировать на опасность также является составляющей адаптационного потенциала.

Психологическую безопасность мы рассматриваем как сложноструктурированный конструкт, включающий в себя когнитивный, эмоциональный и регулятивный компоненты. От степени согласованности этих компонентов зависит уровень сформированности опасного/безопасного поведения личности. Изучение безопасного поведения как склонности к избеганию и устранению угрозы, с нашей точки зрения, следует оценивать с учетом способности индивида предвидеть и распознавать опасности, возникающие в различных сферах жизнедеятельности, умения планировать свою деятельность с учетом потенциально опасных ситуаций с целью их избегания или преодоления с наименьшим ущербом для его жизни и здоровья. Сравнение уровня и особенностей сформированности различных компонентов безопасного поведения детей и подростков с сохранным и нарушенным интеллектом позволит

понять специфику и внутренние механизмы, обеспечивающие безопасное поведение этих групп детей и подростков. Одним из показателей склонности личности к безопасному/опасному поведению следует, по нашему мнению, считать не только уровень ее интеллектуального развития, но и степень сформированности эмоционального компонента регуляции безопасного поведения.

### Программа исследования

Мы предположили, что существуют различия в регуляции безопасного поведения, а именно в структуре ее эмоционального компонента у учащихся, обусловленные возрастными особенностями (подростковый и юношеский возраст) и наличием (отсутствием) у этих учащихся нарушений интеллекта. Эмоциональный компонент регуляции безопасного поведения представлен двумя составляющими: эмоциональное отношение к опасным ситуациям и распознавание эмоций людей, оказавшихся в опасной ситуации.

Исследование проводилось в массовых и коррекционных школах. В качестве респондентов выступили учащиеся с сохранным интеллектом в количестве 101 человек (из них: 51 подросткового возраста и 50 – юношеского), 56 учащихся с нарушением интеллекта (32 подросткового возраста, 24 – юношеского). Вторая группа респондентов, согласно данным, отраженным в протоколах психолого-медико-педагогической комиссии, имела заключение «F 70 – легкая умственная отсталость». Из группы учащихся с нарушением интеллекта были исключены дети с комплексными нарушениями развития, т.е. учащиеся, интеллектуальные нарушения которых осложнены расстройствами аутистического спектра, нарушениями сенсорных и двигательных систем. Учащиеся с выраженными нарушениями речевых функций, имевшие заключение о системном недоразвитии тяжелой степени и средней степени тяжести, не были включены в экспериментальную группу в связи с тем, что экспериментальные методики носили вербализованный характер и требовали от респондентов как понимания инструкции, удержания ее в памяти, так и вербальных ответов на уровне фразовой речи. Для респондентов, затрудняющихся в понимании инструкции или формулировании ответов, процедурой методик была предусмотрена помощь экспериментатора.

Обработка результатов исследования проводилась в статистическом пакете SPSS Statistics v17.0 for Windows посредством вычисления линейной корреляции Пирсона.

Для проверки выдвинутой гипотезы исследования нами были использованы Опросник на выявление типа отношения к опасности В.Г. Маралова (стандартизированный вариант) и разработанные авторами методики «Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям» и «Подростки в опасных ситуациях».

Посредством *Опросника на выявление типа отношения к опасности В.Г. Маралова* выявлялся тип эмоционального отношения к опасности – адекватный, тревожный, игнорирующий или неопределенный.

Методика «*Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям*» направлена на выявление характера эмоционального отношения к ситуациям, опасным для жизни, здоровья и благополучия человека в социальной среде. В этой и последующей методике были включены 3 типа опасных ситуаций: опасности физической, социальной и информационной среды. Выбор этих ситуаций обусловлен тем, что их изучению посвящено недостаточное количество

исследований и отсутствуют методики, позволяющие оценить отношение к ним подростков и юношей и способность распознавать и избегать их. Проблема эмоционального отношения к опасностям образовательной среды и распознавания эмоций в них нами не рассматривалась в связи с тем, что она достаточно подробно исследована на разных возрастных выборках в теоретическом и эмпирическом аспекте под руководством И.А. Баемой [1-3]. В качестве стимульного материала респонденту предлагали контурные сюжетные картинки с изображением опасных ситуаций перечисленных типов. При предъявлении картинки респонденту описывали изображенную на ней опасную ситуацию и просили выразить свое эмоциональное отношение к ней: «Что ты чувствуешь? Почему?».

Примеры картинок с изображением ситуаций каждой из групп представлены на рис. 1-4.



Рис. 1. Опасность физической среды «Пожар» («Этот человек неосторожно обращался с огнем, по его вине случился пожар в доме. Люди чуть не погибли»)

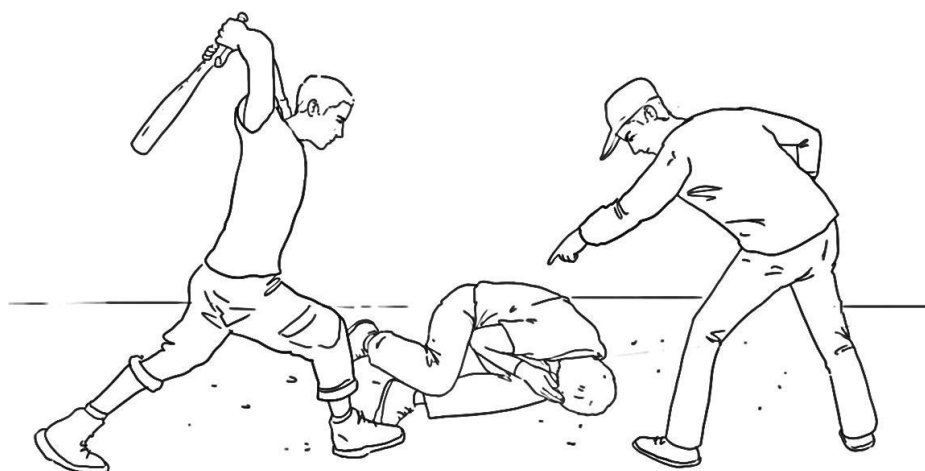


Рис. 2. Опасность социальной среды «Драка» («Этот человек вступил в драку, и ему сильно досталось»)



Рис. 3. Опасность информационной среды «Общение в социальных сетях» («Этого человека обманули в социальных сетях в интернете, и он остался без денег»)

Учащимся, затрудняющимся в определении своего отношения к опасной ситуации (как правило, учащимся с нарушенным интеллектом), предъявлялась помощь в виде фотографий людей с изображением эмоциональных состояний (радость, грусть, гнев и др.) и вопросов, позволяющих респонденту понять, в чем состоит опасность ситуации.

Методика «*Подростки в опасных ситуациях*» направлена на выявление способности к распознаванию эмоций людей, оказавшихся в опасной ситуации. Учащимся предъявляли изображения опасных ситуаций трех групп: опасности физической, социальной и информационной среды и предлагали составить рассказ с опорой на вопросы:

1. Кто изображен на картинке?
2. Что он(они) делают?
3. Какие чувства испытывает(ют) подросток(и), изображенный(ые) на картинке?

Примеры картинок с изображением опасных ситуаций представлены на рис. 4-6.

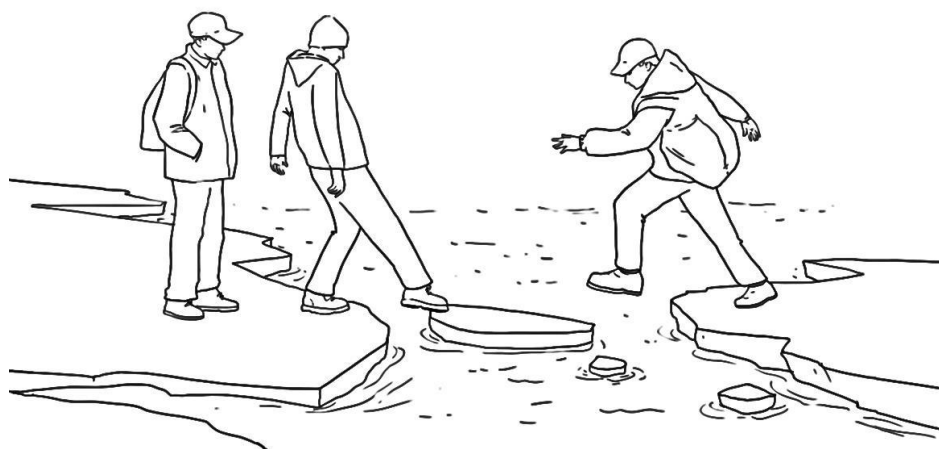


Рис. 4. Опасность физической среды «Игры на водоеме весной во время ледохода»



Рис. 5. Опасность социальной среды «Курение»



Рис. 6. Опасность информационной среды «Угрозы в социальных сетях»

В качестве видов помощи в данной методике также выступили фотографии с изображением эмоций и наводящие вопросы, пояснения.

### Результаты исследования

На данном этапе исследования проверка методик на надежность и валидность не проводилась, что является ограничением исследования. Однако с помощью корреляционного анализа была проверена согласованность показателей по методикам «Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям» и «Подростки об опасных ситуациях». Результаты корреляционного анализа по исследованным показателям показали значимые положительные связи между всеми показателями в пределах от  $p \leq 0,02$  до  $p \leq 0,001$ .

Анализ исследования отношения *учащихся без нарушений развития* к опасным ситуациям

посредством методики «*Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям*» показал, что как подростки, так и учащиеся юношеского возраста отрицательно реагируют на эти ситуации, проявляя при этом разнообразие эмоциональных состояний: жалость, сочувствие к жертве опасности, злость, гнев, отвращение, иногда переходящие в ненависть и презрение, неприязнь к зачинщику опасной ситуации, удивление и недоумение, стыд в связи с тем, что участник(и) опасной ситуации демонстрирует(ют) неразумное поведение, грусть, печаль, сожаление и сострадание к жертвам опасных ситуаций, волнение, тревогу за их судьбу, страх, ужас в связи с тем, что они сами или их родные могут оказаться жертвами опасной ситуации, обиду за человека, который оказался в опасной ситуации по вине других, радость в ситуации, когда жертва(ы) опасной ситуации избежал(и) неблагоприятных последствий и др.

В то же время учащимся с сохранным интеллектом мало свойственно равнодушное отношение как к жертвам, так и к виновникам опасных ситуаций. Равнодушие проявлялось, как правило, в ситуациях, в которых участник ситуации оказывался ее жертвой вследствие своего неразумного поведения. Для учащихся без нарушений интеллекта также свойственны 2 и более эмоциональных реакции на одну опасную ситуацию. Иногда эти реакции противоречивы, но тем не менее интерпретированы респондентами. Так, один из подростков объясняет эмоции грусти и гнева в ситуации «Дикие животные» (Человек залез в клетку ко льву, чтобы испытать себя на смелость. Лев напал на него и поранил) следующим образом: «Жалко его. Ему больно и плохо (печаль и грусть)» и «Он взрослый и сделал глупую вещь (гнев)». Учащиеся с сохранным интеллектом как в подростковом, так и в юношеском возрасте фиксируют внимание на всех участниках опасной ситуации, выражая разное отношение как к ее жертвам, так и виновникам.

Сравнительный качественный анализ ответов **учащихся с нарушенным и сохранным интеллектом** по методике «*Эмоциональное отношение подростков к опасным ситуациям*» показал как сходство, так и различия в эмоциональном отношении к опасным ситуациям у этих групп учащихся.

Так, респонденты обеих групп выражали состояния грусти в связи с неблагоприятными последствиями для участников опасных ситуаций, проявляли жалость и сочувствие к жертвам и злость и ненависть к виновникам этих ситуаций, выражали удивление в связи с тем, как неразумно ведут себя некоторые участники ситуаций. Сходны и реакции в виде страха и испуга, когда учащиеся осознают, что сами могли стать жертвой той или иной ситуации вне зависимости от их поведения. Достаточно частой реакцией была и обида, когда человек оказался в опасной ситуации по вине других. Таким образом, модальность эмоций учащихся с сохранным и нарушенным интеллектом при восприятии опасных ситуаций имеет сходный характер.

Опишем отличия эмоционального реагирования на восприятие опасных ситуаций у учащихся с нарушенным интеллектом в сравнении с их сверстниками с сохранным интеллектом.

Учащимся с нарушением интеллекта присущ меньший реестр эмоций при описании своего отношения к опасностям. Они чаще, чем учащиеся с сохранным интеллектом, проявляли равнодушие к участникам опасных ситуаций, причем как к жертвам, так и виновникам, отмечая, что это случилось не с ними, или это случилось с жертвой по ее же вине. Учащиеся с нарушением интеллекта лишь изредка проявляли два эмоциональных состояния и никогда 3 и более в ответ на восприятие опасной ситуации. Они, как правило, были не склонны одновременно анализировать поведение как жертв, так и виновников опасной ситуации. Отмечается и слабость тенденции к порицанию виновника опасной ситуации, однотипное,

недифференцированное отношение как к жертвам, так и виновникам опасной ситуации: одновременно могут испытывать жалость и к жертве, и к виновнику события. Из всех проблем, выявленных при изучении эмоционального отношения к опасным ситуациям у учащихся с нарушением интеллекта, в наибольшей степени выделяется трудность определения своего отношения к опасной ситуации и ее участникам («Не знаю»). В таких случаях предъявление в виде помощи фотографий с изображением и названием эмоций и вопросов зачастую не приводили к положительному результату.

Качественный анализ исследования способности *учащихся без нарушений развития* к распознаванию эмоций людей, оказавшихся в опасной ситуации, посредством методики «*Подростки в опасных ситуациях*» показал, что и подростки, и учащиеся юношеского возраста склонны интерпретировать эмоциональные состояния участников опасных ситуаций, объяснять мотивы их поведения, мысли, которые приводят к данным чувствам и поступкам. Среди этих учащихся также выявлена группа, которая правильно называет чувства, которые испытывает(ют) человек(люди), оказавшиеся в опасной ситуации, но не склонна называть причины, вызвавшие эти чувства. Выявлено также, что учащиеся этой группы могут делать не одно, а два разных предположения об эмоциональных состояниях участников опасных ситуаций. Учащиеся склонны фиксировать внимание на всех участниках опасной ситуации: описывая, к примеру, состояния подростков, употребляющих алкоголь, некоторые из респондентов отмечали, что один из этих подростков испытывает радость, уверенность в себе, а другой – страх.

Качественный анализ ответов *учащихся с нарушением интеллекта* по методике «*Подростки в опасных ситуациях*» позволил выявить ряд специфических особенностей в распознавании ими эмоций людей, оказавшихся в опасной ситуации.

Как в подростковом, так и в юношеском возрасте они не всегда распознают, в чем состоит опасность ситуации, в связи с чем не могут определить эмоциональные состояния участников опасных ситуаций (им предъявлялась помощь в виде объяснения характера опасности). Выделяется также группа учащихся с нарушением интеллекта, которые понимали, в чем состоит опасность ситуации, однако затруднялись в определении эмоциональных состояний ее участников (им в качестве помощи предъявлялись карточки с фотографиями людей, испытывающих те или иные эмоциональные состояния). Учащимся с нарушением интеллекта свойственны формальное название чувств участников опасных ситуаций без указания причин, вызвавших эти чувства, предположения о мотивах поведения людей и мыслях, которые испытывают эти люди в опасной ситуации. В отличие от учащихся с сохранным интеллектом, учащиеся с нарушением интеллекта не склонны делать два и более предположения об эмоциональных состояниях участников опасных ситуаций и описывать эмоции всех ее участников.

С целью проверки правомерности выдвинутого предположения нами был вычислен коэффициент линейной корреляции Пирсона. На основе выявленных взаимосвязей между своим эмоциональным отношением к опасным ситуациям, реагированием учащихся на опасность и их способностью к распознаванию эмоциональных состояний людей, находящихся в опасной ситуации, были построены корреляционные плеяды (рис. 7-10).

На рис. 7 отражены результаты корреляционного анализа характеристик эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций подростков с сохранным интеллектом.



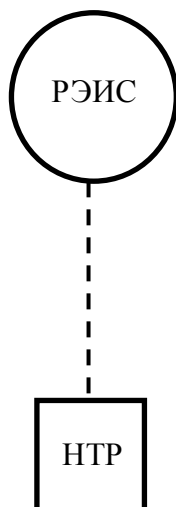


Рис. 7. Плеяда корреляционных связей показателей эмоционального компонента в структуре восприятия опасных ситуаций подростков с сохранным интеллектом: РЭИС – распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях информационной среды; НТР – неопределенный тип реагирования в ситуациях опасности. Обратная корреляционная связь обозначена пунктирной линией.

Корреляционный анализ показал малое количество связей между такими показателями эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций, как типы реагирования на опасности, эмоциональное отношение к опасным ситуациям и способность к распознаванию эмоциональных состояний участников опасных ситуаций. Единственная корреляционная связь обнаружена между показателями «Неопределенный тип реагирования в ситуациях опасности» и «Распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях информационной среды» ( $p < 0,05$ ) – она имеет обратный характер. Таким образом, для подростков с сохранным интеллектом с неопределенным типом реагирования на опасность (при котором они не преувеличивают и не преуменьшают угрозу, при этом им не свойственно адекватно реагировать на нее) свойственен низкий уровень сформированности способности распознавать эмоциональные состояния людей, оказавшихся в ситуациях опасностей информационной среды. Отсутствие корреляционных связей указывает на то, что такие характеристики восприятия опасных ситуаций подростками с сохранным интеллектом, как собственная реакция на опасности и понимание эмоциональных состояний участников опасных ситуаций, формируются у подростков с сохранным интеллектом в целом независимо друг от друга.

На рис. 8 отражены результаты корреляционного анализа характеристик эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций учащихся юношеского возраста с сохранным интеллектом.

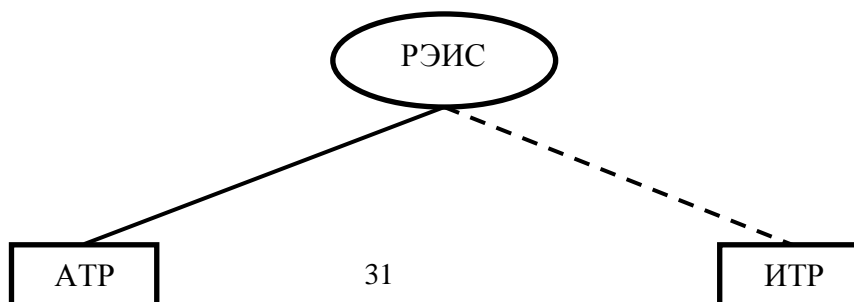


Рис. 8. Плеяда корреляционных связей показателей эмоционального компонента в структуре восприятия опасных ситуаций учащихся юношеского возраста с сохранным интеллектом :

РЭИС – распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях информационной среды; АТР – адекватный тип реагирования на опасности; ИТР – игнорирующий тип реагирования на опасности. Прямые корреляционные связи обозначены сплошной линией, обратные – пунктирной.

В структуре эмоционального компонента восприятия опасных ситуаций этих учащихся обнаружены как прямая, так и обратная корреляционные связи. Так, прямая связь между показателями «Адекватный тип реагирования на опасности» и «Распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях информационной среды» ( $p < 0,05$ ) позволяет говорить о том, что при адекватном типе реагирования для учащихся данной группы характерна способность распознавать эмоциональные состояния людей, находящихся в опасностях, исходящих из информационной среды. И, напротив, эта способность снижается с повышением уровня игнорирования (преуменьшения) угрозы ( $p < 0,01$ ).

Таким образом, как в юношеском, так и в подростковом возрасте у учащихся с сохранным интеллектом формирование таких параметров восприятия опасностей, как собственное эмоциональное отношение и реакция на них, интерпретация эмоций и реакций других людей на опасные ситуации, практически не имеет сопряженных линий развития.

На рис. 9 отражены результаты корреляционного анализа характеристик эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций подростков с нарушением интеллекта.

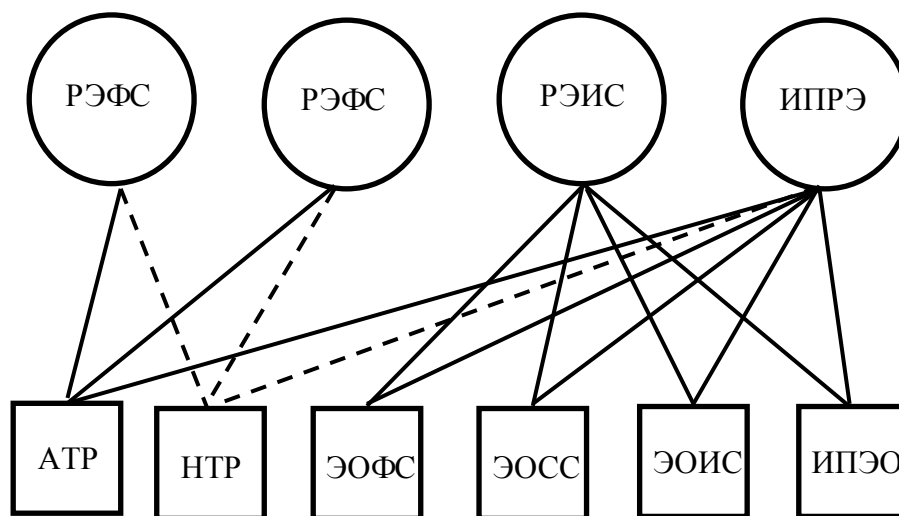


Рис. 9. Плеяда корреляционных связей показателей эмоционального компонента в структуре восприятия опасных ситуаций подростков с нарушением интеллекта: РЭФС – распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях физической среды; РЭИС – распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях информационной среды; ИПРЭ – интегральный показатель распознавания эмоциональных состояний людей, находящихся в опасной ситуации; АТР – адекватный тип реагирования в ситуациях опасности;

НТР – неопределенный тип реагирования в ситуациях опасности; ЭОФС – эмоциональное отношение к опасностям физической среды; ЭОСС – эмоциональное отношение к опасностям социальной среды; ЭОИС – эмоциональное отношение к опасностям информационной среды; ИПЭО – интегральный показатель эмоционального отношения к опасным ситуациям. Прямые корреляционные связи обозначены сплошной линией, обратные – пунктирной.

Обнаружено большое количество корреляционных связей в структуре эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций подростков с нарушением интеллекта. При этом большинство корреляционных связей прямые. Обратная корреляционная связь обнаружена между показателем «Неопределенный тип реагирования в ситуациях опасности» и показателями распознавания эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях физической ( $p < 0,05$ ), социальной среды ( $p < 0,01$ ), и интегральным показателем такого распознавания ( $p < 0,05$ ). Это говорит о том, что при склонности к неопределенному типу реагирования на опасные ситуации у подростков с нарушением интеллекта снижается способность делать выводы об эмоциональных состояниях участников опасных ситуаций. И, напротив, положительная связь всех указанных показателей распознавания эмоций обнаружена с таким типом реагирования, как адекватный ( $p < 0,05$ ). Способность этих учащихся к распознаванию эмоций участников опасных ситуаций в физической и информационной среде имеет прямую взаимосвязь с показателями эмоционального отношения к опасным ситуациям всех изученных типов – в физической ( $p < 0,05$  и  $p < 0,01$ ), социальной ( $p < 0,05$  и  $p < 0,05$ ), информационной среде ( $p < 0,05$  и  $p < 0,05$  соответственно). Помимо этого, отмечаются взаимосвязи интегрального показателя распознавания эмоциональных состояний людей, находящихся в опасной ситуации, с частными ( $p < 0,05$ ) и интегральными ( $p < 0,01$ ) параметрами эмоционального отношения к опасностям подростков с нарушением интеллекта. Найденные связи указывают на сопряженное развитие различных параметров эмоционального компонента восприятия опасностей у подростков с нарушением интеллекта: чем лучше подросток этой группы способен выразить свое отношение к опасным ситуациям, тем выше эффективность распознавания им эмоций других.

На рис. 10 отражены результаты корреляционного анализа характеристик эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций учащимися юношеского возраста с нарушением интеллекта.

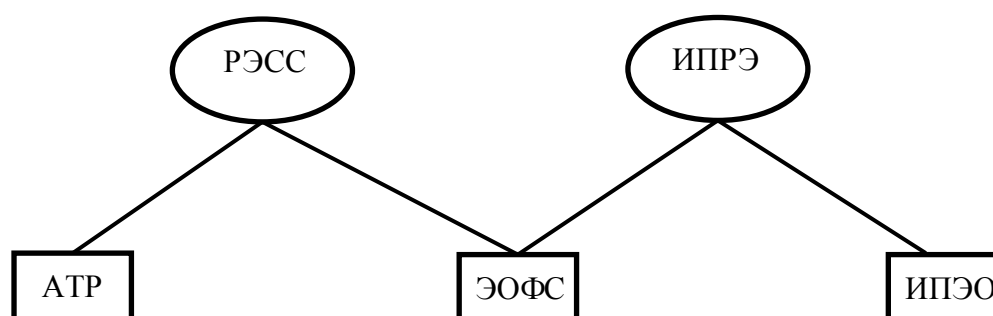


Рис. 10. Плеяда корреляционных связей показателей эмоционального компонента в структуре восприятия опасных ситуаций учащихся юношеского возраста с нарушением интеллекта: РЭСС

– распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях социальной среды; ИПРЭ – интегральный показатель распознавания эмоциональных состояний людей, находящихся в опасной ситуации; АТР – адекватный тип реагирования на опасности; ЭОФС – эмоциональное отношение к опасностям физической среды; ИПЭО – интегральный показатель эмоционального отношения к опасным ситуациям. Прямые корреляционные связи обозначены сплошной линией, обратные – пунктирной.

У учащихся этой группы, так же как и у подростков с нарушением интеллекта, отмечается большее количество корреляционных связей между параметрами эмоционального компонента восприятия опасных ситуаций, чем у их сверстников с сохранным интеллектом, и характер этих связей отличается от корреляционных связей, найденных у подростков. Так, показатель «Распознавание эмоциональных состояний людей, находящихся в опасностях социальной среды» имеет прямую связь с показателями «Адекватный тип реагирования на опасности» ( $p < 0,05$ ) и «Эмоциональное отношение к опасностям физической среды» ( $p < 0,05$ ). Эти связи интерпретированы следующим образом: для учащихся юношеского возраста с нарушением интеллекта способность делать выводы об эмоциональных состояниях людей, оказавшихся в условиях опасностей социального типа, повышается при адекватном типе реагирования на опасность и при наличии способности выражать свое собственное отношение к опасным ситуациям. Интегральный показатель распознавания эмоциональных состояний людей положительно связан с таким частным показателем, как «Эмоциональное отношение к опасностям физической среды» ( $p < 0,05$ ), а также с интегральным показателем такого эмоционального отношения ( $p < 0,05$ ). Несмотря на различие структуры найденных корреляционных связей можно отметить, что и у учащихся юношеского возраста с нарушенным интеллектом, так же как и у подростков данной группы, хотя и в меньшей интенсивности, отмечается сопряженное формирование способности воспринимать свои собственные эмоциональные состояния и эмоциональные состояния других в опасных ситуациях.

Таким образом, с возрастом структура эмоционального компонента восприятия опасных ситуаций у учащихся с нарушением интеллекта претерпевает изменения, хотя в целом и можно отметить тот факт, что чем лучше учащийся распознает эмоциональные состояния участников опасных ситуаций, тем выше у него способность выражать свое собственное отношение к опасной ситуации и ее участникам.

## Выводы

Немногочисленные исследования в сфере психологии безопасности относительно изучения безопасного поведения лиц с нарушением интеллекта показали, что дети и подростки с нарушенным интеллектом характеризуются низкой способностью к безопасному поведению, склонны к риску, а следовательно, характеризуются низкими возможностями в отношении распознавания и избегания опасных ситуаций в сравнении с их сверстниками с сохранным интеллектом. Немаловажное значение в снижении возможностей реагирования на опасность играют особенности развития когнитивной сферы и личности учащихся с нарушением интеллекта. В публикациях недостаточно представлены исследования, которые бы оценивали роль эмоционального компонента в структуре безопасного поведения детей и подростков с нарушением интеллекта в сравнении с их сверстниками с сохранным интеллектом.

Результаты экспериментального исследования показали, что у учащихся без нарушений интеллекта как в подростковом, так и в юношеском возрасте такие составляющие эмоционального компонента в восприятии опасных ситуаций, как способность реагировать, выражать свое эмоциональное отношение к опасностям и способность понимать и интерпретировать эмоции участников опасных ситуаций, формируются относительно независимо друг от друга. У учащихся же с нарушением интеллекта (особенно в подростковом возрасте) эти две составляющие в целом развиваются сопряженно. Предположение о том, что существуют различия в механизмах регуляции безопасного поведения, а именно в таких составляющих ее эмоционального компонента, как эмоциональное отношение к опасным ситуациям и распознавание эмоций участников опасных ситуаций, у учащихся подросткового и юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом получило свое подтверждение. Эти различия, однако, обусловлены в большей степени наличием (отсутствием) интеллектуальных нарушений, чем возрастом.

Таким образом, при разработке программ по формированию психологической безопасности и безопасного поведения у учащихся подросткового и юношеского возраста следует учитывать не только возрастные особенности, но и специфические особенности учащихся с нарушением интеллекта, что предполагает обучение последних умению не только правильно реагировать на опасные ситуации и выражать соответствующее отношение к опасностям, но и понимать эмоции других людей в ситуациях, которые представляют опасность для их жизни, здоровья и социального благополучия. Такой подход даст результаты, позволяющие учащимся с нарушением интеллекта избегать опасных ситуаций, повышая их адаптивные возможности в разных сферах – бытовой, социальной, информационной.

Результаты исследования открывают перспективы исследования как на уровне фундаментальных, так и прикладных исследований. Так, в рамках прикладного исследования полученные результаты дают возможность для развития разных подходов к разработке программ по воспитанию культуры безопасного поведения у детей с учетом наличия/отсутствия у них нарушений интеллекта. На фундаментальном уровне исследование открывает возможности для выявления половых различий в способности распознавать опасные ситуации и избегать их у учащихся с сохранным и нарушенным интеллектом в подростковом и юношеском возрасте. Помимо этого, исследование может получить развитие в плане выявления влияния социальных факторов (условий семейного воспитания и школьного образования) на формирование этих способностей у данных групп школьников.

### ***Литература***

1. *Баева И.А.* Концепция психологической безопасности в образовательной среде // Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки: монография / Под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2014. С. 176–191.
2. *Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 5–18. DOI:1017759/pse2020250601
3. *Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Будыкин С.В.* Информационная безопасность детей в обыденном понимании родителей и учителей // Вестник РУДН. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 1. С. 77–86.

Фатихова Л.Ф., Сайфутдиyarова Е.Ф.  
Различия в структуре эмоционального компонента  
регуляции безопасного поведения учащихся с  
сохранным и нарушенным интеллектом Психолого-  
педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 20–  
39.

Fatikhova L.F., Sayfutdiyarova E.F.  
Differences in the Structure of the Emotional  
Component of Safe Behavior Regulation in Students with  
Intact and Impaired Intelligence  
Psychological-Educational Studies. 2021.  
Vol. 13, no. 1, pp. 20–39.

4. Давыдова М.С. Формирование социальных представлений об основах безопасности жизнедеятельности у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 24 с.
5. Донцов А.И. Психология безопасности. М.: Юрайт, 2020. 276 с.
6. Дымова Е.Н., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е. Психологическая безопасность и травматический опыт как модуляторы поиска социальной поддержки в трудной жизненной ситуации // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 15–27.
7. Зотова О.Ю. Особенности содержания опасной информации для детей в сети Интернет (социально-психологический анализ) // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 233–237.
8. Зотова О.Ю. Психологическое благополучие личности: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. 312 с.
9. Кисляков П.А., Феофанов В.Н., Удодов А.Г. Модель социально безопасного/опасного поведения детей с нарушениями интеллекта // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16. № 3(142). С. 19–27. DOI:10.17922/2071-5323-2017-16-3-19-27
10. Кисляков П.А., Феофанов В.Н., Шмелева Е.А., Силаева О.А. Социально-психологическая безопасность подростков с интеллектуальными нарушениями в образовательных организациях различных типов // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 8-1. С. 85–98. DOI:10.12731/2218-7405-2017-8-85-98
11. Колосова Т.А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 150 с.
12. Королева Ю.А. Когнитивно-эмоциональная компетентность подростков с умственной отсталостью и подростков с сенсорной недостаточностью // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 428–433.
13. Костина Л.М. Психологическая модель формирования психологической безопасности личности обучающихся в адаптационный период // Ученые записки СПбГИПСР. 2019. Том 32. № 2. С. 138–144.
14. Леонова О.И. Эмоционально-личностное состояние подростков в школе с психологически опасной образовательной средой // Культурно-историческая психология. 2010. № 2. С. 76–82.
15. Романова Е.С., Бершедова Л.И. Информационно-психологическая безопасность подростков: системно-психологический анализ // Системная психология и социология. 2018. № 3(27). С. 26–38.
16. Сорокина Л.А. О состоянии готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2010. № 6(74). С. 49–58.
17. Эксакусто Т.В. Социально-психологическая безопасность субъекта отношений // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 2. С. 239–244.
18. Gül H., Firat S., Sertçelik M., Gül A, Gürel Yu., Günay Kılıç B. Cyberbullying among a clinical adolescent sample in Turkey: effects of problematic smartphone use, psychiatric symptoms, and emotion regulation difficulties // Psychiatry and clinical psychopharmacology. 2019. Vol. 29(4). P. 547–557. DOI:10.1080/24750573.2018.1472923
19. Mayer M.J., Furlong M.J. How Safe Are Our Schools? // Educational Researcher. 2010. Vol. 39. № 1. P. 16–26. DOI:10.3102/0013189X09357617

20. *Morrongiello B.A., Matheis Sh.* Understanding Children's Injury-risk Behaviors: The Independent Contributions of Cognitions and Emotions // *Journal of Pediatric Psychology*. 2007. Vol. 32. № 8. P. 926–937. DOI:10.1093/jpepsy/jsm027
21. *Piccoli V., Carnaghi A., Grassi M., Stragà M., Bianchi M.* Cyberbullying through the lens of social influence: Predicting cyberbullying perpetration from perceived peer-norm, cyberspace regulations and ingroup processes // *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 102. P. 260–273. DOI:10.1016/j.chb.2019.09.001
22. *Zimmermann G.* Risk perception, emotion regulation and impulsivity as predictors of risk behaviours among adolescents in Switzerland // *Journal of Youth Studies*. 2010. Vol. 13. № 1. P. 83–99. DOI:10.1080/13676260903173488
23. *Zotova O.Yu., Karapetyan L.V.* Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review) // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. Vol. 11. No. 2. P. 100–113. DOI:10.11621/pir.2018.0208

### References

1. Baeva I.A. Kontseptsiya psikhologicheskoi bezopasnosti v obrazovatel'noi srede [The concept of psychological safety in the educational environment]. In Baeva I.A., Tarasova S.V. (eds.), *Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya, soprovozhdeniya i otsenki: monografiya* [Safe educational environment: psychological and pedagogical foundations of formation, maintenance and evaluation]. Saint-Petersburg: LRIDE, 2014, pp. 176–191. (In Russ.)
2. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V., Laktionova E.B. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti i tsennosti podrostkov i molodezhi [Psychological Security and Values in Adolescents and Young People]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 5–18. DOI:10.17759/pse2020250601 (In Russ.).
3. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Budykin S.V. Informatsionnaya bezopasnost' detei v obydennom ponimanii roditeli i uchitelei [Information security of children in lay thinking of parents and teachers]. *Vestnik RUDN, seriya Pedagogika i psikhologiya=RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2016, no. 1, pp. 77–86. (In Russ.).
4. Davydova M.S. Formirovanie sotsial'nykh predstavlenii ob osnovakh bezopasnosti zhiznedeiatel'nosti u uchashchikhsya spetsial'nykh (korrektsionnykh) shkol VIII vida. Avtoref. diss... kand. ped. nauk. [The formation of social ideas about the basics of life safety in students of special (correctional) schools of the VIII type]. PhD (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2010. 24 p.
5. Dontsov A.I. Psikhologiya bezopasnosti: ucheb. posobie [Psychology of security: training manual]. Moscow: Yurayt, 2020. 276 p.
6. Dymova E.N., Tarabrina N.V., Kharlamenkova N.E. Psikhologicheskaya bezopasnost' i travmaticheskii opyt kak modulyatory poiska sotsial'noi podderzhki v trudnoi zhiznennoi situatsii [Psychological safety and traumatic experience as modulators of search for social support in difficult life situations]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psikhologicheskii zhurnal*, 2015. Vol. 36, no. 3, pp. 15–27. (In Russ.).
7. Zotova O.Yu. Osobennosti soderzhaniya opasnoi informatsii dlya detei v seti Internet (sotsial'no-psikhologicheskii analiz) [Characteristics of hazardous information content for children on the Internet (socio-psychological analysis)]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and practice of social development*, 2014, no. 19, pp. 233–237. (In Russ.).

8. Zotova O.Yu. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [The psychological well-being of a person]. Ekaterinburg: Humanitarian University, 2017. 312 p. (In Russ.).
9. Kislyakov P.A., Feofanov V.N., Udodov A.G. Model' sotsial'no bezopasnogo/opasnogo povedeniya detei s narusheniyami intellekta [The model of socially safe/unsafe behavior of children with intellectual disabilities]. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta = Scientific notes of the Russian State Social University*, 2017. Vol. 16, no. 3(142), pp. 19–27. DOI:10.17922/2071-5323-2017-16-3-19-27 (In Russ.).
10. Kislyakov P.A., Feofanov V.N., Shmeleva E.A., Silaeva O.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya bezopasnost' podrostkov s intellektual'nymi narusheniyami v obrazovatel'nykh organizatsiyakh razlichnykh tipov [Social and psychological safety of adolescents with intellectual disabilities in educational organizations of various types]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem = Modern studies of social problems*, 2017. Vol. 8, no. 8, pp. 85–98. DOI:10.12731/2218-7405-2017-8-85-98 (In Russ.).
11. Kolosova T.A. Koping-povedenie i mekhanizmy psikhologicheskoi zashchity u podrostkov s umstvennoi otstalost'yu: Diss. ... kand. psikhol. nauk [Copying behavior and psychological defense mechanisms in adolescents with mental retardation] PhD (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 2007. 150 p. (In Russ.).
12. Koroleva Yu.A. Kognitivno-emotsional'naya kompetentnost' podrostkov s umstvennoi otstalost'yu i podrostkov s sensornoi nedostatochnost'yu [Cognitive-emotional competence of adolescents with mental retardation and adolescents with sensory disabilities]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 59-2, pp. 428–433. (In Russ.).
13. Kostina L.M. Psikhologicheskaya model' formirovaniya psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti obuchayushchikhsya v adaptatsionnyi period [Psychological model of formation of psychological security of the personality of students in the adaptation period]. *Uchenye zapiski SPbGIPSR = SPbSIPSW Scientific Notes*, 2019, no. 32-2, pp. 138–144. (In Russ.).
14. Leonova O.I. Emotsional'no-lichnostnoe sostoyanie podrostkov v shkole s psikhologicheski opasnoi obrazovatel'noi sredoi [Emotional and Personal Status of Adolescents in Schools with a Psychologically Dangerous and Safe Educational Environment]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2010. Vol. 6, no. 2, pp. 76–82. (In Russ.).
15. Romanova E.S., Bershedova L.I. Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' podrostkov: sistemno-psikhologicheskii analiz [Information and psychological security for adolescents: systemic and psychological analysis]. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya = Systems Psychology and Sociology*, 2018, no. 3(27), pp. 26–38. (In Russ.).
16. Sorokina L.A. O sostoyanii gotovnosti podrostkov k bezopasnomu povedeniyu v povsednevnoi zhizni [On the state of adolescents' readiness for safe behavior in everyday life]. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO = Education and Science. Izvestiya UrO RAO*, 2010, no. 6(74), pp. 49–58. (In Russ.).
17. Eksakusto T.V. Sotsial'no-psikhologicheskaya bezopasnost' sub'ekta otnoshenii [Socio-psychological security of the subject of relations]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika = Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 2010, no. 2, pp. 239–244. (In Russ.).
18. Gül H., Fırat S., Sertçelik M., Gül A., Gürel Yu., Günay Kılıç B. Cyberbullying among a clinical adolescent sample in Turkey: effects of problematic smartphone use, psychiatric symptoms, and emotion regulation difficulties. *Psychiatry and clinical psychopharmacology*, 2019. Vol. 29(4), pp. 547–557. DOI:10.1080/24750573.2018.1472923



Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф.  
Различия в структуре эмоционального компонента  
регуляции безопасного поведения учащихся с  
сохранным и нарушенным интеллектом Психолого-  
педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 20–  
39.

Fatikhova L.F., Sayfutdiyarova E.F.  
Differences in the Structure of the Emotional  
Component of Safe Behavior Regulation in Students with  
Intact and Impaired Intelligence  
Psychological-Educational Studies. 2021.  
Vol. 13, no. 1, pp. 20–39.

19. Mayer M.J., Furlong M.J. How Safe Are Our Schools? *Educational Researcher*, 2010. Vol. 39, no. 1, pp. 16–26. DOI:10.3102/0013189X09357617
20. Morrongiello B.A., Matheis Sh. Understanding Children's Injury-risk Behaviors: The Independent Contributions of Cognitions and Emotions. *Journal of Pediatric Psychology*, 2007. Vol. 32, no. 8, pp. 926–937. DOI:10.1093/jpepsy/jsm027
21. Piccoli V., Carnaghi A., Grassi M., Stragà M., Bianchi M. Cyberbullying Through the Lens of Social Influence: Predicting Cyberbullying Perpetration from Perceived Peer-Norm, Cyberspace Regulations and Ingroup Processes. *Computers in Human Behavior*, 2020. Vol. 102, pp. 260–273. DOI:10.1016/j.chb.2019.09.001
22. Zimmermann G. Risk perception, emotion regulation and impulsivity as predictors of risk behaviours among adolescents in Switzerland. *Journal of Youth Studies*, 2010. Vol. 13, no. 1, pp. 83–99. DOI:10.1080/13676260903173488
23. Zotova O.Yu., Karapetyan L.V. Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review). *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018. Vol. 11. no. 2, pp. 100–113. DOI:10.11621/pir.2018.0208

### **Информация об авторах**

Фатихова Лидия Фаварисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), г. Уфа, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>, e-mail: lidiajune@mail.ru

Сайфутдиярова Елена Фаварисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), г. Уфа, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, e-mail: saifi@inbox.ru

### **Information about the authors**

Lidiya F. Fatikhova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla, Ufa, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>, e-mail: lidiajune@mail.ru

Elena F. Sayfutdiyarova, Candidate of Psychology, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla, Ufa, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, e-mail: saifi@inbox.ru

Получена 26.05.2020

Принята в печать 30.03.2021

Received 26.05.2020

Accepted 30.03.2021

## Развитие эмпатии семиклассников на основе музыкально-сценических образов

**Кирьянов И.Е.**

Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (ПИ ФГБОУ ВО ИГУ), г. Иркутск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8664-846X>, e-mail: muzobr01@mail.ru

**Липкань Н.В.**

Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (ПИ ФГБОУ ВО ИГУ), г. Иркутск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5806-7529>, e-mail: nlipkan@mail.ru

Цель нашего исследования заключается в выявлении развивающего потенциала музыкально-сценических образов с точки зрения развития эмпатии семиклассников. В ходе исследования нами разработан алгоритм развития эмпатии подростков, в котором основной идеей является создание условий для проявления субъектности позиции школьников. В основу данного алгоритма легла теория поэтапного усвоения умственных действий П.Я. Гальперина, где приемы развития эмпатии (эвристическая беседа, синквейн, сценические диалоги и монолог героя) подчинены ее этапам (формирование мотивации, создание ориентировочной основы действия, формирование материализованного действия, этапы формирования умственных действий во внешней и внутренней речи, автоматизация действия). Представлены результаты эксперимента, в котором приняли участие 47 обучающихся 7 классов МБОУ г. Иркутска СОШ № 65 в возрасте 13–14 лет. Для определения исходного уровня эмпатии семиклассников мы применили стандартизированный тест «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко, включающий в себя шесть компонентов (рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы; установки, способствующие или препятствующие эмпатии; проникающая способность; идентификация). Для развития эмпатии в экспериментальной группе (7 «а») было проведено 6 уроков, на которых с учетом осознанного, прочувствованного отношения обучающихся к теме, идеям и образам были изучены два музыкально-драматических произведения: опера М.И. Глинки «Иван Сусанин» («Жизнь за царя») и мюзикл Л. Бернштейна «Вестсайдская история». Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют об эффективности алгоритма развития эмпатии семиклассников на основе музыкально-сценических образов, что подтверждено методом статистической проверки гипотез при помощи t-критерия Стьюдента.

**Ключевые слова:** эмпатия, музыкальное образование, подростковый возраст, возрастная психология, алгоритм развития эмпатии, музыкально-сценические образы.

**Благодарности:** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования учителя

*Кирьянов И.Е., Липкань Н.В.*

Развитие эмпатии семиклассников на основе музыкально-сценических образов  
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 40–56.

*Kiryakov I.E., Lipkan N.V.*

Development of Empathy of Seventh-Graders on the Basis of Musical and Stage Images  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 40–56.

музыки МБОУ г. Иркутска СОШ № 65 Е.К. Волошину.

**Для цитаты:** *Кирьянов И.Е., Липкань Н.В.* Развитие эмпатии семиклассников на основе музыкально-сценических образов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 40–56. DOI:10.17759/psyedu.2021130103

## **Development of Empathy of Seventh-graders on the Basis of Musical and Stage Images**

***Ivan E. Kiryanov***

Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8664-846X>, e-mail: muzobr01@mail.ru

***Nataliya V. Lipkan***

Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5806-7529>, e-mail: nlipkan@mail.ru

The purpose of our study is to identify the developing potential of musical stage images in terms of the development of empathy of seventh-graders. In the course of the study, we elaborated an algorithm for development of empathy of adolescents, in which the main idea is to create conditions for the manifestation of the subjectivity of the position of schoolchildren. This algorithm is based on the theory of gradual assimilation of mental actions by P.Ya. Galperin, where the methods of developing empathy (heuristic conversation, cinquain, stage dialogues and monologue of the hero) are subordinated to its stages (formation of motivation, creation of an indicative basis for action, formation of materialized action, stages of formation of mental actions in external and internal speech, automation of action). The following part of this article presents the results of the experiment, in which 47 seven grade students, ages 13–14, from Irkutsk secondary school No. 65 took part. To determine the initial level of the seventh-graders empathy, we used a standardized test “Diagnosis the level of empathy” by V.V. Boyko, which includes six components (rational, emotional, intuitive channels; attitudes that promote or hinder empathy; penetrating ability; identification). To develop the empathy in the experimental group of students of the 7th grade, 6 lessons were held, where taking into account the students conscious, heartfelt attitude to the topic, ideas and images two musical and dramatic works were used: Glinka's Opera “Ivan Susanin” (“Life for the Tsar”) and L. Bernstein's musical “West side story”. The data obtained in the course of the study indicate the effectiveness of the algorithm for developing empathy of seventh-graders based on musical and stage images, which is confirmed by the method of statistical testing of hypotheses using the Student's t-test.

**Keywords:** empathy, music education, adolescence, age psychology, algorithm for developing empathy, musical and stage images.

**Acknowledgments:** The authors are grateful for assistance in data collection E.K. Voloshina.

**For citation:** Kiryaynov I.E., Lipkan N.V. Development of Empathy of Seventh-Graders on the Basis of Musical and Stage Images. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 40–56. DOI:10.17759/psyedu.2021130103 (In Russ.).

## Введение

Изучению эмпатии уделяется особое внимание как в отечественной, так и в зарубежной литературе (В.В. Бойко, Т.П. Гаврилова, Э. Клиффорд, Т. Липс, Э. Титченер, И.М. Юсупов и др.). Отметим, что многие авторы занимались диагностикой и развитием эмпатии в дошкольном (Е.А. Белякова, Т.Е. Габышева, В.В. Кисова, И.И. Николаева) [4; 10], подростковом (Л.Г. Жданова, Л.П. Соломенникова) [7; 20] и юношеском возрастах (Ю.Г. Нецадимова, Е.А. Троицкая) [15; 22] с учетом различных социальных признаков.

Сам термин «эмпатия» происходит от греческого «empathēia» (em – «в», pathos – «страсть, сильное чувство, страдание»). При этом данный термин был введен лишь в 1909 году американским психологом Э. Титченером, который калькировал немецкое слово «вчувствование (Einfühlung)» Т. Липса как «empathy» [9, с. 16].

В статье Е.Н. Клименковой, А.Б. Холмогоровой представлено положение М. Дэвиса, в котором эмпатия рассматривается как сложный многомерный конструкт, состоящий из четырех относительно независимых компонентов: 1) способности к сопереживанию в виде присоединения к мыслям и чувствам героев фильмов и книг; 2) эмпатической способности в виде стремления сочувствовать и альтруистически помогать людям, оказавшимся в трудной ситуации; 3) эмпатического дистресса в виде эмоционального заражения, в том числе переживания тоски, страха в ситуациях напряженного межличностного взаимодействия; 4) децентрации в виде способности вставать на точку зрения другого человека [11, с. 157-158].

Интерес к вопросу развития эмпатии, в частности, подростков отражен в публикациях современных зарубежных исследователей.

Эмпатия рассматривается как форма просоциального поведения; фактор «выживания генетической конструкции человечества»; как сочувствие наряду с социальной и эмоциональной компетенциями; социальный навык; предиктор грамотности и т.д.

Значимость развития эмпатии подростков, по мнению ученых Цюрихского университета Матиаса Аллеманда, Андреа Э. Грюненфельдер-Штайгер, Хельмута Фенда, обусловлена долгосрочными социальными последствиями за пределами подросткового возраста. Как полагают авторы, от уровня развития эмпатии подростков в дальнейшем у взрослых зависят их социальная интеграция и адаптация, удовлетворенность отношениями и успех в разрешении конфликтов, уровень формирования коммуникативных навыков в целом [23].

Испанскими учеными из университета Кордовы Висенте Дж. Льорента, Антонио Л. Гонсалес-Гомеса, Дэвида П. Фаррингтона, Изабелы Зыч исследовался вопрос взаимосвязи между тремя переменными: эмпатией, социальными, эмоциональными компетенциями и грамотностью. Вывод, который был сделан, показал у этнокультурного большинства прямую зависимость между уровнем развития эмпатии, социальных, эмоциональных компетенций и грамотностью. Таким образом, подчеркивается необходимость развития эмпатии как фактора влияния на благополучие самореализации в эмоциональной и социальной сферах, а также возможность улучшить грамотность обучающихся [25].

Представляет интерес обзор публикаций по проблеме межличностных человеческих отношений на примере социальных навыков, среди которых эмпатия занимает значимое место,

предпринятый исследователями Бразильского университета Джефферсон Оливейра Франсика, Марсио Сикейра, Ансельмо Кордейро де Соуза, Сидели Биаци, Кристиной Жуковски-Таварес в 2021 году [24].

Большой вклад в изучение эмпатии внес В.В. Бойко. Значимым для нашего исследования является понятие эмпатии, которое он рассматривал как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, позволяющую преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [8, с. 368]. Таким образом, эмпатия выступает как специфическая «система отражения партнеров по взаимодействию» [2, с. 73].

По мнению В.В. Бойко, составляющими эмпатии являются рациональный, эмоциональный, интуитивный компоненты, установки, способствующие или препятствующие эмпатии, проникающая способность в эмпатии, идентификация [2, с. 73; 12, с. 141].

*Рациональный компонент* характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность другого человека, на его состояние, поведение, на имеющуюся у него проблему.

*Эмоциональный компонент* позволяет эмпатирующему входить в эмоциональный резонанс с другими – сопереживать, соучаствовать.

*Интуитивный компонент* дает возможность видеть поведение других, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании эмпатирующего.

*Установки, способствующие или препятствующие эмпатии*, соответственно облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов.

*Проникающая способность в эмпатии* расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

*Идентификация* – умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера.

С учетом перечисленных компонентов мы составили алгоритм анализа музыкально-драматических произведений, способствующих развитию эмпатии семиклассников на уроках музыки в процессе реализации Федерального государственного образовательного стандарта.

Музыкально-драматическое произведение – это произведение, которое предполагает использование музыкального материала для представления на сцене. Традиционно выделяют следующие виды музыкально-драматических произведений: опера, оперетта, музыкальная комедия, мюзикл, рок-опера [1]. Также можно выделить музыку или музыкальные иллюстрации к драме, повести, сказке, фильму, спектаклю и т.д.

В структуре музыкально-драматических произведений образ является ядром и определяет их художественный смысл. Понятию «образ» уделяется немалое значение. По мнению Б.Г. Мещерякова, образ рассматривается как чувственная форма психического явления, имеющая идеальный план, пространственную организацию и временную динамику [14, с. 305]. Значимым для нашего исследования является определение понятия «образ» как художественного отражения идей и чувств в звуке, слове, красках и т.п. [6].

Синтезировав определения понятий «музыкально-драматическое произведение» и «образ», можно сказать, что музыкально-сценические образы – это художественное отражение идей и чувств, заложенных в произведении, которые предполагают использование музыкального материала для представления на сцене.

Центральным понятием музыкально-сценических образов является понятие «идея».

Идея (от греч. *idea* – понятие, первообраз, представление). По мнению Л.И. Тимофеева, идея – это главная мысль и чувственный образ, лежащие в основе музыкально-драматического произведения [21]. Любая идея, заложенная в музыкально-драматическом произведении, субъективна, но приобретает объективный – гуманистический характер, когда становится созидательной для развития души и духа человека и человечества. При этом реакция человека на идеи может быть получена только при наличии соответствующего жизненного опыта, понимания искусства в целом.

Для осознания широты использования музыкально-сценических образов мы соотнесли их с программой по музыке Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой и Т.С. Шмагиной [18; 19].

Воздействие музыкально-сценических образов на развитие эмпатии мы рассмотрели на примере оперы «Иван Сусанин» («Жизнь за царя») М.И. Глинки и мюзикла «Вестсайдская история» Л. Бернштейна.

Анализируя программу Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной, мы видим, что к 7 классу подростки уже знакомы с оперой М.И. Глинки «Иван Сусанин». В 3 классе в 1 разделе «Россия – Родина моя», где в различных жанрах музыки рассматриваются образы Родины и защитников Отечества, встречаются фрагменты из оперы «Иван Сусанин». Далее в 4 классе в 1 разделе «Россия – Родина моя» также встречаются фрагменты оперы, где раскрываются лирическая и патриотическая темы в русской классике. В 4 классе в 5 разделе «В музыкальном театре» рассматриваются линии драматургического развития в опере, а также восточные мотивы в творчестве русских композиторов на примере интродукции, танцев из II действия, сцены и хора из III действия, сцены и хора из IV действия.

Что касается непосредственно подросткового возраста, то для него повторное обращение к образу «Ивана Сусанина» происходит в 6 классе в 1 разделе «Мир образов вокальной и инструментальной музыки», где рассматривается единство поэтического текста и музыки, а также лирические, эпические и драматические образы. Далее, в 7 классе в 1 разделе «Особенности драматургии сценической музыки» обучающимся рассматривается взаимосвязь музыки с литературой и изобразительным искусством в сценических жанрах. Именно здесь мы и ставим в качестве главной задачи способствовать развитию эмпатии за счет музыкально-сценических образов, преодолевая проблему недостаточного внимания к формированию личностных результатов освоения образовательной программы.

На наш взгляд, главенствующей идеей оперы М.И. Глинки «Иван Сусанин» является идея самопожертвования во спасение народа. Иван Сусанин прожил счастливую жизнь, воспитал двух детей, однако чувство долга перед Родиной, своей семьей, перед самим собой становится решающим в его жизни, вследствие чего его убивают.

В опере «Иван Сусанин» раскрываются высокие, патриотические чувства главного героя, что воплощено в образах любви и самопожертвования во спасение Родины.

В программе Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной, Е.Д. Критской мюзикл Л. Бернштейна «Вестсайдская история» не встречается, однако мы считаем необходимым познакомить обучающихся с данным произведением в 7 классе в 1 разделе «Особенности драматургии сценической музыки». В рамках знакомства с жанровым разнообразием опер, балетов, мюзиклов, а также с особенностями построения музыкально-драматического спектакля включение данного мюзикла является неотъемлемой частью развития эмпатии.



В мюзикле «Вестсайдская история» Л. Бернштейна раскрывается идея протеста против жестокости, а также утверждение высоких чувств. Любовь Тони и Мари несокрушима. Даже в момент, когда Тони убил Бернардо, Мари осталась верна своим чувствам. Мы считаем, что центральным образом в мюзикле «Вестсайдская история» является образ любви.

Знакомство с музыкально-драматическими произведениями и подробный анализ музыкально-сценических образов предполагает проявление субъектной позиции семиклассников, т.е. включение их в максимально самостоятельную, активную и разностороннюю познавательную деятельность.

### Методы исследования

Наше исследование проводилось среди обучающихся 7«а» (24 человека) и 7«б» классов (23 человека) в возрасте 13–14 лет на базе МБОУ г. Иркутска СОШ № 65. Для определения уровня развития эмпатии семиклассников мы применили стандартизированный тест В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии» [13, с. 76–79], который состоит из 36 утверждений. Если ребенок согласен с ними, он ставит рядом с номерами знак «+», если не согласен, то знак «-».

В методике приводятся шесть шкал с номерами определенных утверждений: рациональный (+1, +7, -13, +19, +25, -31); эмоциональный (-2, +8, -4, +20, -26, +32); интуитивный (-3, +9, +15, +21, +27, -33); установки, способствующие эмпатии (+4, -10, -16, -22, -28, -34); проникающая способность (+5, -11, -17, -23, -29, -35); идентификация (+6, +12, +18, -24, +30, -36).

Подсчитывается число ответов, соответствующих ключу каждой шкалы (каждый совпавший ответ с учетом знака оценивается в 1 балл), а затем определяется их общая сумма.

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки по каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра (канала) в структуре эмпатии. Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов.

На основе представленного теста мы провели исследование, направленное на диагностику исходного уровня развития эмпатии семиклассников на уроках музыки, а также описали результаты нашего исследования.

Исходя из общего количества баллов мы определили уровень развития эмпатии подростков, опираясь на ключ опросника:

25–36 баллов – высокий уровень;

13–24 баллов – средний уровень;

менее 12 баллов – низкий уровень.

Результаты диагностики показали, что у подростков преобладает средний уровень эмпатии, что говорит о недостаточно развитой способности сопереживать, представлять себя на месте другого человека, понимать чувства, желания, идеи и действия другого. Таким образом, мы полагаем, что необходима специально организованная деятельность на уроке музыки, направленная на развитие эмпатии на основе осмысления музыкально-сценических образов.

Мы провели формирующий этап эксперимента, состоящий из шести уроков, на которых рассмотрели два музыкально-драматических произведения: оперу М.И. Глинки «Иван Сусанин» («Жизнь за царя») и мюзикл Л. Бернштейна «Вестсайдская история» с учетом осознанного, прочувствованного отношения обучающихся к теме, идеям и образам

предложенных произведений. В основу алгоритма развития эмпатии семиклассников было положено использование четырех приемов:

1. Эвристическая (лично-ориентированная) беседа;
2. «Сценические диалоги»;
3. Синквейн;
4. «Монолог героя».

Методологической основой нашего исследования являются культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [3], системно-деятельностный подход А.М. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [13; 17] и теория поэтапного усвоения умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной [5], что позволило нам обосновать алгоритм работы над музыкально-сценическими образами музыкально-драматических произведений, соотнесенными с компонентами эмпатии.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, ребенок при рождении попадает в определенное культурно-историческое пространство, состоящее из материальных предметов, идей и ценностей. Таким культурно-историческим пространством для семиклассников на уроках музыки становятся музыкально-сценические образы, имеющие идейную и аксиологическую основу для развития всех компонентов эмпатии.

Системно-деятельностный подход А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна исходит из положения о том, что психологические особенности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Являясь логическим продолжением вышеуказанного подхода, теория поэтапного усвоения умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной стала основой нашего алгоритма развития эмпатии и состоит из следующих шагов:

– этап **формирования мотивации** предполагает реализацию приема эвристической беседы, направленного на развитие эмоционального компонента, благодаря которому у обучающихся проявляется эмоциональный отклик и интерес к дальнейшему изучению музыкально-драматического произведения;

– **ориентировочная основа действия** также обусловлена реализацией приема эвристической беседы, но направленной на развитие интеллектуального компонента, благодаря которому обучающиеся соотносят средства музыкальной выразительности с заложенными в произведении музыкально-сценическими образами; в процессе анализа средств музыкальной выразительности и отождествления их с музыкально-сценическими образами семиклассники проявляют свой жизненный опыт, а значит происходит развитие интуитивного канала эмпатии;

– в рамках этапа **формирования материализованного действия** семиклассники задают друг другу вопросы от лица действующих лиц в рамках приема «Сценические диалоги», где задействованы все компоненты эмпатии, позволяющие обучающимся материализовать приобретенный на предыдущих этапах опыт вчувствования;

– этап **внешней речи** связан со словесным воплощением и «оживлением» музыкально-сценических образов при помощи приема «Сценические диалоги», нацеленного на комплексное развитие всех компонентов эмпатии;

– в рамках этапа **внутренней речи** мы использовали прием синквейна, основанного на внутренне-речевом осмыслении музыкально-сценических образов в единстве всех компонентов эмпатии;



– **автоматизация действия** – этап, предполагающий закрепление результатов методической работы, направленной на развитие эмпатии семиклассников на уровне вчувствования, не требующего развернутого во времени действия, реализован нами на основе приема «Монолог героя».

Далее представлен анализ кульминационного номера оперы «Иван Сусанин» – речитатива и арии Сусанина «Чуют правду» (текст С. Городецкого).

Для проведения эвристической (лично-ориентированной) беседы мы применили следующие вопросы: «*Какие средства музыкальной выразительности выражают образ Ивана Сусанина?*», «*На ваш взгляд, образом чего выступает в данной опере Иван Сусанин?*» (**рациональный** компонент), «*Какие чувства испытывает Иван Сусанин в арии “Чуют правду”?*» (**эмоциональный** компонент), «*Что вы переживаете, слушая данный фрагмент?*» (**эмоциональный** компонент), «*Как бы, на ваш взгляд, сложился сюжет оперы, если бы Иван Сусанин отказался вести поляков к царю?*» (**интуитивный** компонент).

Обучающимися соотнесены средства музыкальной выразительности и заложенные в произведении музыкально-сценические образы. Семиклассники прочувствовали взаимосвязь зари (света человеческой души) с тембром арфы, которая звучит в репризе на словах «*Ты взойди, взойди, заря!*». Также прослеживаются народные, романсовые интонации в мелодии, которые говорят о единстве главного героя с природой и народом. В данном номере любовь к родной земле дает силы Ивану принять неминуемую смерть. Испытав трепет и ужас неизбежной гибели, Сусанин принимает свою судьбу с непоколебимой решимостью, о чем говорит нисходящее движение мелодии вокальной партии по звукам тонического трезвучия в последних тактах арии. Отметим, что оркестровая партия создает атмосферу, в которой находится действующий герой оперы. Об этом говорит тремоло, динамическое развитие от *pianissimo* к *forte*, и наоборот, нисходящее поступенное движение в басу с использованием хроматических оборотов.

По итогам проведенного анализа обучающиеся высказали свое отношение к подвигу Ивана Сусанина. Так, в ответах семиклассников с высоким уровнем эмпатии прозвучали следующие слова: «В арии выражена любовь главного героя к Родине («*Дай силы мне, Родная мать моя, земля*»), которая дает ему силы и решимость принять свою судьбу и смерть. Особое впечатление на меня произвела реприза арии своей силой, светом и мощью. Я считаю, что последние такты являются прощанием с жизнью, со светом и душой». «Меня восхищает подвиг Ивана Сусанина, который встречает смерть с высоко поднятой головой».

Благодаря эвристической (лично-ориентированной) беседе подростки научились анализировать образную, идейную и эмоциональную составляющие музыкально-драматических произведений.

Следующим этапом методической работы, направленной на развитие эмпатии, является прием «Сценические диалоги». Диалоги строились по принципу «вопрос-ответ», где обучающиеся выступали в роли действующих героев, от лица которых задавали друг другу вопросы. Каждый вопрос обязательно должен был подразумевать воздействие на один или несколько каналов эмпатии. Мы составили примерный перечень вопросов, характерной особенностью которых являлось влияние на каналы эмпатии.

Способствовали проявлению **рационального** канала следующие вопросы: «*Какой я герой (положительный или отрицательный)?*», «*Что двигало мной в данной ситуации?*». Подробный

анализ образа Ивана привел к активизации у подростков рационального канала и эмпатии в целом.

Что касается **эмоционального** канала, то для его проявления подошли такие вопросы, как: «Какие чувства ты испытывал, когда поляки поняли, что я повел их не той дорогой?», «Как ты думаешь, какие чувства помогли мне справиться со сложившейся ситуацией?». Рассмотрев данное произведение с использованием эмоционального канала, семиклассники начинали сопереживать главному герою.

Значимыми для включения **интуитивного** канала стали вопросы: «Что было бы, если бы я не повел поляков к царю?», «Какая бы жизнь у меня сложилась, если бы я привел поляков в Москву?», «Отчего я горевала, когда мой отец ушел с поляками?». Подобные вопросы будут способствовать как приобретению семиклассниками конкретного опыта, так и развитию эмпатии.

«Почему у меня складывается такая судьба?», «Если бы я не испытывал чувства патриотизма, я остался бы жив?» – подобные вопросы показали подросткам то, что может ожидать человека, если в его сознании преобладают **установки, способствующие или препятствующие эмпатии**.

Развитию **проникающей способности** в эмпатии способствовали вопросы: «Для меня характерна открытость или замкнутость?», «Почему я не сбежал, когда поляки спали в лесу?», «Плохо ли то, что ценой своей жизни я спас Россию от поляков?». С их помощью у обучающихся формируется правильное представление об открытости, душевности или даже об излишней доверчивости.

Способность поставить себя на место другого, посмотреть на ситуацию изнутри способствует активизации у обучающихся **идентификации** с помощью вопросов от лица главного героя оперы: «Как бы ты поступил на моем месте?», «Ты бы повел поляков к царю?».

Хочется отметить, что для наиболее эффективного развития эмпатии внимание следует уделять всем компонентам в совокупности, а не по отдельности.

Данный этап является необходимым, так как именно здесь происходит влияние на все каналы эмпатии, а также у семиклассников складывается достаточное представление об изучаемом музыкально-драматическом произведении.

Третьим этапом методической работы, направленной на развитие эмпатии, являлся синквейн. С его помощью у обучающихся происходило включение рационального, эмоционального и интуитивного каналов. Так, например, активизации **рационального** канала способствовал поиск существительных, а также формулировка «фразы, несущей определенный смысл»; **эмоциональный** канал активизировался при составлении 3 прилагательных; **интуитивный** – при формулировании трех глаголов.

Синквейн к опере «Иван Сусанин» М.И. Глинки мы представили в виде таблицы.

Мы считаем, что синквейн, а именно заключение в форме существительного, помогло семиклассникам выразить основную мысль, назвать музыкально-сценический образ.

Таблица

#### Пример составления синквейна

Задания синквейна	Ответы
Одно существительное (главная тема синквейна)	Героизм

Два прилагательных (главная мысль)	Благородный, решительный
Три глагола (действия в рамках темы)	Спасать, любить, светить
Фраза, несущая определенный смысл	Свет души – любовь к Родине
Заключение в форме существительного (синоним/ассоциация с первым словом)	Самопожертвование

По результатам составления синквейна можно сделать вывод, что для оперы «Иван Сусанин» («Жизнь за царя») М.И. Глинки характерен образ жертвы собой ради благой цели – самопожертвование во спасение Родины.

Заключительным этапом алгоритма развития эмпатии семиклассников является прием «Монолог героя», который обучающиеся составляли от лица главного героя оперы, а затем представляли его одноклассникам. Инсценировка придуманного монолога помогала подросткам поставить себя на место действующего лица и пережить его чувства, после чего они могли сформулировать и сопережить музыкально-сценический образ конкретного музыкально-драматического произведения.

Для оценивания образовательных продуктов в форме монолога героя мы предлагали ввести три шкалы: подросток в своей работе раскрывал эмоциональную сферу, а также отражал мотивы поступков героя – 2 балла (высокий уровень эмпатии); раскрывал эмоциональную сферу либо указывал мотивы поступков героя – 1 балл (средний уровень); не указывал в монологе мотивы, движущие героем, а также не отражал чувственную сторону – 0 баллов (низкий уровень эмпатии).

### Результаты исследования

Результаты констатирующего этапа эксперимента, направленного на изучение уровня развития эмпатии семиклассников, обобщены и представлены в виде диаграммы (рис. 1).

На диаграмме видно, что в экспериментальной группе (7 «а» класс) не были выявлены обучающиеся с высоким уровнем эмпатии. Средний уровень эмпатии диагностирован у 22 человек, что составляет 91,5% испытуемых. Данный уровень эмпатии встречается наиболее часто. Людям со средним уровнем эмпатии характерно равнодушие к чувствам и мыслям других людей. Сопереживание они проявляют в редких случаях.

Также среди обучающихся 7 «а» класса нами были выявлены 2 человека (8,5%) с низким уровнем эмпатии. Подростки с низким уровнем эмпатии сосредоточены на себе, они не могут найти взаимосвязь с другими людьми, вследствие чего у них мало друзей.

В контрольной группе (7 «б» класс) высокий уровень эмпатии характерен для 3 человек (13%), что характеризует подростков как чувствительных к проблемам других людей. Как правило, люди с высоким уровнем эмпатии – это преданные друзья. Средний уровень эмпатии диагностирован у 19 человек (83%), в то время как низкий уровень – у 1 человека (4%).

Стоит отметить, что доминирующим у испытуемых семиклассников является интуитивный канал, который проявился у 17 человек (36%), в то время как компонент «идентификация» и эмоциональный канал эмпатии были выявлены не в полной мере.

Рациональный канал эмпатии совершенно не проявлен у 1 человека, что составило 2% от общего количества испытуемых контрольной группы. Проникающая способность и установки,

препятствующие или способствующие эмпатии, не проявлены у 3 человек (6,3%). Идентификация в эмпатии не выявлена у 2 человек (4,1%).

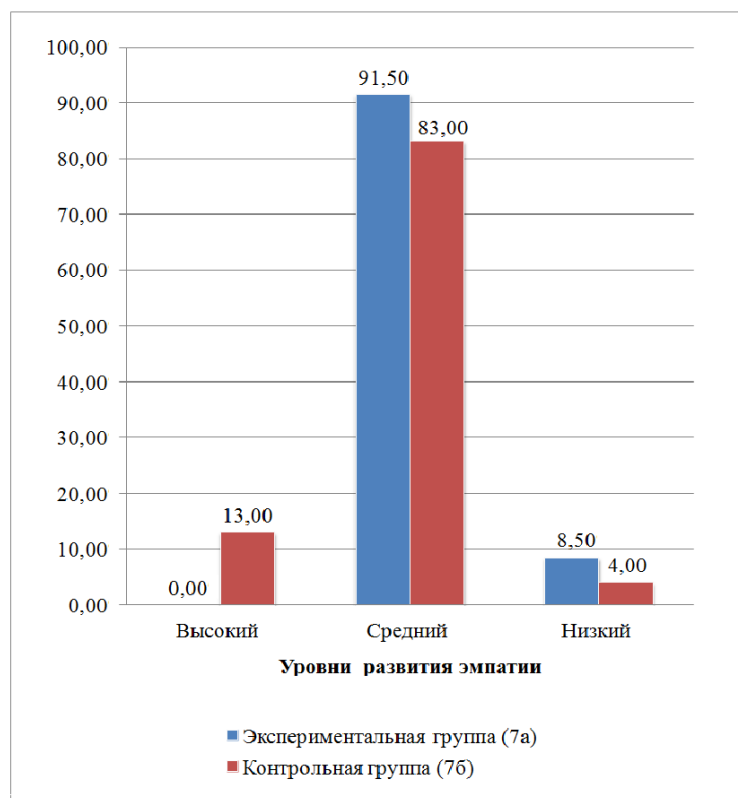


Рис. 1. Уровень развития эмпатии семиклассников на констатирующем этапе эксперимента, в %

Результаты заключительного этапа эксперимента, направленного на изучение эффективности развития эмпатии семиклассников, обобщены и представлены в виде диаграммы (рис. 2).

Из рисунка видно, что в экспериментальной группе (7 «а») количество обучающихся с высоким уровнем эмпатии возросло на 12,5% (3 человека) и составило 12,5% (3 человека) от общего количества информантов, средний уровень снизился на 4% (1 человек) и составил 87,5% (21 человек), низкий уровень снизился на 8,5% (2 человека) и, соответственно, составил 0% (0 человек).

В контрольной группе (7 «б») показатели остались неизменными: 3 человека (13%) – высокий уровень эмпатии, 19 человек (83%) – средний, 1 человек (4%) – низкий уровень.

Стоит подчеркнуть, что преобладающим у семиклассников стал эмоциональный канал (17 человек (36%).

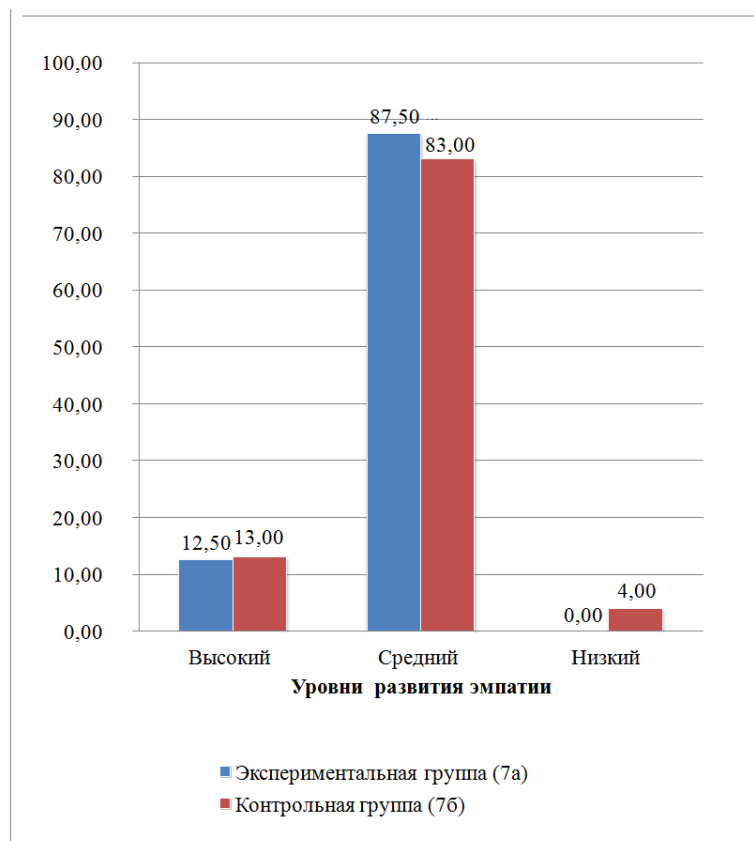


Рис. 2. Уровень развития эмпатии контрольной и экспериментальной групп на заключительном этапе эксперимента, в %

Для оценки статистически достоверных различий между результатами до и после проведения эксперимента мы использовали t-критерий Стьюдента. Полученное нами значение t-критерия в экспериментальной группе при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,01 составляет 3,56 и больше соответствующего табличного значения 48 степеней свободы на 1,54. В контрольной группе значение t-критерия составляет 0,77 и меньше соответствующего табличного значения 46 степеней свободы на 1,25. Полученные результаты подтверждают гипотезу о значимых изменениях, которые произошли в развитии эмпатии семиклассников в результате внедрения алгоритма.

Семиклассники, достигшие высокого уровня развития эмпатии, легче справляются с перепадами настроения, повышенной эмоциональностью, импульсивностью. У обучающихся повышается учебная мотивация и концентрация внимания на уроках, а также снижается раздражительность. Высокий уровень эмпатии оказывает влияние и на общение семиклассников со сверстниками; у них улучшаются взаимоотношения со сверстниками, педагогами и родителями, что характерно для социо-когнитивного подхода в обучении [16].

Хочется отметить, что через процесс развития эмпатии на уроке музыки также происходит процесс **формирования личностных результатов** освоения образовательной программы основного общего образования, а именно: формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре религии, традициям, языкам, ценностям

народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания; формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности; осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи.

### **Выводы**

В ходе исследования выявлено, что подростковый возраст, к которому относятся семиклассники, является сензитивным периодом для развития эмпатии, а музыкально-сценические образы имеют ряд возможностей для достижения эффективности развития эмпатии.

Комплексный подход к разбору музыкально-сценических образов значительно ускорит развитие эмпатии и его компонентов. Еще одним преимуществом данного разбора является продуктивность в запоминании музыкально-драматических произведений, содействие общению со сверстниками, а также развитие умения размышлять, анализировать и видеть то, что нельзя увидеть с первого взгляда. Значимым является то, что не учитель «навязывает» обучающимся понимание музыкально-сценических образов музыкально-драматических произведений, а непосредственно сам ребенок учится осознавать, формулировать их, проявляя субъектную позицию. Именно это является основополагающим условием реализации ФГОС.

Перспективы нашего исследования видим в использовании методов развития эмпатии в других возрастных группах в условиях общеобразовательной школы и дополнительного образования.

### **Литература**

1. *Бирюков А.А.* Право интеллектуальной собственности: просто о сложном [Электронный ресурс]. М.: Проспект, 2017. 142 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=468667> (дата обращения: 23.04.2020).
2. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. *Габьшева Т.Е., Николаева И.И.* Формирование эмпатии детей среднего дошкольного возраста // Новая наука: от идеи к результату. 2016. № 4-2. С. 118–120.
5. *Гальперин П.Я.* Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий: Сборник статей / Под ред. П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. М.: Издательство Московского университета, 1968. 135 с.
6. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка [Электронный ресурс]. М.: Русский язык, 2000. 1209 с. URL: <https://gufo.me/dict/efremova> (дата обращения: 23.04.2020).
7. *Жданова Л.Г.* Взаимосвязь стиля конфликтного поведения и уровня эмпатии в подростковом возрасте // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XII международной научно-практической конференции. Часть II. Новосибирск: СибАК, 2012. С. 145–150.
8. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства // Серия «Мастера психологии». СПб: Питер, 2001. 752 с.

9. *Карягина Т.Д.* Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013. 175 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/obwajapsixologia/jevoljucija-ponjatija-jempratiija-v-psihologii.html> (дата обращения: 23.04.2020).
10. *Кисова В.В., Белякова Е.А.* Экспериментальное исследование проявления эмпатии к сверстникам у современных дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22252> (дата обращения: 23.04.2020).
11. *Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б.* Позиция в учебной деятельности и способность к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 156–163. DOI:10.17759/psyedu.2017090316
12. *Колосунин И.А., Савочкина М.Г., Родин О.В., Токарева Н.Г.* Роль эмпатических способностей в профессиональном становлении личности [Электронный ресурс] // Материалы XIX международного конгресса «Здоровье и образование в XXI веке» (г. Москва). Том 19(12). 2007. С. 141–143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-empaticheskikh-sposobnostey-v-professionalnom-stanovlenii-lichnosti/viewer> (дата обращения: 23.04.2020).
13. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Издание Московского университета, 1972. 576 с.
14. *Мещеряков Б.Г.* Большой психологический словарь. М.: Классика-XXI, 2008. 632 с.
15. *Нецадимова Ю.Г.* Развитие эмпатии у старшеклассников // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2015. № 1. С. 64–66.
16. *Никитская М.Г., Толстых Н.Н.* Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 100–113. DOI:10.17759/jmfp.2018070210
17. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
18. *Сергеева Г.П.* Музыка. 5–8 классы. Искусство. 8–9 классы. Сборник рабочих программ // Предметная линия учебников Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской: Учеб. пособие для общеобразоват. организаций. 5-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2017. 127 с.
19. *Сергеева Г.П.* Музыка. Рабочие программы // Предметная линия учебников Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской. 1–4 классы: Учеб. пособие для общеобразоват. организаций. 7-е изд. М.: Просвещение, 2017. 64 с.
20. *Соломенникова Л.П.* Изучение эмпатии школьников подросткового возраста, проживающих в городских и сельских условиях // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования. Барнаул: Изд-во АГУ, 2015. С. 2172–2175.
21. *Тимофеев Л.И.* Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1974. 509 с. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=278387&p=15> (дата обращения: 23.04.2020).
22. *Троицкая Е.А.* Влияние условий отдельного обучения на развитие эмпатии у школьников // Вопросы психологии. 2012. № 5. С. 29–38.
23. *Allemand M., Gruenenfelder-Steiger A.E., Fend H.* Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood // Journal of Personality. 2014. Vol. 83. № 2. P. 229–241. DOI:10.1111/jopy.12098
24. *Jefferson O.F., Siqueira M., Cordeiro de Souza A., Biazzi S., Zukowsky-Tavares C.* Relações humanas interpessoais: um perfil da literatura em habilidades sociais Research // Society and Development. 2021. Vol. 10. № 2. P. 1–14. DOI:10.33448/rsd-v10i2.12066



25. Llorent V.J., González-Gómez A.L., Farrington D.P., Zych I. Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence // *Psicothema*. 2020. Vol. 32. № 1. P. 47–53. DOI:10.7334/psicothema2019.106

## References

1. Biryukov A.A. Pravo intellektual'noi sobstvennosti: prosto o slozhnom [Intellectual Property Law: Just About the Complex] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Prospekt Publ., 2017. 142 p. (Accessed 23.04.2020). (In Russ.).
2. Boiko V.V. Energiya emotsii v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh [The energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moscow: Filin" Publ., 1996. 472 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 3 [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3]. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p. (In Russ.).
4. Gabysheva T.E., Nikolaeva I.I. Formirovanie empatii detei srednego doshkol'nogo vozrasta [Formation of empathy of children of middle preschool age]. *Novaya nauka: ot idei k rezul'tatu = New science: from idea to result*, 2016, no. 4-2, pp. 118–120. (In Russ.).
5. Gal'perin P.Ya. Formirovanie znaniy i umeniy na osnove teorii poetapnogo usvoeniya umstvennykh deystvii: Sbornik statei [Formation of knowledge and skills based on the theory of gradual assimilation of mental actions: Collection of articles]. Gal'perin P.Ya. (eds.). Moscow: Moscow University Publ., 1968. 135 p. (In Russ.).
6. Efremova T.F. Novyi slovar' russkogo yazyka [New dictionary of the Russian language] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Russkii yazyk Publ., 2000. 1209 p. Available at: <https://gufo.me/dict/efremova> (Accessed 23.04.2020). (In Russ.).
7. Zhdanova L.G. Vzaimosvyaz' stilya konfliktnogo povedeniya i urovnya empatii v podrostkovom vozraste [Elektronnyi resurs] [The relationship between the style of conflict behavior and the level of empathy in adolescence]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: sbornik statei po materialam dvenadtsatoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Chast' II* (Novosibirsk) [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology: a collection of articles based on the materials of the twelfth international scientific and practical conference. Part II]. Novosibirsk: Publ. SibAK, 2012. Available at: <https://sibac.info/conf/pedagog/xii/26427> (In Russ.).
8. Il'in E.P. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. Seriya «Mastera psikhologii» [Series "Masters of Psychology"], 2001. 752 p. (In Russ.).
9. Karyagina T.D. Evolyutsiya ponyatiya «empatiya» v psikhologii. Avtopef. diss. kand. psikhol. nauk [Elektronnyi resurs] [The evolution of the concept of "empathy" in psychology. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 175 p. Available at: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/jevoljucija-ponjatija-jempatija-v-psihologii.html> (Accessed 23.04.2020). (In Russ.).
10. Kisova V.V., Belyakova E.A. Eksperimental'noe issledovanie proyavleniya empatii k sverstnikam u sovremennykh doshkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Elektronnyi resurs] [An experimental study of the manifestation of empathy for peers in modern preschoolers with mental retardation]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, 2015, no. 2-2. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22252> (Accessed 23.04.2020). (In Russ.).
11. Klimentkova E.N., Kholmogorova A.B. Pozitsiya v uchebnoi deyatel'nosti i sposobnost' k empatii v podrostkovom i yunosheskom vozrastakh [Position in Educational Activity and Empathy Ability in



Adolescence and Teenage Years] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 156–163. DOI:10.17759/psyedu.2017090316. (In Russ.)

12. Kolosunin I.A., Savochkina M.G., Rodin O.V., Tokareva N.G. Rol' empaticheskikh sposobnostei v professional'nom stanovlenii lichnosti [Elektronnyi resurs] [The role of empathic abilities in the professional formation of the personality]. *Materialy devyatnadsatogo mezhdunarodnogo kongressa "Zdorov'e i obrazovanie v dvadtsat' pervom veke"* (Moskva), tom 19 (12) [Materials of the nineteenth International Congress "Health and Education in the twenty-first Century" (Moscow)]. 2007. Vol. 19(12), pp. 141–143. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-empaticheskikh-sposobnostey-v-professionalnom-stanovlenii-lichnosti/viewer> (Accessed 23.04.2020). (In Russ.)

13. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of mental development]. Moscow: Moscow University Publ., 1972. 576 p. (In Russ.)

14. Meshcheryakov B.G. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. Moscow: Klassika-XXI Publ., 2008. 632 p. (In Russ.)

15. Neshchadimova Yu.G. Razvitie empatii u starsheklassnikov [The development of empathy in high school students]. *Sovremennye problemy sotsial'no-gumanitarnykh nauk = Contemporary problems of social sciences and humanities*, 2015, no. 1, pp. 64–66. (In Russ.)

16. Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N. Zarubezhnye issledovaniya uchebnoi motivatsii: XXI vek [Elektronnyi resurs] [Foreign Research on Learning Motivation: XXI Century]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Contemporary foreign psychology*, 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 100–113. DOI:10.17759/jmfp.2018070210 (In Russ.)

17. Rubinshtein S.L. Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogy Publ., 1976. 416 p. (In Russ.)

18. Sergeeva G.P. Muzyka. 5–8 klassy. Iskusstvo. 8–9 klassy. Sbornik rabochikh programm. Predmetnaya liniya uchebnikov G.P. Sergeevoi, E.D. Kritskoi: ucheb. posobie dlya obshcheobrazovat. organizatsii. 5-e izd., dorab. [Music. Grades 5-8. Art. Grades 8–9. Collection of work programs. The subject line of textbooks G.P. Sergeeva, E.D. Cretan]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2017. 127 p. (In Russ.)

19. Sergeeva G.P. Muzyka. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov G.P. Sergeevoi, E.D. Kritskoi. 1–4 klassy: ucheb. posobie dlya obshcheobrazovat. organizatsii. 7-e izd [Music. Work programs. The subject line of textbooks G.P. Sergeeva, E.D. Cretan. Grades 1–4]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2017. 64 p. (In Russ.)

20. Solomennikova L.P. Izuchenie empatii shkol'nikov podrostkovogo vozrasta, prozhivayushchikh v gorodskikh i sel'skikh usloviyakh [The study of empathy for teenagers in urban and rural settings]. *Lomonosovskie chteniya na Altae: fundamental'nye problemy nauki i obrazovaniya* [Lomonosov readings in Altai: fundamental problems of science and education]. Barnaul: Publ. AGU, 2015, no. 1, pp. 2172–2175. (In Russ.)

21. Timofeev L.I. Slovar' literaturovedcheskikh terminov [Elektronnyi resurs] [Dictionary of literary terms]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1974. 509 p. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=278387&p=15> (Accessed 23.04.2020). (In Russ.)

22. Troitskaya E.A. Vliyanie uslovii razdel'nogo obucheniya na razvitie empatii u shkol'nikov [The influence of conditions of separate education on the development of empathy in schoolchildren]. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*, 2015, no. 5, pp. 29–38. (In Russ.)

Кириянов И.Е., Липкань Н.В.

Развитие эмпатии семиклассников на основе музыкально-сценических образов  
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 40–56.

Kiryaynov I.E., Lipkan N.V.

Development of Empathy of Seventh-Graders on the Basis of Musical and Stage Images  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 40–56.

23. Allemand M., Gruenenfelder-Steiger A.E., Fend H. Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood. *Journal of Personality*, 2014. Vol. 83, № 2, pp. 229–241. DOI:10.1111/jopy.12098
24. Jefferson O.F., Siqueira M., Cordeiro de Souza A., Biazzi S., Zukowsky-Tavares C. Relações humanas interpessoais: um perfil da literatura em habilidades sociais Research. *Society and Development*, 2021. Vol. 10, № 2, pp. 1–14. DOI:10.33448/rsd-v10i2.12066
25. Llorent V.J., González-Gómez A.L., Farrington D.P., Zych I. Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 2020. Vol. 32, № 1, pp. 47–53. DOI:10.7334/psicothema2019.106

### **Информация об авторах**

Кириянов Иван Евгеньевич, учитель музыки, МБОУ г. Иркутска средняя общеобразовательная школа № 11 с углубленным изучением отдельных предметов (МБОУ г. Иркутска СОШ № 11 с УИОП), старший лаборант кафедры музыкального образования, Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (ПИ ФГБОУ ВО ИГУ), магистрант 2 курса направления «Педагогическое образование», направленность «Филологическое образование» отделения гуманитарно-эстетического образования Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (ПИ ФГБОУ ВО ИГУ), г. Иркутск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8664-846X>, e-mail: muzobr01@mail.ru

Липкань Наталия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (ПИ ФГБОУ ВО ИГУ), г. Иркутск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5806-7529>, e-mail: nlipkan@mail.ru

### **Information about the authors**

Ivan E. Kiryaynov, Music teacher, Secondary School of General education no. 11 with in-depth study of individual subjects, Irkutsk, Russia; Senior Assistant, Department of Music Education, Pedagogical Institute, Irkutsk State University; Master student of the direction "Pedagogical education", focus "Philological education", Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8664-846X>, e-mail: muzobr01@mail.ru

Nataliya V. Lipkan, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Music Education, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5806-7529>, e-mail: nlipkan@mail.ru

Получена 30.09.2020

Принята в печать 30.03.2021

Received 30.09.2020

Accepted 30.03.2021

## **Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря**

***Камнев А.Н.***

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3938-1878>, e-mail: [dr.kamnev@mail.ru](mailto:dr.kamnev@mail.ru)

***Михайлова Т.А.***

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-778X>, e-mail: [tmixailova79@yandex.ru](mailto:tmixailova79@yandex.ru)

В работе показано, что лишь определенный психолого-педагогический комплекс, состоящий из удобной образовательной площадки, использующей в педагогическом процессе объекты природы, правильно подобранные психолого-педагогические методы и подготовленный педагогический коллектив, сможет способствовать поиску и реализации новых психолого-педагогических подходов, используемых для развития личности и субъектности подростков. Наиболее удобной площадкой для этих целей может быть детский оздоровительный лагерь. Эта образовательная площадка является уникальной с точки зрения сбалансированности урочной и внеурочной деятельности, предоставления возможности для коммуникативного взаимодействия между сверстниками, а также подростками и взрослыми. Важным является и то, что среда загородного лагеря предоставляет ребенку возможность открытий тех природных явлений, о которых в классе можно было узнать только теоретически. Способствуя реализации междисциплинарных исследовательских проектов экологической направленности, лагерь создает условия для развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой. Получая в лагере новые умения и навыки, ребенок переходит на новый уровень образования, а соответственно, приобретает новый собственный опыт. Представленная работа показывает, что необходимо переосмыслить значение детских оздоровительных лагерей. Сохраняя традиционные функции оздоровления, рекреации и развлечения, лагерь должны обеспечивать и компенсировать воспитательные и образовательные функции современного школьного образования. Деятельность лагерей должна носить продуктивный характер.

***Ключевые слова:*** подросток, субъектность, детский образовательно-оздоровительный лагерь, экологические программы, дополнительное образование, самосознание подростка, активность, игра, приключение, природная среда.

*Камнев А.Н., Михайлова Т.А.*  
Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря. Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 57–71.

*Kamnev A.N., Mikhailova T.A.*  
Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp. Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 57–71.

**Для цитаты:** Камнев А.Н., Михайлова Т.А. Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 57–71. DOI:10.17759/psyedu. 2021130104

## **Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp**

*Alexander N. Kamnev*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3938-1878>, e-mail: [dr.kamnev@mail.ru](mailto:dr.kamnev@mail.ru)

*Tatiana A. Mikhailova*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-778X>, e-mail: [tmixailova79@yandex.ru](mailto:tmixailova79@yandex.ru)

The work shows that only a certain psychological and pedagogical complex, consisting of a convenient educational platform, using objects of nature in the pedagogical process; correctly selected psychological and pedagogical methods and a trained teaching staff will be able to contribute to the search and implementation of new psychological and pedagogical approaches used for the development of personality and subjectivity of adolescents. The most convenient site for these purposes may be a children's health camp. This educational platform is unique in terms of balancing lesson and extracurricular activities, providing opportunities for communicative interaction between peers, as well as adolescents and adults. It is also important that the environment of a country camp provides a child with the opportunity to discover those natural phenomena that could only be learned theoretically in the classroom. By contributing to the implementation of interdisciplinary environmental research projects, the camp creates conditions for the development of the adolescent's subjectivity in interaction with the natural environment. Receiving new skills and abilities in the camp, the child moves to a new level of education, and accordingly acquires new personal experience. Thus, the presented work shows that it is necessary to rethink the importance of children's health camps. While retaining the traditional functions of health improvement, recreation and entertainment, camps should provide and compensate for the educational and educational functions of modern school education. Camp activities should be productive.

**Keywords:** teenager, subjectivity, children's educational and health camp, environmental programs, additional education, adolescent self-awareness, activity, game, adventure, natural environment.

**For citation:** Kamnev A.N., Mikhailova T.A. Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol.

Камнев А.Н., Михайлова Т.А.  
Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря  
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 57–71.

Kamnev A.N., Mikhailova T.A.  
Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 57–71.

13, no. 1, pp. 57–71. DOI:10.17759/psyedu. 2021130104 (In Russ.).

## Введение

Происходящие в последние годы изменения в жизни общества внесли и определенные требования к работе с подростками. Сегодня в еще большей степени стал необходим поиск психолого-педагогических подходов, используемых для развития личности и субъектности подростков в процессе их самоопределения, формирования у них активной жизненной позиции и экологически правильного отношения к окружающему миру. Не менее важным является и их обучение умению самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, планировать и организовывать свои действия, а в конечном итоге оценивать их результат. Исходя из этих задач, на образовательных площадках всех типов, с одной стороны, в педагогический процесс должен более активно внедряться деятельностный подход, который позволяет подростку справиться с этими задачами, с другой – должно преобладать личностно-ориентированное воспитание, направленное на понимание подростком значения особенностей своей личности для общества, окружающего мира, включая живую природу [34; 39; 42].

Особую актуальность приобретает деятельность, направленная на формирование у подростка навыков критической самооценки, умения позитивно относиться к возможностям своего развития, самостоятельно определять жизненные цели и способности к проектированию своего будущего. По сути дела, вышеизложенный текст говорит о повышении актуализации значимости развития личности и субъектности подростка в современных условиях.

## Изучение проблемы субъектности подростков

Анализ современной литературы предоставляет достаточно богатый материал по исследованию проблем, связанных с особенностями человека как субъекта деятельности, а также развитию его субъектности. В научной литературе «субъект» рассматривается, с одной стороны, как носитель предметно-практической деятельности и познания, а с другой – как источник активности, направленной на объект. Так, например, понятие «субъект» в философском понимании рассматривается как «познающий и действующий индивид», в том числе с природой и обществом как объектами познания и преобразующей деятельности [31]. В психологии *субъект* – это активный преобразователь действительности, который реализуется «в своих деяниях». При этом он представляет собой единство всех качеств человека (природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д.) [17; 32]. В педагогике *субъект* рассматривается через проявление в определенной образовательной деятельности. Важно отметить, что в качестве субъекта могут выступать не только люди, но и природные объекты.

Основоположником субъектного подхода в психологии является С.Л. Рубинштейн [41]. Согласно разработанной им концепции человек и бытие являются системой, которая, по его мнению, является нераздельной, при этом важная роль отводится человеку, так как именно он способен выявлять новые фрагменты бытия, что свидетельствует о деятельностном, преобразующем характере отношений между человеком, природой и миром в целом.

Камнев А.Н., Михайлова Т.А.  
Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря  
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 57–71.

Kamnev A.N., Mikhailova T.A.  
Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 57–71.

Ряд философов (Аристотель, Р. Декарт, И. Кант, Г. Гегель) и психологов (Э. Фромм, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.А. Петровский), занимающихся изучением проблемы развития человека, сходятся во мнении о том, что человек наделен способностью изменять как окружающую действительность, так и себя в этой действительности.

Под термином «*субъектность*» различные исследователи пытаются дать собственное понимание деятельности, общения, самосознания человека, что, в свою очередь, значительно расширяет смысл этого термина. Так, О.А. Конопкин рассматривает *субъектность* как особое свойство и способность человека к самодетерминации разных сфер и сторон своего бытия, которая выступает характеристикой личности, конституирующей ее суть [25]. А.К. Осницкий под *субъектностью* понимает целостную характеристику активности человека, обнаруживаемую в деятельности и поведении [37]. К.А. Абульханова, характеризуя *субъектность*, выделяет способности, в частности, у школьников к самоорганизации собственных психических и личностных возможностей в процессе деятельности, а также к преобразованию внешне заданных условий для более качественного результата собственной деятельности и умение использовать индивидуальный способ реализации этой деятельности, наиболее соответствующий внешним и внутренним условиям [2]. Некоторые исследователи выделяют *субъектность*, формирующуюся во взаимодействии индивида с природной средой, и под этим понимают способность быть субъектом экопсихологических взаимодействий как с живыми, так и неживыми объектами природной среды [38].

Проведенные исследования в школе Б.Г. Ананьева, а также разработанная В.Н. Мясищевым концепция доказывают, что именно личность является носителем преобразующих свойств субъекта, а условием реализации специфической жизнедеятельности человека – развитие у него особого свойства личности – *субъектности* [5; 35; 36; 43].

Итак, *субъектность* является важной характеристикой личности. Она формируется на определенном этапе развития человека и обладает активно-преобразующей функцией [10; 16]. В работах А.Н. Леонтьева и А.Г. Асмолова *субъектность* представлена как деятельностная характеристика, рассматриваемая через структуру мотивации индивида [7; 33]. Хорошо известно, что учебная деятельность может быть реализована в разных формах, но лишь определенные из них могут способствовать индивидуализации подростков. В частности, только позитивная реализация учебной деятельности повышает у них возможность мотивации к познавательной деятельности.

Исходя из этого следует, что лишь определенный психолого-педагогический комплекс, состоящий из удобной образовательной площадки, использующей в педагогическом процессе объекты природной среды, правильно подобранные психолого-педагогические методы, подготовленный соответствующим образом педагогический коллектив, сможет способствовать развитию у ребенка такого свойства личности, как субъектность. Особенно актуально это для подросткового возраста, так как на этом этапе развития происходит формирование активности, а основным «новообразованием» личности становится самосознание, представляющее внутреннее состояние растущего человека и влияющее на его деятельность и поведение.

## **Практика формирования субъектности подростков в условиях образовательно-оздоровительного лагеря**

Одной из образовательных площадок для развития субъектности может стать детский оздоровительный лагерь. Проведенный анализ научных идей отечественных педагогов, в частности, А.К. Бруднова, О.С. Газмана, И.П. Иванова, А.В. Луначарского, А.Н. Лутошкина, С.Т. Шацкого, С.А. Шмакова показывает единство мнения о наличии у данной площадки большого педагогического потенциала, проявляющегося в способах организации учебно-познавательной деятельности, предоставлении возможности коммуникационного взаимодействия между сверстниками, подростками и взрослыми, а также создании определенных условий, способствующих осознанию себя через разные виды деятельности и взаимодействию с природой, что способствует восприятию подростками себя с позиции субъекта деятельности [6].

Летние образовательно-оздоровительные лагеря имеют свою историю развития и становления. Впервые идея создания именно детского оздоровительного лагеря появилась в середине XIX века в Швейцарии. Ее основоположником является пастор Вальтер Бионем. Он организовал «Колонию» (от латинского «colonia» – поселение). Идея заключалась в том, чтобы детям школьного возраста из малообеспеченных семей предоставить возможность отдыха в сельской местности с организацией здорового и полноценного питания, активного отдыха в виде игр, прогулок, физического труда. Для обеспечения функционирования такого лагеря были привлечены профессиональные учителя, врачи [23]. Большой вклад в развитие идеологии отечественных лагерей в пред- и постреволюционный период внес С.Т. Шацкий, деятельность которого была направлена на формирование всесторонне развитой автономной личности. В советский период для организации детского оздоровительного отдыха была выстроена целая инфраструктура. Особое значение отводилось природным условиям, которые, в свою очередь, способствовали реализации и апробации новых педагогических технологий, профильных, учебно-научных смен, подготовке педагогов. Ярким примером реализации такой деятельности являлись и являются лагеря «Артек», «Орленок», «Океан», «Смена», «Алые паруса», «Кавказ» и другие. Многие лагеря становились круглогодичными, в рамках их инфраструктуры открывались многопрофильные школы. В этот период лагерь можно охарактеризовать как уникальный «институт детства». Интересно отметить, что из-за большого количества детских лагерей даже города (например, Анапа) стали именовать себя «Республикой детства». Детский лагерь способствовал развитию у школьников умений работы в команде и коллективе, формированию лидерских качеств, приобретению опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

В начале этого столетия многие летние образовательно-оздоровительные лагеря были закрыты, а некоторые получили вторую жизнь. Так, благодаря частно-государственному партнерству проходило их переоборудование, велась работа по созданию новых профильных смен, дополнительных общеобразовательных программ с учетом современного развития общества и требований, предъявляемых к развитию школьников со стороны общества. Одним из наиболее ярких примеров нового формата лагерей, вероятно, можно считать центр «Сириус».

Камнев А.Н., Михайлова Т.А.  
Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря  
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 57–71.

Kamnev A.N., Mikhailova T.A.  
Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 57–71.

Сегодня как структурно, так и содержательно детские оздоровительные лагеря относятся к системе организации отдыха и оздоровления детей, в которой могут реализовываться каникулярные дополнительные общеобразовательные программы [4; 40]. Данный сегмент детского отдыха является весьма востребованным и представляет собой сектор образовательного пространства, являющегося неотъемлемой частью всей системы образования, способного объединить общее и дополнительное образование обучающихся, основываясь на интересах, потребностях, запросах детей, подростков, молодежи и семьи. Соответственно, более половины детей, находясь в детском оздоровительном лагере, не только организованно проводят свой отдых, но и получают знания и умения по программам дополнительного образования [13; 20; 29]. Выбор форм и методов организации деятельности лагеря, а также его образовательной сферы, профильности смен является самостоятельным и определяется, в первую очередь, необходимостью для развития субъектности и личности подростка.

Содержание дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых в условиях летнего лагеря, представляет собой деятельностное (практико-ориентированное) образование [22] и существенно отличается от школьной учебно-знаниевой формы, характерной, как отмечает А.В. Леонтович, для когнитивно-ремесленного подхода к содержанию образования [32]. Кроме того, лагерь – это комфортная атмосфера сотрудничества и сотворчества педагога и подростка, которая обеспечивает создание доверительного пространства взаимодействия по реализации самых смелых идей [23]. Важным преимуществом пространства лагеря является возможность выстраивания на этой площадке индивидуальных образовательных траекторий и смены образовательных программ и педагогов. Не менее важным является неформальность уклада лагерной жизни, а также содержания образования и организации образовательного процесса как в разновозрастных, так и разновозрастных детских коллективах.

Развиваясь на основе событийно-интегративного принципа, дополнительное образование детей в большей мере соответствует современным вызовам и представляет собой особый тип образования, предназначенного, прежде всего, для развития ценностно-смысловой сферы ребенка в адекватных его возрасту формах бытия [6].

Особый интерес при развитии субъектности подростков в лагере представляют экологические программы, основанные на теории экологического образования и экологического воспитания [11; 14; 15; 18]. Некоторые исследователи, работающие в лагерной системе, стали использовать термин «*деятельное экологическое образование*» [6]. Другие – «*дополнительное экологическое образование*» [14]. Используя эти термины, исследователи показывают, что оно, являясь составной частью непрерывного экологического образования, строится в ключе личностно-деятельностной (И.С. Якиманская, А.В. Хуторский и др.) и компетентностной (В.А. Болотов, И.А. Зимняя и др.) парадигм образования. Кроме того, такое образование имеет ярко выраженный культурологический контекст (Е.В. Бондаревская, А.И. Субетто и др.). Так, Г.С. Камерилова считает, что культурно-экологическая среда дополнительного образования обеспечивает процесс превращения обучающегося индивида в экологически культурную личность [21].

Природоохранная деятельность имеет свои отличительные особенности, и особенно ярко это проявляется в условиях детского лагеря. Прежде всего, непосредственное общение с



природой позволяет детям выработать нормы поведения, исключая нанесение ущерба ее живым и неживым объектам. У детей происходит развитие личностного отношения к миру природы. Более того, в большинстве случаев природоохранная деятельность предполагает практические действия по оздоровлению биогенной и антропогенной сред, в результате которых отмечается улучшение их состояния [4; 12]. Эта деятельность носит эколого-прогностический характер, так как способствует проектированию экологически обоснованных решений, прогнозированию возможных последствий антропогенных воздействий, обеспечивает развитие исследовательских, прогностических, рефлексивных умений, которые позволяют учащимся видеть скрытые возможности изучаемых природных объектов [12].

Ряд исследователей считают, что наиболее продуктивными формами развития различных сторон личности подростка в дополнительном образовании выступают клубные форматы, в частности, клубы экологической направленности. Такие клубы имеют самостоятельную природу и позволяют не только осуществлять природоохранную деятельность, но и одновременно учат проявлять инициативу, самостоятельность, ответственность за свои дела, за себя и своих товарищей [45, с. 21]. Например, известно, что в детских объединениях юных натуралистов обеспечивается развитие ценностно-смысловых отношений воспитанников к природе и с природой, происходит становление естественно-научной картины мира, нормируется повседневное поведение подростков, создаются условия для выбора способов взаимодействия с природными объектами [24], что способствует развитию субъектности ребенка [20; 26, с. 20]. Формирование субъектного отношения к природе происходит не только через использование таких методов, как: метод экологической идентификации, метод экологической эмпатии, метод экологической рефлексии [19], но и через использование новых методик, которые интегрируют различные форматы дополнительного экологического образования детей [27]. Так, в работе по экологическому воспитанию подростков предлагается методика использования средств интеграции учебной и внеучебной деятельности на основе поэтапной реализации модели с переходом на разные уровни развития, например, от ценностно-ориентированного через деятельностно-практический на проектно-преобразующий. Некоторые специалисты считают, что для формирования у подростков новых умений, развития навыков и способностей важно использовать коллективную экологическую деятельность, связанную с приобретением витального (жизненного) опыта, позволяющую корректно участвовать в разработке и реализации социально-экологических проектов [8; 17]. Все это показывает, что наряду с экологическими практиками включаются культурные, социальные и компетентностные, основанные на разнообразных внутренних и внешних механизмах интеграции образования.

Таким образом, можно отметить, что в условиях детского оздоровительного лагеря используются такие методы и технологии, как проектное научно-исследовательское творчество, игровые технологии, образовательный туризм, всевозможные виды приключений и путешествий, создание событийных детско-родительских сообществ. Более того, на этой почве появляются и новые формы организации взаимодействия с детьми: это центры открытых инноваций, детские научные сообщества, школьные технопарки «Кванториумы», природно-образовательные центры, которые могут включать минизоопарки, минифермы, мастерские (гончарную, кузнечную, столярную и т.п.), теплицу, оранжерею,

огород, фруктовый сад, минипроизводства и др.

Все эти форматы отвечают не только социальному заказу общества, но и позволяют по-новому организовать эколого-исследовательскую деятельность школьников, перейти от непродуктивного к продуктивному и креативному уровню готовности в этом виде деятельности [28, с. 9]. В свою очередь, это помогает сформировать экологически значимые качества личности: экологическую грамотность, экологическую ответственность, экологическую нравственность, экологическое поведение и экологическое мировоззрение [28, с. 25]. Программы экологической направленности могут предоставить ребенку возможности для реализации себя в качестве исследователя. Занимаясь исследованием, подросток не только развивает специальные компетенции, но и готовит себя к будущей профессии ученого, который умеет поставить проблему, отобрать методы и средства ее изучения, оформить результаты своих исследований [24; 30].

С.А. Шмаков отмечал, что усилить социализирующее влияние загородного лагеря можно с помощью мира природы как особой части социума, в которой живет человек. Более того, он считал, что лагерь погружает детей в естественную, богатую воспитательными возможностями среду, не только экологически чистую, но и свободную от идеологических директив и функционирования государственной машины [44, с. 72-73]. Общение с природной средой способствует духовному становлению юной личности, формированию ее мировоззрения [1; 9, с. 85]. Среда лагеря по-разному влияет на подростка, более выражено взаимоотношения подростка проявляются с ее природной составляющей, социальная же составляющая среды, с одной стороны, позволяет минимизировать влияние дальней (по отношению к лагерю) социальной среды, например, семьи, прежнего микросоциума, а с другой – интенсифицировать взаимоотношения подростка с ближайшим социальным окружением [3].

### Выводы

Важным ресурсом для развития субъектности подростка в условиях детского оздоровительного лагеря являются гуманизация отношений в группах и принятие ценностей других.

Особенности организации деятельности лагерной жизни, использование специальных дополнительных общеобразовательных программ экологической направленности способствуют развитию субъектности личности подростка. С одной стороны, у него происходит приобретение экологического опыта и развитие субъектности, с другой – наличие субъектных качеств способствует самостоятельному выбору необходимых для него форм обучения.

Особенно хочется отметить, что именно среда загородного лагеря предоставляет ребенку возможность открытий тех природных явлений, о которых в классе можно было узнать только теоретически. При этом, получая в лагере посредством образовательной деятельности новые умения и навыки, ребенок переходит на новый уровень образования и приобретает новый собственный опыт. Соответственно, более интенсивно развивается умение подростка взаимодействовать с предметами природного мира.

Становится очевидным, что сегодня необходимо переосмысление значимых функций детских оздоровительных лагерей. Сохраняя традиционные функции оздоровления,

*Камнев А.Н., Михайлова Т.А.*  
Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 57–71.

*Kamnev A.N., Mikhailova T.A.*  
Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp // Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 57–71.

рекреации и развлечения, лагеря должны обеспечивать воспитательные и образовательные функции. Деятельность лагерей не только может, но и должна носить продуктивный характер.

### **Литература**

1. *Абатуров Е.И.* Воспитание экологической культуры подростков в процессе интеграции учебной и внеучебной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2014. 23 с.
2. *Абульханова К.А.* Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 162–168.
3. *Алехина Е.В.* Проектирование и реализация воспитательной системы детского оздоровительного лагеря: дисс. ... канд. пед. наук. Елец, 2004. 140 с.
4. *Алмазова И.Г., Соловьева Е.А., Усачева И.Н.* Особенности организации комплексной образовательной программы по экологическому образованию в условиях летнего лагеря // МНКО. 2018. № 1(68). С. 192–194.
5. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛУ, 1969. 339 с.
6. *Антопольская Т.А., Камнев А.Н.* Реализация дополнительной общеобразовательной программы как условие развития субъектности подростка в природной среде оздоровительного лагеря // Экопсихологические исследования: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. № 6. С. 350–354.
7. *Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т.* Культурно-историческая психология – «Наука о свободе» // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2017. № 1 (7). С. 18–37.
8. *Белкин А.С., Свинаина, Н.Г.* Виталенный опыт и виталенный принцип – категории педагогической антропологии // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 15–25.
9. *Волгунов В.А.* Социализирующая среда загородного детского оздоровительного лагеря // Человек и образование. 2010. № 4 (25). С. 82–87.
10. *Волкова Е.Н.* Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / О.В. Суворова, Н.И. Дунаева [и др.]. Нижний Новгород: НГПУ имени К. Минина, 2012. 250 с.
11. *Гагарин А.В.* Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2004. 46 с.
12. *Гринько М.Н., Тавстуха, О.Г., Муратова А.А.* Формирование эколого-ноосферного мировоззрения подростка. М.: Изд-во «ФЛИНТА», 2016. 142 с.
13. *Данилков А.А., Данилкова Н.С.* Роль детских лагерей в развитии ребенка // Народное образование. 2016. № 2-3(1455). С. 105–113.
14. *Дзятковская Е.Н.* Методологические основания проектирования образования для устойчивого развития // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2016. № 4(69). С. 3–9.
15. *Дзятковская Е.Н.* Социальные вызовы и задачи экологического образования // Астраханский вестник экологического образования. 2014. № 1(27). С. 88–93.
16. *Ермолаева М.В., Лубовский Д.В., Силаева Л.В.* Проблема личностного самоопределения в трудах Л.И. Божович и ее развитие с позиций субъектного подхода [Электронный ресурс] //

*Камнев А.Н., Михайлова Т.А.*  
Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 57–71.

*Kamnev A.N., Mikhailova T.A.*  
Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp // Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 57–71.

Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 148–159. DOI:10.17759/psyedu.2018100313

17. *Захарова У.С., Вилкова К.А.* Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 87–96. DOI:10.17759/jmfp.2020090308

18. *Захлебный А.Н., Дзятковская, Е.Н.* Модели содержания экологического образования в новой школе // Педагогика. 2010. № 9. С. 38–44.

19. *Зебзеева В.А.* Теория и методика экологического образования детей. М.: ТЦ Сфера, 2009. 288 с.

20. *Золотарева А.В.* Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 46–53.

21. *Камерилова Г.С.* Мотивационный потенциал культурно-экологической среды дополнительного экологического образования // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 11. С. 28–34.

22. *Камнев А.Н.* Детский экологический лагерь и современное образование // Экопсихологические исследования – 5 / Редакторы-составители: С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панов. Пермь: ОТ и ДО, 2018. С. 385–396.

23. *Камнев А.Н., Камнев О.А., Камнева М.А.* Отдых и учеба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-приключенческие программы в детских лагерях / Под редакцией Камнев А.Н., Панов В.И. М.: "Перо", 2016. С. 434

24. *Колесникова И.А.* Педагогические условия воспитания подростков во внешкольных объединениях юных натуралистов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2009. 23 с.

25. *Конюшкин О.А.* Феномен субъектности в психологии личности // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 148–150.

26. Концепция и модели доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ / Под ред. А.В. Золотаревой, Л.В. Байбородовой, Н.П. Ансимовой. Ярославль: РОИ ЯГПУ, 2018. 483 с. DOI:10.24411/1813-145X-2018-10229.

27. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левь, 2017. 334 с.

28. *Крапивин Б.Д.* Тьюторское сопровождение эколого-исследовательской деятельности школьников в процессе дополнительного образования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2018. 27 с.

29. *Курпьянов Б.В.* Воспитание XXI века: экзистенциальная вспышка приключения // Народное образование. 2011. № 9. С. 249–254.

30. *Левина С.В., Лисачкина В.Н., Павловский В.А.* Теория и методика экологического образования: поиск новых подходов // БГЖ. 2017. № 4 (21). С. 327–330.

31. *Лекторский В.А.* Субъект // Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2010. С. 660.

32. *Леонтович А.В.* Становление субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании школьников: Автореф. дисс. ... докт. псих. наук. М., 2017. 58 с.

33. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Просвещение, 1985. 304 с.

34. *Миновская О.В.* Социокультурная практика подросткового приключения в условиях современного общества // Вестник Костромского государственного университета. 2017. № 4. С. 22–26.

35. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960. 426 с.
36. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. Том 2. М., 1960. С. 110–125.
37. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
38. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб: Изд-во «Нестор–История», 2014. 303 с.
39. Панов В.И., Мдивани М.О., Черезова Л.Б. Эмпирическое исследование экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возраста (6–10 лет) // Экспериментальная психология. 2016. Том 9. № 4. С. 48–58. DOI:10.17759/expps.2016090405
40. Распоряжение Правительства РФ от 22 мая 2019 г. № 978-р «Об утверждении Основ государственного регулирования и государственного контроля организации отдыха и оздоровления детей» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71588100/> (дата обращения: 16.11.2020).
41. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012. 287 с.
42. Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57–67. DOI:10.17759/chp.2020160106.
43. Стрельцова В.П. Концепция «Психология отношений личности» В.Н. Мясищева и ее методологическая, научно-теоретическая и практико-психологическая значимость: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 25 с.
44. Шмаков С.А. Нужна ли детскому лагерю идеология? // Народное образование. 2000. № 4–5. С. 69–73.
45. Юркина И.А. Организационно-педагогические условия реализации воспитательного потенциала досуговых объединений экологической направленности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2009. 23 с.

## References

1. Abaturov E.I. Vospitanie ekologicheskoi kul'tury podrostkov v protsesse integratsii uchebnoi i vneuchebnoi deyatelnosti. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Education of ecological culture of teenagers in the process of integration of educational and extracurricular activities. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Vladikavkaz, 2014. 23 p. (In Russ.).
2. Abul'khanova K.A. Mirovozzrencheskii smysl i znachenie kategorii sub"ekta [Worldview sense and meaning of the subject category]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of the Krasnoyarsk state pedagogical University named after V. P. Astafiev*, 2016, no. 4 (38), pp. 162–168. (In Russ.).
3. Alekhina E.V. Proektirovanie i realizatsiya vospitatel'noi sistemy detskogo ozdorovitel'nogo lagerya. dis. kand. ped. nauk [Design and implementation of the educational system of the children's health camp. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Yelets, 2004. 140 p. (In Russ.).
4. Almazova I.G., Solov'eva E.A., Usacheva I.N. Osobennosti organizatsii kompleksnoi obrazovatel'noi programmy po ehkologicheskomu obrazovaniyu v usloviyakh letnego lagerya [Features of the organization of a comprehensive educational program on environmental education in a summer camp]. *MNKO = MNKO*, 2018, no. 1 (68), pp. 192–194. (In Russ.).

5. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of knowledge]. Leningrad, 1969. 339 p. (In Russ.).
6. Antopol'skaya T.A., Kamnev A.N. Realizatsiya dopolnitel'noi obshcheobrazovatel'noi programmy kak uslovie razvitiya sub"ektnosti podrostka v prirodnoi srede ozdorovitel'nogo lagerya [Implementation of an additional general educational program as a condition for the development of the subjectivity of a teenager in the natural environment of a health camp]. *Ehkopsikhologicheskie issledovaniya – 6: ehkologiya detstva i psikhologiya ustoichivogo razvitiya = Ecopsychological research - 6: ecology of childhood and psychology of sustainable development*, 2020, no. 6, pp. 350–354. (In Russ.).
7. Asmolov A.G., Kudryavtsev V.T. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – «nauka o svobode» [Cultural and historical psychology – "the science of freedom"]. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie = Bulletin of RSUH. Series: Psychology. Pedagogy. Education*, 2017, no. 1 (7), pp. 18–37. (In Russ.).
8. Belkin A.S., Svinina N.G. Vitagennyi opyt i vitagennyi printsip – kategorii pedagogicheskoi antropologii [Vitagenny experience and vitagenny principle-categories of pedagogical anthropology]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical education in Russia*, 2007, no. 1, pp. 15–25. (In Russ.).
9. Volgunov V.A. Sotsializiruyushchaya sreda zagorodnogo detskogo ozdorovitel'nogo lagerya [Socializing environment of a suburban children's health camp]. *Chelovek i obrazovanie = Man and education*, 2010, no. 4 (25), pp. 82–87. (In Russ.).
10. Volkova E.H. Sub"ektnost': filosofsko-psikhologicheskii analiz [Subjectivity: philosophical and psychological analysis]. Nizhniy Novgorod, 1997. 80 p. (In Russ.).
11. Gagarin A.V. Prirodoorientirovannaya deyatel'nost' uchashchikhsya kak uslovie formirovaniya ekologicheskogo soznaniya. Autoref. dis. doc. ped. nauk [Nature-Oriented activity of students as a condition for the formation of ecological consciousness. Dr. Sci. (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2004. 46 p. (In Russ.).
12. Grin'ko M.N., Tavstukha O.G, Muratova A.A. Formirovanie ekologo-noosfernogo mirovozzreniya podrostka: monografiya [Formation of ecological-noospheric worldview of a teenager: monograph]. Moscow, 2016. 142 p. (In Russ.).
13. Danilkov A.A., Danilkova N.S. Rol' detskikh lagerei v razvitii rebenka [The role of children's camps in the development of the child]. *Narodnoe obrazovanie = Public education*, 2016, no. 2-3 (1455), pp. 105–113. (In Russ.).
14. Dzyatkovskaya E.N. Metodologicheskie osnovaniya proektirovaniya obrazovaniya dlya ustoichivogo razvitiya [Methodological grounds for designing education for sustainable development]. *Ekologicheskoe obrazovanie: do shkoly, v shkole, vne shkoly = Environmental education: to school, at school, outside of school*, 2016, no. 4 (69), pp. 3–5. (In Russ.).
15. Dzyatkovskaya E.N. Sotsial'nye vyzovy i zadachi ekologicheskogo obrazovaniya [Social challenges and tasks of environmental education]. *Astrakhanskii vestnik ekologicheskogo obrazovaniya = Astrakhan Bulletin of environmental education*, 2014, no. 27, pp. 88–93. (In Russ.).
16. Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V., Silaeva L.V. Problema lichnostnogo samoopredeleniya v trudakh L.I. Bozhovich i ee razvitie s pozitsii sub"ektnogo podkhoda [The problem of personal self-determination in the works of L.I. Bozovic and its development from the standpoint of the subjective approach]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical*

research, 2018, no. 3, pp. 148–159. DOI:10.17759/psyedu.2018100313. (In Russ.).

17. Zakharova U.S., Vilkoval K.A. Sub"ektnost' studentov v usloviyakh ochnogo i distantsionnogo obucheniya: vzglyad prepodavatelei [Subjectivity of students in conditions of full-time and distance learning: the view of teachers]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2020, no. 3, pp. 87–96. DOI:10.17759/jmfp.2020090308. (In Russ.).

18. Zakhlebnyi A.N., Dzyatkovskaya E.N. Modeli sodержaniya ekologicheskogo obrazovaniya v novoi shkole [Content models of environmental education at the new school]. *Pedagogika = Pedagogy*, 2010, no. 9, pp. 38–44. (In Russ.).

19. Zebzeeva V.A. Teoriya i metodika ekologicheskogo obrazovaniya detei [Theory and methods of ecological education of children]. Moscow, 2009. 288 p. (In Russ.).

20. Zolotareva A.V. Dopolnitel'noe obrazovanie detei v aspekte formal'nykh i neformal'nykh kharakteristik [Additional education of children in the aspect of formal and informal characteristics]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl pedagogical Bulletin*, 2015, no. 4, pp. 46–53. (In Russ.).

21. Kamerilova G.S. Motivatsionnyi potentsial kul'turno-ekologicheskoi sredy dopolnitelnogo ekologicheskogo obrazovaniya [Motivational potential of the cultural and ecological environment of additional ecological education]. *Sbornik konferentsii NITs Sotsiosfera = Collections of sociosphere conferences*, 2014, no. 11, pp. 25–26. (In Russ.).

22. Kamnev A.N. Detskii ekologicheskii lager' i sovremennoe obrazovanie: Ekopsikhologicheskie issledovaniya [Children's ecological camp and modern education: Ecopsychological research]. In Zhdanova S.Yu., Mdivani M.O., Panov V.I. (ed.). *Sbornik nauchnykh statej = Collection of scientific articles*, 2018, pp. 385–396. (In Russ.).

23. Kamnev A.N., Kamnev O.A., Kamneva M.A., Otdykh i ucheba s radost'yu. Deyatel'noe ekologicheskoe obrazovanie i nauchno-priklyuchencheskie programmy v detskikh lageryakh [Leisure and learning with joy. Active environmental education and science-adventure programs in children's camps]. Kamnev A.N., Panov V.I. (ed.). Moscow: Pero, 2016. 434 p. (In Russ.).

24. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya podrostkov vo vneshkol'nykh ob"edineniyakh yunyx naturalistov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of education of teenagers in extracurricular associations of young naturalists Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Kostroma, 2009. 23 p. (In Russ.).

25. Konopkin O.A. Fenomen sub"ektnosti v psikhologii lichnosti [The phenomenon of subjectivity in personality psychology]. *Voprosy psikhologii = Question of psychology*, 1994, no. 6, pp. 148–150. (In Russ.).

26. Kontseptsiya i modeli dostupnosti realizatsii dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm [The Concept and models of accessibility to the implementation of additional General education programs]. Yaroslavl: ROI YaGPU, 2018. 483 p. DOI:10.24411/1813-145X-2018-10229

27. Kravtsov G.G., Kravtsova, E.E. Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podkhod [Psychology of the game: a cultural and historical approach]. Moscow: Lev, 2017. 334 p. (In Russ.).

28. Krapivin B.D. T'yutorskoe soprovozhdenie ekologo-issledovatel'skoi deyatel'nosti shkol'nikov v protsesse dopolnitelnogo obrazovaniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Tutoring support of ecological research activities of schoolchildren in the process of additional education Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Chelyabinsk, 2018. 27 p. (In Russ.).

29. Kupriyanov B.V. Vospitanie XXI veka: ekzistentsial'naya vspyshka priklyucheniya [Education

Камнев А.Н., Михайлова Т.А.  
Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря  
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 57–71.

Kamnev A.N., Mikhailova T.A.  
Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 57–71.

of the XXI century: an existential flash of adventure]. *Narodnoe obrazovanie = National education*, 2011, no. 9, pp. 249–254. (In Russ.).

30. Levina S.V., Lisachkina V.N., Pavlovskii V.A. Teoriya i metodika ehkologicheskogo obrazovaniya: poisk novykh podkhodov [Theory and methodology of environmental education: search for new approaches]. *BGZH = BGZh*, 2017, no. 4 (21), pp. 327–330. (In Russ.).

31. Lektorskii V.A. Sub"ekt [Subject]. *Novaya filosofskaya entsiklopediya = New philosophical encyclopedia*, 2010. 660 p. (In Russ.).

32. Leontovich A.V. Stanovlenie sub"ekta sobstvennoi deyatelnosti v nauchno-prakticheskom obrazovanii shkol'nikov. Autoref. diss. dokt. psikh. nauk [Formation of the subject of own activity in the scientific and practical education of schoolchildren Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2017. 58 p. (In Russ.).

33. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, 1985. 304 p. (In Russ.).

34. Minovskaya O.V. Sotsiokul'turnaya praktika podrostkovogo prikl'yucheniya v usloviya sovremennogo obshchestva [Sociocultural practice of adolescent adventure in the conditions of modern society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kostroma state University*, 2017, no. 4, pp. 22–26. (In Russ.).

35. Myasishchev V.N. Lichnost' i nevrozy [Personality and neurosis]. Leningrad, 1960. 426 p. (In Russ.).

36. Myasishchev V.N. Osnovnye problemy i sovremennoe sostoyanie psikhologii otnoshenii cheloveka [Main problems and current state of psychology of human relations]. *Psikhologicheskaya nauka v SSSR = Psychological science in the USSR*, 1960, pp. 110–125. (In Russ.).

37. Osnitskii A.K. Problemy issledovaniya sub"ektnoi aktivnosti [Problems of research of subjective activity] *Voprosy psikhologii = Question of psychology*, 1996, no. 1, pp. 5–19. (In Russ.).

38. Panov V.I. Ekopsikhologiya paradigmal'nyi poisk [Ecopsychology paradigm search]. Moscow: Nestor–Istoriya, 2014. 303 p. (In Russ.).

39. Panov V.I., Mdivani, M.O., Kodess, P.B. i dr. Ekologicheskoe soznanie: teoriya, metodologiya, diagnostika [Ecological consciousness: theory, methodology, diagnostics]. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological diagnostics*, 2012, no. 1. 125 p. DOI:10.17759/expsy.2016090405 (In Russ.).

40. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 22.05.2017 № 978 – R “Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennogo regulirovaniya i gosudarstvennogo kontrolya organizatsii otdykha i ozdorovleniya detei” [Elektronnyi resurs] [Decree of the Government of the Russian Federation of may 22, 2017 No. 978 – R “On approval of the Principles of state regulation and state control of the organization of recreation and recreation for children”]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71588100/> (Accessed: 11.16.2020). (In Russ.).

41. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie [Being and consciousness]. Saint Petersburg, 2012. 287 p. (In Russ.).

42. Rubtsov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ehkosistema razvivayushchikhsya detsko-vzroslykh soobshchestv: deyatelnostnyi podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [School as an Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: An Activity-Based Approach to Designing the School of the Future] // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historic psychology*, 2020, no.1, pp. 57–57. DOI:10.17759/chp.2020160106 (In Russ.).



*Камнев А.Н., Михайлова Т.А.*  
Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря  
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 57–71.

*Kamnev A.N., Mikhailova T.A.*  
Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 57–71.

43. Strel'tsova V.P. Kontsepsiya «Psikhologiya otnoshenii lichnosti» V.N.Myasishcheva i ee metodologicheskaya, nauchno-tereticheskaya i praktiko-psikhologicheskaya znachimost'. Autoref. kand. ped. nauk [The Concept of "the Psychology of personal relationships" by V. N. MDB and its methodological, scientific-theoretical and practical-psychological significance Ph.D. (Pedagogy) Thesis]. Yaroslavl, 2002. 25 p. (In Russ.)
44. Shmakov S.A. Nuzhna li detskomu lageryu ideologiya? [do children's camps Need ideology?]. *Narodnoe obrazovanie = National education*, 2000, no. 4–5, pp. 69–73. (In Russ.).
45. Yurkina I.A. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya realizatsii vospitate'l'nogo potentsiala dosugovykh ob"edinenii ekologicheskoi napravlenosti. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Organizational and pedagogical conditions for the implementation of the educational potential of leisure associations of environmental orientation Ph.D. (Pedagogy) Thesis]. Kazan, 2009. 23 p. (In Russ.).

#### ***Информация об авторах***

*Камнев Александр Николаевич*, доктор биологических наук, профессор кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3938-1878>, e-mail: [dr.kamnev@mail.ru](mailto:dr.kamnev@mail.ru)

*Михайлова Татьяна Александровна*, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой социальной коммуникации и организации работы с молодежью, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-778X>, e-mail: [tmixailova79@yandex.ru](mailto:tmixailova79@yandex.ru)

#### ***Information about the authors***

*Alexander N. Kamnev*, PhD in Biological, Associate Professor, Chair of social communication and organization of work with young people, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3938-1878>, e-mail: [dr.kamnev@mail.ru](mailto:dr.kamnev@mail.ru)

*Tatiana A. Mikhailova*, PhD in pedagogical, Associate Professor, Chair of social communication and organization of work with young people, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-778X>, e-mail: [tmixailova79@yandex.ru](mailto:tmixailova79@yandex.ru)

Получена 16.11.2020  
Принята в печать 30.03.2021

Received 16.11.2020  
Accepted 30.03.2021

## Социальное самочувствие аспирантов: эмоциональная оценка собственных перспектив

**Собкин В.С.**

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru)

**Смылова М.М.**

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-5316>, e-mail: [smyslovamaria@yandex.ru](mailto:smyslovamaria@yandex.ru)

В статье представлены данные мониторингового анонимного анкетного опроса, проведенного сотрудниками Информационно-аналитического центра РАО в 2019 году. В исследовании приняли участие учащиеся аспирантуры научно-исследовательских организаций, занимающихся подготовкой аспирантов в области наук об образовании, а также педагогических вузов Москвы, Санкт-Петербурга и других регионов Российской Федерации. В настоящей работе рассмотрено влияние социально-демографических, социально-стратификационных и социально-психологических факторов на эмоциональную оценку аспирантами собственных жизненных перспектив. Эмпирические данные обрабатывались с использованием методов математической статистики. Показано, что оценка собственных жизненных перспектив связана с влиянием социально-демографических (гендер, семейный статус), социально-стратификационных (материальный статус, образовательный статус родителей аспиранта) и социально-психологических факторов (наличие сформированных планов, наличие эмиграционных планов).

**Ключевые слова:** аспирантура, подготовка научных и научно-педагогических кадров, социальное самочувствие, эмоциональная оценка перспектив, демографические факторы, социально-стратификационные факторы, социально-психологическое благополучие, жизненная перспектива.

**Для цитаты:** Собкин В.С., Смылова М.М. Социальное самочувствие аспирантов: эмоциональная оценка собственных перспектив [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 72–83. DOI:10.17759/psyedu.20211301050

## Social Well-being of Postgraduate Students: Emotional Assessment of Life Prospects

**Vladimir S. Sobkin**

Russian Academy of Education (RAE), Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru)

## **Maria M. Smyslova**

Russian Academy of Education (RAE), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-5316>, e-mail: [smyslovamaria@yandex.ru](mailto:smyslovamaria@yandex.ru)

The article presents the data of an anonymous monitoring questionnaire survey conducted by employees of the Information and analytical center of Russian Academy of education in 2019. The study involved students of post-graduate research organizations that train post-graduate students in the field of education Sciences, as well as pedagogical universities in Moscow, St. Petersburg and other regions of the Russian Federation. The paper examines the influence of socio-demographic, socio-stratification and socio-psychological factors on the emotional assessment of graduate students' prospects. Empirical data were processed using mathematical statistics methods. It is shown that the assessment of one's own life prospects associated with the influence of socio-demographic (gender, family status), socio-stratification (material status, educational status of the parents of a graduate student) and socio-psychological factors (the presence of formed plans, the presence of emigration plans).

**Keywords:** postgraduate studies, training of scientific and pedagogical personnel, social wellbeing, emotional assessment of prospects, demographic factors, socio-stratification factors, socio-psychological wellbeing, life prospects.

**For citation:** Sobkin V.S., Smyslova M.M. Social Well-being of Postgraduate Students: Emotional Assessment of Life Prospects. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 72–83. DOI:10.17759/psyedu.2021130105 (In Russ.).

## **Введение**

Социально-экономические и социокультурные процессы, трансформировавшие российское общество, а также связанные с ними перемены, происходящие сегодня с институтом аспирантуры, определяют актуальность исследования социально-психологического самочувствия аспирантов.

Понятие «социальное самочувствие» многоаспектно и находится на стыке различных областей знания. Оно выступает в качестве интегральной характеристики эмоционально-психологического восприятия индивидом своего социального положения, реализации его жизненной стратегии, осознания и переживания различных сторон жизни. В психологическом подходе данное понятие рассматривается как социально-психологическое состояние, возникающее под влиянием объективных обстоятельств жизнедеятельности и являющееся их целостным отражением. В социологическом подходе – в рамках проблематики образа жизни [20].

В структуре социального самочувствия выделяют следующие составляющие: удовлетворенность социальных потребностей, защищенность от опасностей, оптимизм в оценке своего настоящего и будущего, самостоятельность в решении своих жизненных задач [8].

В настоящей статье мы рассмотрим такой индикатор социального самочувствия аспирантов, как эмоциональная оценка ими собственных жизненных перспектив.

В отечественной психологии проблема жизненной перспективы рассматривалась в русле идей С.Л. Рубинштейна и развивалась в научной школе К.А. Абульхановой-Славской [1]. В данной работе мы опираемся на понятие «жизненная перспектива», определяемое как «образ желанной и осознаваемой как возможной своей будущей жизни при условии достижения определенных целей» [15]. Оно выполняет интегративную функцию и содержательно характеризует систему представлений человека о возможном будущем. Эмоциональная оценка перспективы может быть связана не только с «желаемой жизнью», но и с опасениями относительно собственного будущего. Таким образом, жизненную перспективу целесообразно рассматривать как «целостную картину будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную ценность и индивидуальный смысл своей жизни» [12]. Проблеме построения образа будущего посвящено значительное число современных работ [2; 6; 9; 11; 13; 16 и др.]. Представления о будущем («опережающее отражение») в существенной степени определяют не только переживание человеком собственного настоящего, но и его поведение и деятельность [3]. И здесь отметим, что в культурологическом плане оппозиция «оптимизм/пессимизм» является одной из фундаментальных эмоциональных модальностей, характеризующих общий эмоциональный фон и социокультурный жизненный контекст. При этом позитивные ожидания по отношению к будущему связаны с ценностью настоящего, а негативные его обесценивают [21].

Целью исследования является изучение социально-психологических особенностей социального самочувствия аспирантов.

Исследование строится на следующих взаимосвязанных предположениях: 1) семейный статус аспиранта (наличие детей в семье) является важным фактором, оказывающим влияние на его социальное самочувствие; 2) социально-психологическое благополучие аспирантов определяется влиянием материально-экономического статуса респондента; 3) наличие эмиграционных намерений связано с сомнениями относительно успешности собственного будущего.

Данная работа продолжает линию исследований ИАЦ РАО, посвященных изучению социально-психологических особенностей исследователей в сфере образования. Особое внимание в них уделено выявлению особенностей социального самочувствия научных сотрудников [17]. Сопоставление ответов аспирантов и научных сотрудников на аналогичные вопросы позволяет охарактеризовать общие тенденции, характерные для профессионального становления современных ученых в сфере образования.

## Методы

Статья основана на материалах мониторингового анонимного анкетного опроса, проведенного в 2019 году сотрудниками Информационно-аналитического центра РАО. Особое место в программе исследования занимает выявление социально-психологических особенностей социального самочувствия аспирантов, в частности, их эмоциональной оценки собственных перспектив. Полученные материалы социологического опроса аспирантов проанализированы с учетом влияния социально-демографических, социально-стратификационных и социально-психологических факторов (ответливость их представлений о будущем, наличие эмиграционных планов) на социальное самочувствие аспирантов.

В исследовании приняли участие учащиеся аспирантуры научно-исследовательских

организаций, занимающихся подготовкой аспирантов в области наук об образовании, а также педагогических вузов Москвы и регионов Российской Федерации. Всего опрошено 803 респондента. Полученные данные обработаны с применением методов математической статистики (одномерные и двумерные распределения, двухсторонний анализ значимости различий) с использованием пакетов программ SPSS и StatSoft Statistika.

### Результаты

С целью выявления особенностей эмоционального отношения аспирантов к своему будущему в ходе опроса респондентам был задан закрытый вопрос о том, как они оценивают свои личные перспективы. Варианты ответов на этот вопрос сформулированы в разных модальностях: оптимизм («вы с уверенностью и оптимизмом смотрите в завтрашний день»), сомнение («у вас есть сомнения в том, что жизнь сложится удачно») и пессимизм («вы со страхом и пессимизмом ждете завтрашнего дня»). Ответы аспирантов распределились следующим образом: 74,2% аспирантов оценивают собственные перспективы оптимистично, 23,5% – сомневаются в том, что их жизнь сложится удачно, и лишь 2,2% – испытывают негативные эмоции в связи со своим будущим.

Как было отмечено выше, особый интерес для исследования представляет сопоставление ответов аспирантов и исследователей в сфере образования на вопросы, касающиеся их социального самочувствия. Распределение ответов аспирантов и научных сотрудников на вопрос об оценке ими собственных перспектив приведено на рис. 1.

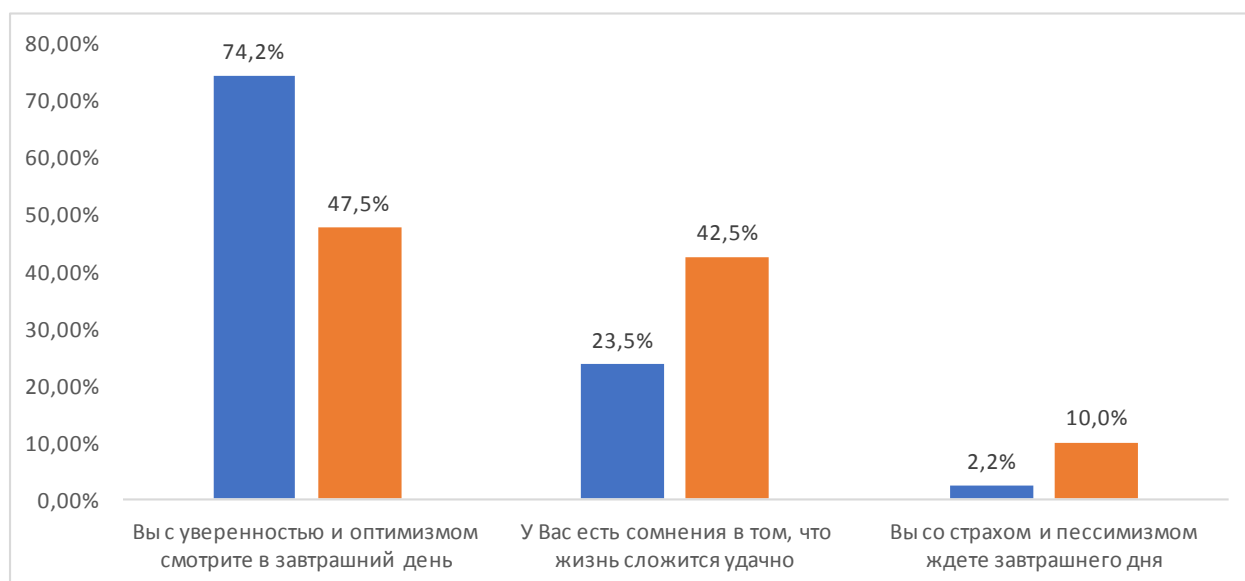


Рис. 1. Распределение ответов аспирантов и научных сотрудников на вопрос об оценке ими собственных перспектив (%): ■ – аспиранты (N=803); ■ – научные сотрудники (N=751)

Как видно из рисунка, аспиранты чаще научных сотрудников склонны оценивать собственные перспективы оптимистично, соответственно, они реже отмечают сомнения или страх относительно собственного будущего ( $p=,0001$ ). При этом отметим, что доля научных сотрудников, оценивающих свое будущее оптимистично, почти равна доле «сомневающихся» в

его успешности. Эти данные дополняют полученные ранее в ходе исследования результаты, фиксирующие большую склонность научных сотрудников к ситуативной стратегии поведения (нежелание планировать собственное будущее, жизнь «сегодняшним днем») [19]. Таким образом, будущее для многих научных сотрудников не обладает эмоциональной привлекательностью, а в результате негативного отношения к планированию предстает практически непрогнозируемым. Это указывает на существенное социальное неблагополучие научных сотрудников в сфере образования как социально-профессиональной группы в силу их социальной незащищенности. Будущее же аспирантов с учетом незавершенного процесса профессионализации многих из них и, как следствие, возможности выбирать различные профессиональные траектории (в том числе не связанные с работой в бюджетной сфере) представляется менее фрустрирующим.

**Влияние социально-демографических факторов.** Перейдем к более подробному рассмотрению влияния ряда социально-демографических факторов (пола, возраста и семейного статуса) на оценку аспирантами своего будущего.

Сопоставление ответов аспирантов женского и мужского пола показало, что для женщин характерна более оптимистичная оценка собственных перспектив (соответственно: 77,3% и 67,8%,  $p=,007$ ), в то время как мужчины чаще склонны сомневаться в успешности своего будущего (соответственно: 28,7% и 20,8%,  $p=,02$ ). Этот результат согласуется с данными Т.О. Гордеевой с соавторами [5] о том, что атрибутивный стиль женщин отличается большей оптимистичностью, чем атрибутивный стиль мужчин, по большинству ситуаций опросника СТОУН-В. Он также отражает специфические гендерные особенности психологического благополучия населения России (ощущение счастья, удовлетворенности жизнью, смысловые ориентации женщин) [7]. Помимо этого, большая оптимистичность женщин выявлена и в исследовании К. Муздыбаева [14].

Анализ ответов аспирантов разных возрастных когорт не выявил статистически значимых различий.

Помимо рассмотрения гендерного фактора, остановимся на изучении влияния наличия и состава семьи на эмоциональную оценку успешности собственных перспектив аспирантами. Аспиранты, состоящие в браке, чаще позитивно оценивают перспективы (соответственно: 80,1% и 70,1%,  $p=,002$ ) и реже сомневаются в их успешности (соответственно: 17,4% и 27,9%,  $p=,0007$ ). Аналогичная тенденция прослеживается и в ответах аспирантов, имеющих детей. Они более оптимистичны относительно своего будущего (соответственно: 79,9% и 63,5%,  $p=,0001$ ) и реже указывают на сомнения в его успешности (соответственно: 17,6% и 33,3%,  $p=,0001$ ), чем те аспиранты, кто не планирует в ближайшем будущем детей. Таким образом, брак и наличие детей в существенной степени связаны с позитивной эмоциональной оценкой собственного будущего.

**Влияние социально-стратификационных факторов.** Обратимся к изучению влияния на оценку успешности своего будущего материального статуса аспирантов. Распределение ответов аспирантов на вопрос об оценке ими собственных перспектив в зависимости от уровня дохода приведено на рис. 2.

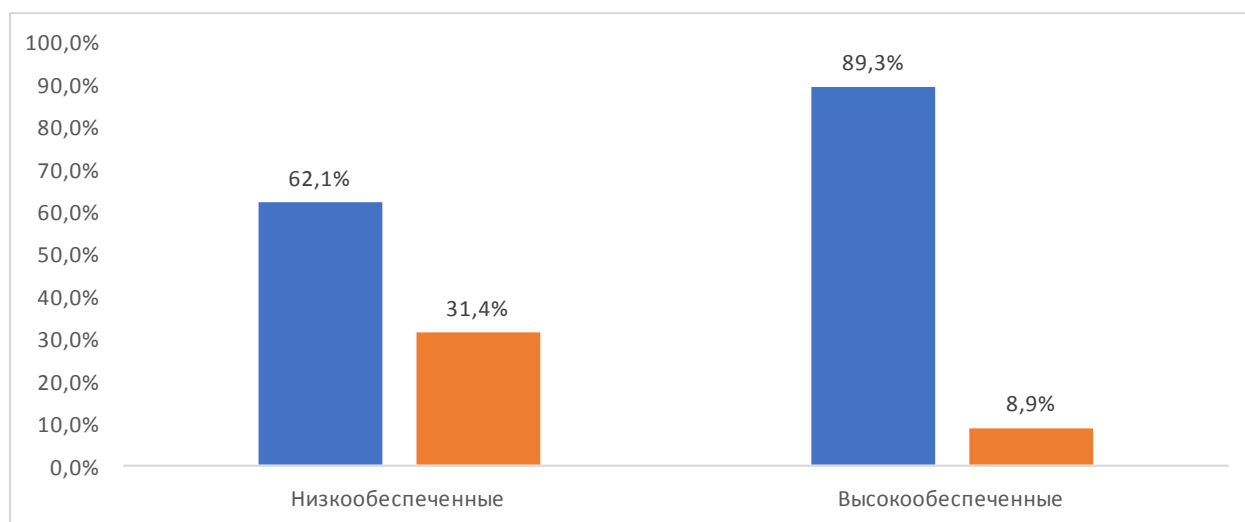


Рис. 2. Распределение ответов аспирантов на вопрос об оценке ими собственных перспектив в зависимости от уровня дохода (%): ■ – Вы с уверенностью и оптимизмом смотрите в завтрашний день; ■ – У Вас есть сомнения в том, что жизнь сложится удачно

Из рисунка видно, что высокообеспеченные аспиранты существенно чаще позитивно оценивают собственные перспективы и реже испытывают сомнения относительно своего будущего, чем низкообеспеченные аспиранты ( $p=,0001$ ). Таким образом, полученные данные фиксируют связь между высоким уровнем материального положения и оптимистичной оценкой собственного будущего. Высокообеспеченные аспиранты находятся в достаточно благополучной ситуации: их представления о будущем связаны с позитивными ожиданиями. В то же время низкообеспеченные аспиранты находятся в более фрустрирующей ситуации, когда позитивные ожидания, связанные с собственным будущим, затруднены в силу ограниченных материальных возможностей.

**Влияние социально-психологических факторов.** При анализе влияния на эмоциональную оценку аспирантами собственных перспектив мы проанализируем влияние двух факторов: сформированность жизненных планов и наличие эмиграционных планов.

Характер прогнозирования своего будущего является одним из наиболее важных показателей психологического благополучия личности. В этой связи аспирантам был задан вспомогательный вопрос, направленный на определение степени сформированности их жизненных планов. Варианты ответов на него фиксируют, с одной стороны, степень отчетливости/неопределенности планов, с другой – ориентированность аспирантов на разные жизненные стратегии: ситуативное поведение или проблематизацию своего будущего [19].

Рассмотрим влияние характера жизненных планов аспирантов на эмоциональную оценку ими своего будущего. Сопоставление ответов аспирантов в зависимости от характера прогнозирования собственного будущего приведено на рис. 3.

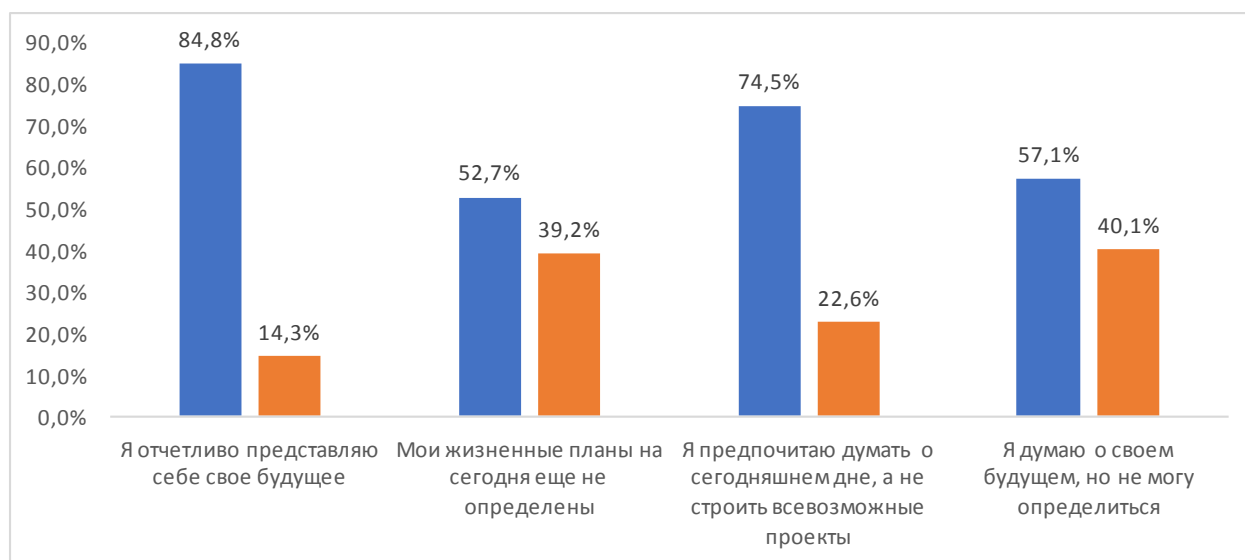


Рис. 3. Распределение ответов аспирантов на вопрос об оценке ими собственных перспектив в зависимости от сформированности их планов на будущее (%): ■ – Вы с уверенностью и оптимизмом смотрите в завтрашний день; ■ – У Вас есть сомнения в том, что жизнь сложится удачно

Из рисунка видно, что аспиранты, отчетливо представляющие свое будущее, существенно чаще остальных указывают на оптимистичную оценку собственных перспектив ( $p \leq 0,01$ ). В то же время они реже остальных отмечают сомнения в успешности своего будущего ( $p \leq 0,02$ ) и реже тех, для кого планы не определены, отмечают страх перед будущим ( $p \leq 0,0001$ ). При этом стоит отметить, что аспиранты, склонные к ситуативному поведению (предпочитающие «не строить всевозможные проекты»), выступают «переходной» группой в оценке собственных перспектив. Они хотя и значительно менее оптимистичны, чем те, кто отчетливо представляет свое будущее, но все же находятся в более благополучной ситуации (чаще отмечают оптимизм относительно своего будущего ( $p = 0,002$ ) и реже – сомнения в том, что их жизнь сложится удачно ( $p \leq 0,02$ )), по сравнению с теми аспирантами, кто не определился с планами или проблематизирует собственное самоопределение. Таким образом, наличие сформированных представлений о своем будущем для аспирантов связано с их эмоциональной оценкой собственных перспектив. В этой связи отметим, что характерная для современной ситуации неопределенность социально-экономического прогнозирования может способствовать построению негативной жизненной перспективы.

Другим важным индикатором социально-психологического благополучия аспирантов может выступать наличие у них желания эмигрировать за рубеж. Для выявления наличия миграционных планов аспирантам был задан вспомогательный вопрос об их желании переехать за границу на постоянное место жительства. Результаты ответов на данный вопрос фиксируют выраженную ориентацию аспирантов на эмиграцию в страны Западной Европы [18]. Сопоставим ответы аспирантов, желающих переехать жить в страны Евросоюза, и тех, кто не планирует отъезд из России. Аспиранты, сориентированные на отъезд за границу, реже оценивают свои перспективы оптимистично (соответственно: 56,6%, 59,9%,  $p = 0,0001$ ), в то же время они значительно чаще указывают на наличие сомнений в успешности собственного



будущего (соответственно: 39,8%, 18,2%,  $p=,0001$ ). Таким образом, перспектива жизни и построения научной карьеры в России для этих аспирантов ассоциирована с сомнениями относительно благополучия собственного будущего.

### Обсуждение результатов

Перечислим наиболее важные содержательные моменты, касающиеся выдвинутых нами предположений.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что семейный статус аспиранта (наличие брака и детей) выступает важным фактором, связанным с позитивной эмоциональной оценкой собственного будущего. Заметим, что полученные ранее в ходе исследования данные показали связь между семейным статусом аспирантов и наличием у них сформированных жизненных планов [19]. Эти данные дополняют выводы Е.И. Головахи и А.А. Кроника [4] о связи жизненных планов и позитивного образа будущего.

Полученные данные показывают, что социально-психологическое благополучие аспирантов определяется влиянием материально-экономического статуса респондента. Для высокообеспеченных аспирантов представления о будущем связаны с позитивными ожиданиями, в то время как для низкообеспеченных аспирантов характерны затруднения, связанные с планированием собственного будущего, в силу существенно ограниченных материальных возможностей [19].

Анализ материалов исследования выявил связь между наличием эмиграционных намерений и сомнениями аспирантов относительно успешности собственного будущего. Эти данные косвенно свидетельствуют о том, что эмиграционные намерения аспирантов как потенциальной интеллектуальной элиты связаны, в первую очередь, с действием «выпалкивающих» факторов (прежде всего, низкой оплатой труда, инфраструктурной необеспеченностью науки). При этом отметим, что именно поиск возможностей и перспектив для карьерного роста в сфере науки за рубежом является одной из наиболее распространенных причин «утечки умов» из России [10].

### Выводы

Завершая статью, отметим основные результаты проведенного исследования:

1. Три четверти аспирантов оптимистично оценивают свои перспективы. При этом собственное будущее для аспирантов представляется более эмоционально привлекательным, чем для научных сотрудников. Это указывает на неблагополучие научных сотрудников как социально-профессиональной группы.

2. Эмоциональное отношение к собственным перспективам определяется такими социально-демографическими факторами, как гендер, наличие и состав семьи аспиранта. Для женщин характерна более позитивная оценка своего будущего. Помимо этого, «оптимизм» относительно собственного будущего связан с наличием у аспиранта семьи и детей.

3. Социально-экономическое положение влияет на отношение к собственному будущему: высокообеспеченные аспиранты склонны более позитивно оценивать свои перспективы.

4. Существенно влияют на оценку своего будущего и социально-психологические факторы. Наличие у аспирантов сформированных планов на будущее связано с позитивной эмоциональной оценкой собственных перспектив. Помимо этого, эмиграционные планы аспирантов связаны с сомнениями относительно успешности собственного будущего. Это

косвенно свидетельствует о том, что желание эмигрировать у аспирантов определяется действием преимущественно «выталкивающих» факторов.

### **Литература**

1. *Абульханова-Славская К.А.* Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1987. 259 с.
2. *Арестова О.Н.* Операциональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 61–73.
3. *Белановская О.В.* Временная перспектива жизненных планов в юности // Проблемы социальной психологии личности. Саратов: СГУ, 2008.
4. *Головаха Е.И., Кроник А.А.* Психологическое время личности. Киев: Наукова Думка, 1984. 209 с.
5. *Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевякова В.Ю.* Диагностика оптимизма как атрибутивного стиля. Опросник СТОУН. М.: Смысл, 2008. 154 с.
6. *Дерябина А.С.* Образ будущего в контексте гендерных различий: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2019. 27 с.
7. *Джидарьян И.А.* Представления о счастье в российском менталитете. СПб.: Алетейя, 2001. 240 с.
8. *Зинурова Р.И., Фатыхова Ф.Ф.* Индикаторы, репрезентирующие содержание социального самочувствия // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 20. С. 245–251.
9. *Карнаухов В.А., Канищева М.А.* Особенности эмоционального отношения к возможному будущему у людей с разным локусом контроля // Российский научный журнал. 2015. № 3(46). С. 135–139.
10. *Карпович Ю.В.* Международное перемещение интеллектуальных ресурсов [Электронный ресурс] // Территория науки. 2019. № 2. С. 18–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41801920> (дата обращения: 01.02.2021).
11. *Коробкин А.Л.* Символическое моделирование позитивного образа будущего и его зависимость от индивидуально-типологических особенностей личности: дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2002. 298 с.
12. *Куликов Л.В.* Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2009. 560 с.
13. *Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В.* Профессиональное самоопределение как построение образцов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–66.
14. *Муздыбаев К.* Оптимизм и пессимизм личности (опыт социолого-психологического исследования) [Электронный ресурс] // Социологические исследования. 2003. № 12. С. 87–96. URL: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/2003-12/mudzybaev.pdf> (дата обращения: 01.02.2021).
15. *Платонов К.К.* Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982. 309 с.
16. *Разгоняева Е.В.* Личностная обусловленность процесса построения образа будущего: дисс. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2004. 175 с.
17. *Собкин В.С., Андреева А.И., Рзаева Ф.Р.* Исследователь в сфере образования: эскизы к социально-психологическому портрету. М.: Издательство Московского университета, 2018. 248 с.
18. *Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О.* Миграционные установки аспирантов: к

вопросу об «утечке мозгов» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 61–79. DOI:10.17759/psyedu.2020120304

19. Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О. Социально-психологические особенности жизненных и профессиональных планов аспирантов // Педагогика. 2020. Том 84. № 11. С. 37–47.

20. Соловей А.П., Шухно Е.В. Интерпретация и операционализация концепта «социальное самочувствие» [Электронный ресурс] // Синергия. 2018. № 4. С. 72–77. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36648729> (дата обращения: 20.01.2021).

21. Яничев П.И. Субъективные модели прошлого, настоящего и будущего в подростковом и юношеском возрасте // Наш проблемный подросток: Учебное пособие / Под ред. Л.А. Реруш. СПб.: Речь, 1999. С. 50–60.

## References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Zhiznennye perspektivy lichnosti [The Life prospects of personality]. *Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni* [Personality Psychology and lifestyle]. In Shorokhova E.V. (ed.). Moscow: Nauka Publ., 1987. 259 p. (In Russ.).
2. Arestova O.N. Operatsional'nye aspekty vremennoi perspektivy lichnosti [Operational aspects of the time perspective of the individual]. *Voprosy psikhologii = Questions on Psychology*, 2000, no. 4, pp. 61–73. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Belanovskaya O.V. Vremennaya perspektiva zhiznennykh planov v yunoshestve [A Temporary term life plans in adolescence]. *Problemy sotsial'noi psikhologii lichnosti* [Problems of social psychology of the individual]. Saratov: SGU Publ., 2008. (In Russ.).
4. Golovakha E.I., Kronik A.A. Psikhologicheskoe vremya lichnosti [Psychological time of the personality]. Kiev: Naukova Dumka, 1984. 209 p. (In Russ.).
5. Gordeeva T.O., Osin E.N., Shevyakova V.Yu. Diagnostika optimizma kak stilya ob'yasneniya uspekhov i neudach. Oprosnik STOUN [Diagnostics of optimism as an attributive style. The STONE Questionnaire]. Moscow: Smysl publ., 2008. 154 p. (In Russ.).
6. Deryabina A.S. Obraz budushchego v kontekste gendernykh razlichii: Avtopref. diss. kand. psikhol. nauk. [The image of the future in the context of gender differences. PhD (Psychology) Thesis]. Irkutsk, 2019. 27 p. (In Russ.).
7. Dzhidar'yan I.A. Predstavleniya o schast'e v rossiiskom mentalitete [Ideas about happiness in the Russian mentality]. Saint-Petersburg: Aleteiya publ., 2001. 240 p. (In Russ.).
8. Zinurova R.I., Fatykhova F.F. Indikatory, reprezentiruyushchie sodержание sotsial'nogo samochuvstviya [Indicators that represent the content of social well-being]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Kazan Technological University*, 2011, no. 20, pp. 245–251. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Karnaukhov V.A., Kanishcheva M.A. Osobennosti emotsional'nogo otnosheniya k vozmozhnomu budushchemu u lyudei s raznym lokusom kontrolya [Features of emotional attitude to the possible future in people with different locus of control]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal = Russian Scientific Journal*, 2015, no. 3(46), pp. 135–139. (In Russ.).
10. Karpovich Yu.V. Mezhdunarodnoe peremeshchenie intellektual'nykh resursov [International movement of intellectual resources]. *Territoriya nauki = Territory of science*, 2019, no. 2, pp. 18–26. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41801920> (Accessed: 01.02.2021). (In Russ.).

11. Korobkin A.L. Simvolicheskoe modelirovanie pozitivnogo obraza budushchego i ego zavisimost' ot individual'no-tipologicheskikh osobennosti lichnosti [Symbolic modeling of the positive image of the future and its dependence on the individual-typological features of the personality. PhD (Psychology) diss.]. Khabarovsk, 2002. 298 p. (In Russ.).
12. Kulikov L.V. Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov [Personality psychology in the works of domestic psychologists]. Saint-Petersburg: Piter publ., 2009. 560 p. (In Russ.).
13. Leont'ev D.A., Shelobanova E.V. Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obraztsov vozmozhnogo budushchego [Professional self-determination as a construction of samples of the possible future]. *Voprosy psikhologii = Questions on Psychology*, 2001, no. 1, pp. 57–66. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Muzdybaev K. Optimizm i pessimizm lichnosti (opyt sotsiologo-psikhologicheskogo issledovaniya) [Optimism and pessimism of the individual (experience of socio-psychological research)] [Elektronnyi resurs]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological researches*, 2003, no. 12, pp. 87–96. Available at: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/2003-12/mudzybaev.pdf> (Accessed: 01.02.2021). (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Platonov K.K. Sistema psikhologii i teoriya otrazheniya [The system of psychology and the theory of reflection]. Moscow: Publ. Nauka, 1982. 309 p. (In Russ.).
16. Razgonyaeva E.V. Lichnostnaya obuslovlennost' protsessa postroeniya obraza budushchego [Personal conditionality of the process of building the image of the future. PhD (Psychology) diss.]. Barnaul, 2004. 175 p. (In Russ.).
17. Sobkin V.S., Andreeva A.I., Rzaeva F.R. Issledovatel' v sfere obrazovaniya: eskizy k sotsial'no-psikhologicheskomu portretu [Researcher in the field of education: sketches for a socio-psychological portrait]. Moscow: Publ. MGU, 2018. 248 p. (In Russ.).
18. Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O. Migratsionnye ustanovki aspirantov: k voprosu ob «utechke mozgov» [Migration Attitudes of Graduate Students: on the Issue of “Brain Drain”] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 61–79. DOI:10.17759/psyedu.2020120304 (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti zhiznennykh i professional'nykh planov aspirantov [Socio-psychological features of life and professional plans of postgraduate students]. *Pedagogika = Pedagogy*, 2020. Vol. 84, no. 11, pp. 37–47. (In Russ.).
20. Solovei A.P., Shukhno E.V. Interpretatsiya i operatsionalizatsiya kontsepta «sotsial'noe samochuvstvie» [Interpretation and operationalization of the concept of "social well-being"] [Elektronnyi resurs]. *Sinergiya = Synergy*, 2018, no. 4, pp. 72–77. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36648729> (Accessed: 20.01.2021). (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Yanichev P.I. Sub"ektivnye modeli proshlogo, nastoyashchego i budushchego v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Subjective models of the past, present and future in adolescence and youth]. In Regush L.A. (ed.) *Nash problemnyi podrostok: Uchebnoe posobie* [Our problem teenager: A textbook]. Saint-Petersburg: Publ. Soyuz, 1999, pp. 50–60. (In Russ.).

### **Информация об авторах**

Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, руководитель Информационно-аналитического центра, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация,

*Собкин В.С., Смылова М.М.*  
Социальное самочувствие аспирантов: эмоциональная  
оценка собственных перспектив  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 1. С. 72–83.

*Sobkin V.S., Smyslova M.M.*  
Social Well-being of Postgraduate Students: Emotional  
Assessment of Life Prospects  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1,  
pp. 72–83.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru)

*Смылова Мария Михайловна*, аналитик, Информационно-аналитический центр, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-5316>, e-mail: [smyslovamaria@yandex.ru](mailto:smyslovamaria@yandex.ru)

### ***Information about the authors***

*Vladimir S. Sobkin*, PhD in Psychology, professor, member of the Russian Academy of Education (RAE), Head of the Information and analytical center, Russian academy of education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru)

*Maria M. Smyslova*, analyst of the Information and analytical center, Russian academy of education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-5316>, e-mail: [smyslovamaria@yandex.ru](mailto:smyslovamaria@yandex.ru)

Получена 20.10.2020

Принята в печать 30.03.2021

Received 20.10.2020

Accepted 30.03.2021

## Влияние типа образовательной среды на психическое развитие дошкольников

**Шишова Е.О.**

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО К(П)ФУ),  
г. Казань, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4903-9021>, e-mail: [Evgeniya.Shishova@kpfu.ru](mailto:Evgeniya.Shishova@kpfu.ru)

Статья посвящена изучению развивающего потенциала образовательных сред и их влияния на становление личности в современном образовательном пространстве. На основе теоретико-методологического анализа типов образовательной среды делается вывод о том, что в структурном плане образовательная среда дошкольного детства представляет собой систему взаимосвязанных компонентов, к числу основных составляющих которой можно отнести предметно-пространственный, социально-психологический, познавательно-деятельностный, коммуникативный и субъектный компоненты. На основе кластерного анализа выделено четыре своеобразных современных типа образовательной среды с различными возможностями и предложена авторская типология образовательных сред в системе дошкольного образования в зависимости от выраженности каждого из компонентов. Выявлены тенденции к сопряженности параметров качества образовательной среды (по шкалам ECERS-R) и личностных особенностей детей, а также значимые различия в субъектных характеристиках и инициативности дошкольников в условиях разных сред обучения. Показана эффективность и целесообразность использования метода кластерного анализа в изучении качественных характеристик образовательной среды и их развивающего потенциала. Эмпирические данные получены на базе 16 дошкольных образовательных организаций в Республике Татарстан, на выборке испытуемых в 876 человек (50 воспитателей, 413 дошкольников и 413 родителей (матерей) детей-дошкольников).

**Ключевые слова:** дошкольное образование, образовательная среда, модели и типы образовательных сред, личностные особенности, дети дошкольного возраста.

**Для цитаты:** Шишова Е.О. Влияние типа образовательной среды на психическое развитие дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 84–100. DOI:10.17759/psyedu.2021130106

## The Influence of the Type of Educational Environment on Preschool Children's Mental Development

**Evgeniya O. Shishova**

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4903-9021>, e-mail: [Evgeniya.Shishova@kpfu.ru](mailto:Evgeniya.Shishova@kpfu.ru)

The article is devoted to the study of the developing potential of educational environments and their impact on the formation of personality in the modern educational space. Based on the theoretical and methodological analysis of the types of educational environment, it is concluded that in the structural plan the educational environment of preschool childhood is a system of interconnected components, the main components include object-spatial, socio-psychological, cognitive-active, communicative and subjective components. Based on cluster analysis, four distinctive modern types of educational environment with various capabilities are identified and the author's typology of educational environments in the system of preschool education is proposed, depending on the severity of each component. The tendencies to the conjugation of the quality parameters of the educational environment (according to the ECERS-R scales) and the personal characteristics of children, as well as significant differences in the subjective characteristics and initiative of preschoolers in different learning environments have been identified. The efficiency and feasibility of using the cluster analysis method in the study of the qualitative characteristics of the educational environment and their developing potential is shown. Empirical data were obtained on the basis of 16 preschool educational organizations in the Republic of Tatarstan, on a sample of subjects in 876 people (50 teachers, 413 preschool children and 413 parents (mothers) of preschool children).

**Keywords:** preschool education, learning environment, models and types of educational environments, personality characteristics, preschool children.

**For citation:** Shishova E.O. The Influence of the Type of Educational Environment on Preschool Children's Mental Development. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 84–100. DOI:10.17759/psyedu.2021130106 (In Russ.).

### Введение

На современном этапе развития общества предъявляются новые требования к дошкольному образованию. Внедрение федерального государственного стандарта дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.) в России определяет переход на новую образовательную парадигму и меняет подходы к содержанию и организации образовательного пространства для всестороннего развития каждого ребенка и его успешной социализации. А.Г. Асмолов

отмечает, что «главная задача стандарта, чтобы у наших детей была мотивация к развитию и творчеству, позитивная социализация и индивидуализация личности» [2, с. 2]. Дошкольное образование является первым звеном образовательной системы, основной его целью является обеспечение физического, когнитивного, эмоционального и личностного развития ребенка. Дошкольный период характеризуется потенциальными возможностями детства, отличается наибольшей чувствительностью и восприимчивостью, что необходимо учитывать при проектировании образовательной среды современного детства.

Приоритетной стратегией модернизации содержания современного образования является развитие личности ребенка и раскрытие ее внутреннего потенциала, индивидуальности самого ребенка, его способностей, самостоятельности и самостоятельности [1; 22]. Главным условием достижения целей современного образования является вариативность и личностно-ориентированный подход в образовательном процессе. Приоритетом становится направленность на развитие познавательных возможностей каждого ребенка, самостоятельность, активизацию внутреннего потенциала личности с учетом его индивидуальности, формирование субъектных свойств [5; 6; 15]. Проблема изучения развивающего потенциала образовательных сред и их влияния на становление личности в современном образовательном пространстве является одной из областей, наиболее значимых для теоретических и прикладных исследований по педагогической психологии.

В существующих исследованиях ученые по-разному подходят к раскрытию понятия «образовательная среда», построению различных моделей, типологий с различными классификационными основаниями [8; 9; 10; 20; 24; 25; 26]. Однако выделенные основания для типологии образовательной среды в большей степени относятся к среде школы и вузов, а роль образовательных сред в становлении личности дошкольников изучена мало, поскольку в основном исследования посвящены учащимся младшего, среднего, старшего звена и студентам вуза.

Согласно культурно-исторической концепции именно специфика образовательной среды как составляющей социальной ситуации развития играет ключевую роль в формировании и становлении личности ребенка. В то же время И.М. Улановская, Т.В. Шрейбер отмечают, что изучение вопросов влияния образовательных систем на интеллектуальное, эмоциональное, личностное развитие ребенка ограничивается только рассмотрением теоретических аспектов, крайне мало эмпирических исследований развивающего потенциала образовательной среды, специфической для каждого образовательного учреждения [27; 32]. Т.В. Шрейбер указывает на то, что существующие исследования, посвященные этой проблеме, весьма противоречивы и не успевают за преобразованиями, происходящими сегодня в сфере образования [32].

Гипотезой выступает предположение о том, что тип образовательной среды характеризуется совокупностью условий, обеспечивающих позитивные возможности в аспекте развивающего потенциала, и может определять специфическое влияние на психическое развитие ребенка.

Цель исследования: предпринять попытку определить современную типологию образовательных сред в системе дошкольного образования и особенности становления детской личности в условиях разных образовательных сред.

Научная новизна результатов исследования состоит в сопоставлении системы условий для личностного развития дошкольников в контексте образовательной среды; обосновании



структуры образовательной среды дошкольного детства, состоящей из предметно-пространственного, социально-психологического, познавательного-деятельностного, коммуникативного и субъектного компонентов.

Проблема создания системы условий для становления личности занимает одно из центральных мест и выводит понятие «образовательная среда» в число базовых для современного развивающего образования (И.А. Баева, С.Д. Дерябо, Т.Г. Ивошина, Е.Б. Лактионова, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин). Многочисленные исследования посвящены изучению влияния социальной ситуации и образовательной среды на психическое развитие ребенка (О.А. Карabanова, А.А. Бодалев, В.А. Каракровский, Л.И. Новикова, В.А. Ясвин, И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, А.Б. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин, Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, И.Б. Шиян, А. Бандура, К. Роджерс, У. Бронфенбреннер, Д. Брунер и др.).

Проведенный анализ существующих подходов к описанию образовательной среды позволил выделить общие характеристики:

образовательная среда – это подсистема социокультурной среды, совокупность психологических и педагогических условий и влияний на раскрытие внутреннего потенциала ребенка и личностного развития субъектов образовательного процесса;

образовательная среда является системным феноменом, имеющим многоуровневое и многокомпонентное строение, содержательными характеристиками которого являются структурные компоненты, представляющие собой функциональное единство компонентов и взаимосвязанные между собой уровни.

Рассматривая общие тенденции современного дошкольного детства, Е.О. Смирнова справедливо отмечает, что при всей многозначности понятия «личность» ключевыми определяющими его характеристиками являются самостоятельность, инициативность, ответственность, именно эти характеристики в наибольшей степени страдают у современных детей [22].

Как отмечает В.Б. Филиппов, перемены, происходящие в современном обществе, определяют потребность изменения образования, технологий обучения, развития и воспитания. Образовательные инновации призваны вносить изменения в социально-психологическую среду [28]. По мнению А.И. Пригожина, В.С. Лазарева, Б.Д. Парыгина и других авторов, в современном развивающем образовании недостаточно разработаны образовательные модели, которые обеспечивали бы поддержку инициативных решений, самостоятельности и способствовали осознанию учащимися особенностей собственного учения, что может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, эмоциональной и поведенческой саморегуляции, субъектности личности [17].

Наличие многообразия моделей образовательной среды порождает типологии с различными классификационными основаниями. Описание и изучение различных типов образовательных сред, характеризующихся разными возможностями для развития и становления личности ребенка, способствует расширению представлений о возможностях проектирования образовательной среды и обеспечивает критерии для ее экспертной оценки в целях преобразований в системе дошкольного образования [30; 34].

Проведенный теоретико-методологический анализ типов сред обучения [11; 14; 16; 19; 33] и обобщение результатов полученных материалов, опубликованных ранее [3; 30; 34],

позволяют нам предложить пятикомпонентную модель образовательной среды дошкольного детства. Построение модели осуществляется в соответствии с ФГОС ДО и основными аспектами образовательной среды для ребенка дошкольного возраста: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому. В структурном плане образовательная среда дошкольного детства может быть представлена пятью взаимосвязанными компонентами, определяющими ее качество: предметно-пространственным, социально-психологическим, познавательно-деятельностным, коммуникативным и субъектным.

*Предметно-пространственный компонент* образовательной среды дошкольного детства (организация и оформление пространственной развивающей среды как в помещении, так и на прилегающих территориях, которая должна обеспечивать разнородность пространственных условий, связность их функциональных зон, полифункциональность, гибкость (возможность оперативного изменения), управляемость, индивидуализированность и аутентичность (сообразность реальным потребностям).

*Социально-психологический компонент* образовательной среды дошкольного детства (система взаимоотношений и взаимодействий между участниками образовательного процесса, возможности сотрудничества при выполнении различных задач, преобладающее позитивное настроение всех субъектов, характер отношения к социальному опыту и его передаче, степень творческой активности, характер взаимодействия с внешней средой).

*Познавательно-деятельностный компонент* образовательной среды дошкольного детства (организация различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития детей, раскрытия индивидуальных склонностей и способностей, формирования познавательных интересов и действий, включение личности в разнообразную деятельность в целях стимулирования продуктивной мыслительной, интеллектуальной и коммуникативной деятельности ребенка).

*Коммуникативный компонент* образовательной среды дошкольного детства (создание необходимых условий для речекommunikативного развития обучающихся, формирование как психических процессов (мышление, речь, воображение), так и коммуникативной деятельности детей).

*Субъектный компонент* образовательной среды дошкольного детства (возможность личностного развития всех субъектов образования с учетом их возрастных, психофизиологических и индивидуальных особенностей).

### **Методы и методики исследования**

В работе использовались следующие методы исследования: теоретические – анализ источников и сравнительный анализ теоретико-методологических оснований по проблеме исследования в психологической науке, проектирование результатов и процесса их достижения на различных этапах исследования, психологический анализ содержания основных нормативно-правовых документов в области образования; эмпирические – опросно-диагностические (анкетирование, опросы, беседы), экспертная оценка, тестирование. В диагностических целях использовались следующие методики исследования.

Для комплексной оценки качества дошкольного образования были использованы международные шкалы оценки образовательной среды ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), в состав которых входят 7 подшкал: предметно-пространственная среда (Space and Furnishings); присмотр и уход за детьми (Personal Care Routines); речь и мышление (Language-Reasoning); виды активности (Activities); взаимодействие (Interactions); структурирование программы (Program Structure); родители (Parents) и персонал (Staff) [29; 35; 36]. Проведенный качественный анализ индикаторов шкалы позволяет выявить развивающий потенциал образовательной среды через оценку условий для когнитивного, эмоционального и личностного развития ребенка, а также развития детской активности и произвольности [4; 7; 18; 31]. В целях организации исследования показатели шкал ECERS были соотнесены с выделенными компонентами образовательной среды. Так, предметно-пространственный компонент подразумевает организацию и оформление пространственной развивающей среды, он был соотнесен со шкалой «Предметно-пространственная среда». Социально-психологический компонент образовательной среды определяется системой взаимоотношений и взаимодействий между участниками образовательного процесса, для выявления особенностей взаимодействия детей и взрослых использовалась шкала «Взаимодействие». Возможности для стимулирования продуктивной мыслительной, интеллектуальной и коммуникативной деятельности ребенка оценивались с помощью шкал «Виды деятельности» (познавательный-деятельностный компонент) и «Речь и мышление» (коммуникативный компонент). Для оценки возможностей личностного развития всех субъектов образования использовались шкалы «Структурирование программы» и «Родители и персонал».

Для диагностики показателей проявления субъектности ребенка (активности, целостности, самооценности, опосредованности, автономности, креативности) использовалась «Методика исследования субъектности ребенка в дошкольном возрасте» (О.В. Кудрявцева), основанная на теоретическом подходе Л.В. Алексеевой [13].

Степень выраженности и формы проявления инициативности дошкольников в различных типах образовательной среды определялись с помощью методики «Нормативная карта развития» (Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов) [12]. Опираясь на выделенные Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым виды инициативности соответственно видам деятельности, мы использовали экспериментальную ситуацию, предложенную Е.О. Смирновой и Ю.С. Солдатовой [21].

Статистическая обработка полученных в ходе исследования эмпирических данных осуществлялась с использованием методов математической статистики (описательная, индуктивная статистика, дисперсионный анализ, кластерный анализ) и качественного анализа полученных данных. Вычисления проведены с использованием специализированных компьютерных статистических пакетов Microsoft Office Excel 2010, IBM SPSS Statistics 21 for Windows.

Эмпирические данные получены на базе 16 дошкольных образовательных организаций в Республике Татарстан, на выборке испытуемых в 876 человек (50 воспитателей, 413 дошкольников в возрасте 4-6 лет и 413 родителей (матерей) детей-дошкольников). Среди них 4 ДОО – лучшие детские сады по итогам муниципального рейтинга (утв. приказом Министерства образования и науки Республики Татарстан от 8 апреля 2015 г. «О рейтинге дошкольных образовательных организаций»). Остальные выбраны из числа

среднестатистических детских садов. Группы детских садов были разделены на две выборки по итогам муниципального рейтинга. В группу А вошли лучшие детские сады, а в группу Б – среднестатистические дошкольные образовательные организации. Исследование проводилось в период с 2014 по 2020 гг.

### **Результаты и обсуждение**

В ходе исследования был проведен анализ условий образовательных сред дошкольного детства, влияющих на траекторию личностного развития детей и качество дошкольного образования. Успешное становление личности рассматривается в контексте наличия или отсутствия в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития субъектности и инициативности ребенка. С помощью шкал ECERS оценивались активность детей в процессе обучения, создание условий для стимулирования детской любознательности и учения, соблюдение баланса между действиями, инициированными взрослыми и самими детьми, а также насколько среда способствует развитию творческого и критического мышления детей и др.

На основе экспертизы образовательной среды дошкольного детства была предпринята попытка определить современную типологию образовательных сред в системе дошкольного образования и особенности становления детской личности в условиях разных образовательных сред. Экспертиза образовательной среды с помощью шкал комплексного оценивания качества образования детей ECERS-R показала, что все дошкольные образовательные учреждения характеризуются разным развивающим потенциалом.

Лучшие дошкольные образовательные организации характеризуются направленностью на раскрытие способностей и индивидуальных особенностей ребенка, поддержку детских инициатив и развитие креативного мышления. В среднестатистических – чаще ориентация на подготовку к школе и дисциплинированность.

Для подтверждения полученной закономерности был проведен кластерный анализ и применен типологический подход в целом, позволяющий выявить своеобразие организации образовательных сред и выделить возможные траектории личностного развития детей [23]. Метод К-средних (K-means-clustering) с выделением компактных кластеров позволил объединить дошкольные образовательные учреждения в группы на основе похожих ключевых качественных характеристик образовательной среды и их развивающего потенциала (табл.). Проверка достоверности различий полученных кластеров по диагностическим критериям осуществлялась с использованием критерия Краскела-Уоллиса, по результатам которого были выявлены достоверные различия между кластерами по всем критериям классификации диагностических показателей: пространственно-предметное содержание среды; организация времени; взаимодействие детей и взрослых [31]. Таким образом, полученные кластеры достоверно отличаются друг от друга по выраженности качественных характеристик образовательной среды дошкольного детства. На следующем этапе определялась достоверность различий между детьми в выделенных типах образовательных сред по параметрам, отражающим уровень развития субъектности и инициативности.

По результатам кластерного анализа выделились четыре своеобразных современных типа образовательной среды раннего детства с различными вариантами выраженности

структурно-функциональных компонентов образовательной среды дошкольного детства. Затем в каждой группе вычислялись средние значения, которые позволили дать содержательную характеристику выявленных типов.

Присвоение определенных наименований выделенным в результате кластерного анализа группам диагностируемых объектов осуществлялось на основании содержательного анализа качественных характеристик образовательных сред, вошедших в соответствующую группу. В основу кластеризации были положены следующие ключевые позиции:

- какие условия созданы в дошкольных образовательных организациях для когнитивного, эмоционального и личностного развития ее субъектов, раскрытия внутреннего потенциала ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;
- комплексная и дифференцированная оценка качества образовательной среды;
- система условий для стимулирования качественной работы педагогического коллектива и руководителей, их включенности в творческое саморазвитие для реализации творческого потенциала и активности, совершенствования профессионального мастерства.

Таблица

**Результаты кластерного анализа для выборки дошкольных образовательных организаций в зависимости от качества образовательной среды**  
(на выборке 16 дошкольных образовательных организаций)

Кластеры	Средние значения выраженности компонентов образовательной среды по кластеру				
	Предметно-пространственный компонент	Познавательно-деятельностный компонент	Социально-психологический компонент	Коммуникативный компонент	Субъектный компонент
<b>1 кластер (31%)</b> Стимульно-продуктивная образовательная среда	3,8	3,3	3,1	3,5	2,2
<b>2 кластер (37%)</b> Учебная среда	4,1	2,8	3,5	3,2	1,9
<b>3 кластер (12,5%)</b> Эвристическая образовательная среда	4,8	4,4	4,7	4,5	4,9
<b>4 кластер</b>	5,2	5,5	4,9	5,3	5,1

(18,8%) Креативная образовательная среда					
---	--	--	--	--	--

Выраженность структурно-функциональных компонентов образовательной среды дошкольного детства, характеризующих четыре типа образовательной среды, различна в зависимости от качества дошкольного образования:

1) Первый кластер характеризуется насыщенностью предметно-пространственного содержания среды, которая обеспечивает разнородность пространственных условий, связность их функциональных зон, которые отвечают реальным потребностям детей. Однако в таком типе среды образовательные возможности реализуются под воздействием внешнего стимула. Познавательная, коммуникативная, продуктивная, творческая деятельность дошкольников определяется внешним влиянием и воздействием со стороны педагогов. В этой среде не создаются условия для развития субъектности, самостоятельности, инициативности, мотивирующие детей проявлять свою собственную активность и ощущать себя субъектами своего собственного развития. Данный тип образовательной среды можно охарактеризовать как *стимульно-продуктивный*.

2) Второй тип образовательной среды может быть назван *учебный*. Показатели предметно-пространственного компонента образовательной среды в данном типе хорошо выражены, тогда как деятельность дошкольников значительно ограничена и жестко регламентирована. Такой тип среды характеризуется насыщенностью образовательной деятельности, где дети строго должны следовать указаниям взрослых, лишаясь возможности самореализации и личностного роста, а образовательный процесс напоминает школьно-урочную форму.

3) Третий тип образовательной среды – *эвристический* – отличается проявлением в той или иной степени активности дошкольником, не стимулированной внешними факторами, позволяя реализовывать индивидуальный потенциал. Ребенок открывает и приобретает знания через специально организованные эвристические образовательные ситуации в результате собственных действий. Эвристическая среда создает содержание образования самими детьми, раскрывая при этом их индивидуальный личностный потенциал, развивая когнитивные, креативные, коммуникативные и продуктивные виды деятельности дошкольников. В таком случае содержание образования для ребенка становится вариативным, изменяется в ходе деятельности самих участников образовательного процесса и является для ребенка полем для проявления инициативы и самостоятельности, насыщая образовательный процесс положительными эмоциями.

4) На основе содержательного анализа качественных характеристик образовательных сред, вошедших в четвертую группу, данный тип можно охарактеризовать как *креативная образовательная среда*. Высокий уровень качественных характеристик в данном типе (креативном) позволяет предположить, что в креативной образовательной среде в большей мере, чем в других, заданы и активно поддерживаются субъектами образовательной системы индивидуальное развитие ребенка и раскрытие его творческого потенциала. Приоритетным направлением креативной образовательной среды является не только развитие активности

ребенка, творческого потенциала, но и побуждение потребности в творчестве у ребенка, саморазвитие как творение себя и формирование умения самостоятельно ставить цели и реализовывать собственные замыслы. Ориентация идет не столько на выполнение требований со стороны педагога, сколько на удовлетворение потребности к творчеству через включение дошкольника в активную деятельность. Данный тип среды характеризуется свободой суждений и поступков, эмоциональным подъемом и низкой степенью регламентации поведения.

«Эвристическая образовательная среда» и «Креативная образовательная среда» были выявлены в лучших дошкольных образовательных учреждениях. В среднестатистических ДОО – «Стимульно-продуктивная» и «Учебная» типы сред.

С целью проверки достоверности различий в выраженности показателей субъектности и инициативности детей с разным качеством образовательной среды было проведено сравнение средних значений (использовался однофакторный дисперсионный анализ,  $p < 0,05$ ), в результате которого были получены достоверно значимые различия по следующим диагностическим критериям: «активность» ( $F=34,72$ ), «целостность» ( $F=28,3$ ), «креативность» ( $F=10,46$ ), «инициативность» ( $F=5,25$ ). Таким образом, были установлены достоверные различия по атрибутивным характеристикам субъектности и показателям инициативности в группах испытуемых, обучающихся в лучших и среднестатистических дошкольных образовательных учреждениях.

### **Заключение**

1. На основе кластерного анализа были получены результаты, свидетельствующие о существовании в дошкольных организациях четырех типов образовательной среды с различными возможностями. Структурно-содержательная характеристика образовательных сред позволяет осуществлять прогнозирование особенностей формирования и развития типа личности.

2. Выявлены тенденции к сопряженности показателей образовательной среды и особенностей личностного развития детей, а также значимые различия в субъектных характеристиках и инициативности дошкольников в различных типах образовательной среды. Среди детей, посещающих лучшие образовательные дошкольные учреждения, выявлен самый большой процент дошкольников с высоким уровнем развития субъектности и инициативности. Испытуемые этой группы характеризуются наиболее выраженными субъектными качествами, среди которых инициативность, независимость, самостоятельность, познавательная, коммуникативная, продуктивная и творческая активность.

3. Позитивное личностное развитие дошкольников наиболее успешно происходит в условиях, когда среда, способная побуждать и увлекать обучающихся к проявлению активности и инициативности, обеспечивает возможности для раскрытия внутреннего потенциала личности ребенка, становления его субъектного начала, развития креативного мышления и способствует индивидуальному развитию ребенка. В свою очередь предельная нормативность, отсутствие вариативности и поддержки индивидуальности ребенка обуславливают своеобразие его личностного развития: снижение познавательного интереса, обедненность игровой деятельности, ограниченность круга интересов и др.

**Ограничения исследования и дальнейшие перспективы.** Необходимо отметить, что любая типология образовательных сред условна, и в одном образовательном учреждении может быть сочетание разных, иногда весьма противоречивых условий. Говорить о современной системе дошкольного образования сложно на основе выборки в 16 дошкольных образовательных учреждений одного отдельного региона Российской Федерации, в связи с этим имеет смысл увеличить число ДОО из других регионов России, что даст возможность выявить специфику развивающего потенциала большего количества образовательных сред, специфических для каждого образовательного учреждения. Дальнейшая работа и проведение исследования позволят получить развернутую картину качества образования детей дошкольного возраста, скорректировать образовательные программы дошкольных образовательных организаций и разработать образовательные модели, которые обеспечивали бы поддержку детских инициатив, способствующих раскрытию индивидуального и творческого потенциала ребенка. Дальнейшая перспектива исследования заключается в необходимости рассмотрения целостной социокультурной ситуации в контексте взаимосвязей социальных параметров образовательной среды и психологических качеств ее участников.

### **Литература**

1. Алмазова О.В., Белолуцкая А.К., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н. Образовательная среда и эмоционально-личностное развитие дошкольников // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 1–12.
2. Асмолов А.Г. Культурный ген связи времен // Образовательная политика. 2012. № 5(61). С. 2–5.
3. Баянова Л.Ф., Шишова Е.О. Билингвальное образование: модель экспертизы качества билингвальной образовательной среды раннего детства // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 37–49. DOI:10.17759/pse.2019240204
4. Белолуцкая А.К., Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Шиян И.Б. Связь характеристик образовательной среды детского сада и уровня развития регуляторных функций дошкольников // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 85–96. DOI:10.17759/pse.2018230608
5. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика–Синтез, 2008. 108 с.
6. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том. 14. № 2. С. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211
7. Гаврилова М.Н., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А. Связь качества образовательной среды дошкольного учреждения и психического развития ребенка: теоретический обзор // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 433. С. 135–145.
8. Евенко С.Л. Социально-психологические типы образовательной среды российских вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 3. С. 45–48.
9. Евтихов О.В. Типы образовательных сред в современном образовании [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2014. № 4(36) URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/typy-obrazovatelnyh-sred-v-sovremennom-](https://cyberleninka.ru/article/n/typy-obrazovatelnyh-sred-v-sovremennom)



obrazovanii (дата обращения: 29.10.2018).

10. Карнов В.А., Ясвин В.А. В поисках выхода из школьных лабиринтов. Развитие школьных образовательных систем: инновационный сетевой проект. М.: МЦ ЭПОС, 2003. 33 с.

11. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. М.: Изд-во Вен-Мер, 1996. 157 с.

12. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах: пособие для дошкольных педагогов и психологов. М., 2002. 43 с.

13. Кудрявцева О.В. Методика исследования субъектности ребенка в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2006. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-issledovaniya-subektnosti-rebenka-v-doshkolnom-vozraste> (дата обращения: 26.12.2017).

14. Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. СПб, 2013. 53 с.

15. Лыкова И.А., Синицина И.А. Поддержка индивидуальности ребенка в вариативной образовательной среде [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2018. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podderzhka-individualnosti-rebenka-v-variativnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 09.11.2020).

16. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб: Питер, 2007. 352 с.

17. Психология личности: учебное пособие / Под ред. проф. П.Е. Ермакова, проф. В.А. Лабунской. М.: Эксмо, 2013. 653 с.

18. Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Леван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. Ключевые проблемы реализации ФГОС ДО по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в ДОО (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 16–31.

19. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.

20. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Вторая Российская конференция по экологической психологии: тезисы докладов. М., 2000. С. 172–176.

21. Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 12–26. DOI:10.17759/psyedu.2019110102

22. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2(34). С. 25–32. DOI:10.11621/npj.2019.0207

23. Собкин В.С., Лыкова Т.А. К вопросу о психологических особенностях развития личности актера: опыт типологического анализа // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 2. С. 129–146. DOI:10.17759/cpp.2019270209

24. Соснова И.В. Обусловленность отношения учащихся к школе социальными условиями развития // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 4. С. 69–76.

25. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. № 3. С. 133–138.

26. *Ткаченко Н.Н.* Типология образовательных сред в современной педагогической психологии. Саратовский университет. Страховские Чтения. 2018. Выпуск 26. С. 319–324.
27. *Улановская И.М.* Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 18–24.
28. *Филиппов В.Б.* Воспитание и образование математика // Математика в образовании и воспитании / Сост. В.Б. Филиппов. М.: ФАЗИС, 2000. С. 228–245.
29. *Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д.* Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. М.: Изд-во «Национальное образование», 2016. 136 с.
30. *Шилова Е.О.* Взаимосвязь качества образовательной среды и субъектно-личностных характеристик дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 10. С. 50–59.
31. Шиян О.А., Воробьева Е.В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России [Электронный ресурс] // СДО. 2015. № 7(59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-vozmozhnosti-otsenki-kachestva-obrazovaniya-shkaly-ecers-r-aprobirovany-v-rossii> (дата обращения: 09.02.2019).
32. *Шрейбер Т.В.* Роль различных типов образовательных учреждений в формировании индивидуально-психологических особенностей старшеклассников // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2008. № 2. С. 41–55.
33. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 287 с.
34. *Gabdulchakov V.F., Shishova E.O.* Educating Teachers for a Multicultural School Environment. Intercultural Communication: Strategies, Challenges and Research. Monograph. Chapter 1. Nova Science Publishers. Hauppauge, NY, United States, 2017. P. 1–41.
35. *Cassidy D.J., Hestenes L.L., Hegde A., Hestenes S., Mims S.* Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised. Early Childhood Research Quarterly. 2005. P. 345–360.
36. *Harms T., Clifford R.M., Cryer D.* Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) Revised Edition, 2005.

## References

1. Almazova O.V., Belolutsкая A.K., Bukhalenkova D.A., Veraksa A.N., Gavrilova M.N. *Obrazovatel'naya sreda i emotsional'no-lichnostnoe razvitie doshkol'nikov* [Educational environment and emotional and personal development of preschoolers]. *Voprosy psikhologii = Psychology issues*, 2019, no. 1, pp. 1–12. (In Russ.).
2. Asmolov A.G. *Kul'turnyi gen svyazi vremen* [Cultural gene for the connection of times]. *Obrazovatel'naya politika = Educational policy*, 2012, no. 5(61), pp. 2–5. (In Russ.).
3. Bayanova L.Ph., Shishova E.O. Bilingual Education: The Model of Measuring Quality of Bilingual Learning Environment in Early Childhood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 37–49. DOI:10.17759/pse.2019240204 (In Russ.).
4. Belolutsкая A.K., Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Gavrilova M.N., Shiyana O.A., Vorob'yeva E.V. *Novye vozmozhnosti otsenki kachestva obrazovaniya: shkaly ECERS-R aprobiruyemye v Rossii* [New possibilities of quality of education assessment: ECERS-R scales being tested in Russia]. *SDO*, 2015, no. 7(59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-vozmozhnosti-otsenki-kachestva-obrazovaniya-shkaly-ecers-r-aprobirovany-v-rossii> (date of access: 09.02.2019).

- I.B. Association between Educational Environment in Kindergarten and Executive Functions in Preschool Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 85–96. DOI:10.17759/pse.2018230608 (In Russ.).
5. Veraksa N.E., Veraksa A.N. Proektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov [Design activities of preschoolers]. *Posobie dlya pedagogov doshkol'nykh uchrezhdenii = A manual for teachers of preschool institutions*. Moscow: Mozaika – Sintez, 2008. 108 p. (In Russ.).
6. Veraksa N.E. Child Development: Two Paradigms. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102–108. DOI:10.17759/chp.2018140211 (In Russ.).
7. Gavrilova M.N., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A. Svyaz' kachestva obrazovatel'noi sredy doshkol'nogo uchrezhdeniya i psikhicheskogo razvitiya rebenka: teoreticheskii obzor [The relationship between the quality of the educational environment of a preschool institution and the mental development of a child: a theoretical overview]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Bulletin*, 2018, no. 433, pp. 135–145. (In Russ.).
8. Evenko S.L. Sotsial'no-psikhologicheskie tipy obrazovatel'noi sredy rossiiskikh vuzov [Socio-psychological types of educational environment of Russian universities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 2011, no. 3, pp. 45–48. (In Russ.).
9. Evtikhov O.V. Tipy obrazovatel'nykh sred v sovremennom obrazovanii [Types of educational environments in modern education]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal) = Modern studies of social problems (electronic scientific journal)*, 2014, no. 4.(36). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-obrazovatel'nykh-sred-v-sovremennom-obrazovanii> (Accessed 29.10.2018). (In Russ.).
10. Karpov V.A., Yasvin V.A. V poiskakh vykhoda iz shkol'nykh labirintov. Razvitie shkol'nykh obrazovatel'nykh sistem: innovatsionnyi setevoi proekt [In search of a way out of school mazes. The development of school educational systems: an innovative network project]. Moscow: Publ. MC EPOS, 2003. 33 p. (In Russ.).
11. Kommunikativno-orientirovannye obrazovatel'nye sredy. Psikhologiya proektirovaniya [Communicatively-oriented educational environments. Design Psychology]. In Rubtsov B.B. (ed.). Moscow: Publ. Ven-Mer, 1996. 157 p. (In Russ.).
12. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. Nablyudenie za razvitiem detei v doshkol'nykh gruppakh: posobie dlya doshkol'nykh pedagogov i psikhologov [Monitoring the development of children in preschool groups: a manual for preschool teachers and psychologists]. Moscow, 2002. 43 p. (In Russ.).
13. Kudryavtseva O.V. Metodika issledovaniya sub"ektnosti rebenka v doshkol'nom vozraste [A methodology for studying the subjectivity of a child in preschool age]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya = Bulletin of the Tyumen State University. Socio-economic and legal studie*, 2006, no. 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-issledovaniya-subektnosti-rebenka-v-doshkolnom-vozraste> (Accessed 26.12.2017). (In Russ.).
14. Laktionova E.B. Psikhologicheskaya ekspertiza obrazovatel'noi sredy: Avtoref. diss. ...doktora psikhol. nauk [Psychological examination of the educational environment. PhD (Psychology) Thesis]. Saint-Petersburg, 2013. 53 p. (In Russ.).
15. Lykova I.A., Sinitsina I.A. Podderzhka individual'nosti rebenka v variativnoi obrazovatel'noi

srede [Supporting a child's individuality in a variable educational environment]. *Problemy sovremennoogo obrazovaniya = Problems of modern education*, 2018, no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podderzhka-individualnosti-rebenka-v-variativnoy-obrazovatelnoy-srede> (Accessed: 09.11.2020). (In Russ.).

16. Panov V.I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. Saint-Petersburg: Publ. Peter, 2007. 352 p. (In Russ.).

17. Psikhologiya lichnosti: uchebnoe posobie [Psychology of personality: a training manual]. In Ermakova P.E., Labunskoi V.A. Moscow: Publ. Eksmo, 2013. 653 p. (In Russ.).

18. Remorenko I.M., Shiyan O.A., Shiyan I.B., Shmis T.G., Levan T.N., Koz'mina Ya.Ya., Sivak E.V. Klyuchevye problemy realizatsii FGOS DO po itogam issledovaniya s ispol'zovaniem «Shkal dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v DOO (ECERS-R)»: «Moskva-36» [Key problems of implementation of the GEF TO the study using “Scales for comprehensive assessment of the quality of education in kindergartens (ECERS-R)”: “Moscow-36”]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika = Modern preschool education: theory and practice*, 2017, no. 2, pp. 16–31. (In Russ.).

19. Rubtsov V.V., Ivoshina T.G. Proektirovanie razvivayushchei obrazovatel'noi sredy shkoly [Designing the educational environment of the school]. Moscow: Publ. MGPPU, 2002. 272 p. (In Russ.).

20. Slobodchikov V.I. O ponyatii obrazovatel'noi sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya [On the concept of the educational environment in the concept of developing education]. Vtoraya Rossiiskaya konferentsiya po ekologicheskoi psikhologii: tezisy dokladov [Second Russian Conference on Environmental Psychology: abstracts]. Moscow, 2000, pp. 172–176. (In Russ.).

21. Smirnova E.O., Soldatova I.S. Features of the Initiative of Modern Preschoolers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 12–26. DOI:10.17759/psyedu.2019110102 (In Russ.).

22. Smirnova E.O. Spetsifika sovremennoogo doshkol'nogo detstva [Specificity of modern preschool childhood]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National psychological journal*, 2019, no. 2(34), pp. 25–32. DOI:10.11621/npj.2019.0207 (In Russ.).

23. Sobkin V.S., Lykova T.A. To the Issue of Psychological Features of the Actor's Personality Development: the Experience of Typological Analysis. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 2, pp. 129–146. DOI:10.17759/cpp.2019270209 (In Russ.).

24. Sosnova I.V. Social Conditions of Development as a Determinant of Pupils' Attitude towards School. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2007. Vol. 12, no. 4, pp. 69–76. (In Russ.).

25. Tarasov S.V. Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, struktura, tipologiya [Educational environment: concept, structure, typology]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina = Bulletin of Leningrad State University A.S. Pushkin*, 2011. Vol. 3, no. 3, pp. 133–138. (In Russ.).

26. Tkachenko N.N. Tipologiya obrazovatel'nykh sred v sovremennoi pedagogicheskoi psikhologii [Typology of educational environments in modern educational psychology]. *Saratovskii universitet. Strakhovskie Chteniya = Saratov University. Strakhovskiye Readings*, 2018. Vol. 26, pp. 319–324. (In Russ.).

27. Ulanovskaya I.M. Chto takoe obrazovatel'naya sreda shkoly i kak ee vyyavit'? [What is the

educational environment of the school and how to identify it?]. *Voprosy psikhologii = Issues of psychology*, 1998, no. 6, pp. 18–24. (In Russ.).

28. Filippov V.B. Vospitanie i obrazovanie matematika [Parenting and education mathematics]. *Matematika v obrazovanii i vospitanii = Mathematics in education and training*. Moscow: Publ. FAZIS, 2000, pp. 228–245. (In Russ.).

29. Kharmis T., Richard M. Klifford, Krayner D.M. Shkaly dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh. ECERS-R: pererabotannoe izdanie [Scales for a comprehensive assessment of the quality of education in preschool educational institutions. ECERS-R: revised edition]. Moscow: Publ. «Natsional'noe obrazovanie», 2016. 136 p. (In Russ.).

30. Shishova E.O. Vzaimosvyaz' kachestva obrazovatel'noi sredy i sub'ektno-lichnostnykh kharakteristik doshkol'nika [The impact of an educational environment's quality on personality development in early preschool]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika = Modern preschool education. Theory and practice*, 2017, no. 10, pp. 50–59. (In Russ.).

31. Shiyani O.A., Vorob'eva E.V. Novye vozmozhnosti otsenki kachestva obrazovaniya: shkaly ECERS-R aprobirovany v Rossii [New possibilities for assessing the quality of education: the ECERS-R scales have been tested in Russia]. SDO, 2015, no. 7(59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-vozmozhnosti-otsenki-kachestva-obrazovaniya-shkaly-ecers-r-aprobirovany-v-rossii> (Accessed: 09.02.2019). (In Russ.).

32. Shreiber T.V. Rol' razlichnykh tipov obrazovatel'nykh uchrezhdenii v formirovanii individual'no-psikhologicheskikh osobennosti starsheklassnikov [The role of various types of educational institutions in the formation of individual psychological characteristics of high school students]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika» = Bulletin of the Udmurt University. Series «Philosophy. Psychology. Pedagogy»*, 2008, no. 2, pp. 41–55. (In Russ.).

33. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Publ. Sense, 2001. 287 p. (In Russ.).

34. *Gabdulchakov V.F., Shishova E.O.* Educating Teachers for a Multicultural School Environment. Intercultural Communication: Strategies, Challenges and Research. Monograph. Chapter 1. Nova Science Publishers. Hauppauge, NY, United States, 2017, pp. 1–41.

35. *Cassidy D.J., Hestenes L.L., Hegde A., Hestenes S., Mims S.* Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 2005, pp. 345–360.

36. *Harms T., Clifford R.M., Cryer D.* Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) Revised Edition, 2005.

### **Информация об авторах**

*Шушова Евгения Олеговна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Институт психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО К(П)ФУ), г. Казань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4903-9021>, e-mail: [Evgeniya.Shishova@kpfu.ru](mailto:Evgeniya.Shishova@kpfu.ru)

### **Information about the authors**

*Evgeniya O. Shishova*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Educational

*Шилова Е.О.*

Влияние типа образовательной среды на психическое развитие дошкольников  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 1. С. 84–100.

*Shishova E.O.*

The Influence of the Type of Educational Environment on Preschool Children's Mental Development  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 84–100.

Psychology, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia, ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0003-4903-9021>, e-mail: Evgeniya.Shishova@kpfu.ru

Получена 08.10.2020

Принята в печать 30.03.2021

Received 08.10.2020

Accepted 30.03.2021

## Взаимосвязь личностных особенностей и учебной успеваемости старшеклассников

*Мишкевич А.М.*

ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (ФГБОУ ВО ПГНИУ), г. Пермь, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-3454>, e-mail: ArinaMishkevich@ya.ru

Влияние личностных черт на учебную успеваемость стабильно воспроизводится в разных исследованиях. В рамках пятифакторной теории предполагается, что влияние врожденных черт на поведение опосредовано приобретенными характерными адаптациями. Одной из разновидностей характерных адаптаций могут быть рефлексивные характерные адаптации. Данное исследование посвящено актуальной проблеме поиска личностных предикторов учебной успеваемости. Впервые вклад рефлексивных характерных адаптаций в успеваемость изучается на выборке старшеклассников. В исследовании приняли участие 135 российских школьников в возрасте от 14 до 17 лет. Были измерены черты Большой пятерки и четыре варианта рефлексивных характерных адаптаций. Также была посчитана успеваемость – средний балл по всем предметам для каждого ученика за прошедший учебный год. В результате были обнаружены корреляции добросовестности и открытости с успеваемостью. Показано, что рефлексивные характерные адаптации являются более надежным коррелятом успеваемости, чем черты. Обнаружено, что метаустановка на добросовестность вносит уникальный вклад в варьирование учебной успеваемости. Выявлено, что корреляции успеваемости с открытостью в основном объясняются половыми различиями, а метаустановка на открытость вносит значимый вклад в варьирование учебных успехов. Таким образом, было показано, что рефлексивные характерные адаптации вносят уникальный вклад в предсказание учебной успеваемости.

**Ключевые слова:** личность, учебная успеваемость, характерные адаптации, подростки, пятифакторная модель, рефлексивные характерные адаптации, поведение.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 18-313-00034.

**Для цитаты:** *Мишкевич А.М.* Взаимосвязь личностных особенностей и учебной успеваемости старшеклассников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 101–116. DOI:10.17759/psyedu.2021130107

## Relationship between Personal Characteristics and the Academic Performance of High School Students

***Arina M. Mishkevich***

Perm State University, Perm, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-3454>, e-mail: ArinaMishkevich@ya.ru

The influence of personality traits on performance at school is regularly researched in various studies, including meta-analytical studies. As personality traits are quite stable, they scarcely can be changed. According to the five-factor theory, the influence of inborn traits on behaviour is mediated by acquired characteristic adaptations. Which means that it is easier to change characteristic adaptations in order to correct behaviour, rather than traits. The survey was conducted among 135 Russian adolescents, ages from 14 to 17 ( $M=15.19$ ;  $SD=0,71$ ). The traits of the Big Five and four variations of reflexive characteristic adaptations were measured. Performance was also counted – the average score in all subjects for each student in the past academic year. As a result, we have found correlations of conscientiousness and openness with performance. This research has shown that reflexive characteristic adaptations are a more trustworthy performance correlate than traits. We have discovered that meta-attitude toward conscientiousness contributes, in a unique way, to performance at school. This contribution depended on neither gender differences nor the differences in the conscientiousness trait itself. The study has also revealed that the correlations between performance and openness can mostly be explained by gender differences. Whereas meta-attitude toward openness makes a significant contribution to the variation of successes in studying regardless of the gender differences and the differences in the openness trait itself. Thus, the research has shown, that reflexive characteristic adaptations contributes, in a unique way, to the prediction of performance at school.

***Keywords:*** personality, academic performance, characteristic adaptations, five-factor theory, behavior, reflexive characteristic adaptations.

**Funding.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 18-313-00034.

**For citation:** Mishkevich A.M. Relationship between Personal Characteristics and the Academic Performance of High School Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 101–116. DOI:10.17759/psyedu.2021130107(In Russ.).

### Введение

Множество исследований, в том числе метааналитических, подтверждают влияние черт личности на учебную успеваемость [**Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка!**]



**Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.].** При этом взаимосвязи сохраняются и при контроле интеллекта [**Ошибка! Источник ссылки не найден.].**

Разные черты могут по-разному влиять на учебные успехи: высокая добросовестность подразумевает дисциплину, организованность, надежность, что помогает достигать высоких результатов в обучении [**Ошибка! Источник ссылки не найден.];** высокий уровень открытости связан с мотивацией к приобретению новых знаний, а также помогает при использовании новых способов обучения [**Ошибка! Источник ссылки не найден.];** доброжелательность выражается в поведении, которое ценится учителями и приводит к высоким оценкам [**Ошибка! Источник ссылки не найден.];** высокий уровень экстраверсии может быть связан со сложностями фокусирования на учебном предмете, то есть отрицательно влиять на учебную успеваемость [**Ошибка! Источник ссылки не найден.];** наконец, нейротизм коррелирует с тревожностью, которая отрицательно влияет на успешность в оценках [**Ошибка! Источник ссылки не найден.].**

При этом из пяти черт личности наиболее надежным предиктором учебной успеваемости является добросовестность со средней корреляцией  $r=.20$  [**Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.].** В нескольких исследованиях также обнаружены взаимосвязи с открытостью на уровне  $r=.10$  [**Ошибка! Источник ссылки не найден.].** Есть предположение, что открытость связана с успехами в школе, но гораздо хуже предсказывает учебную успеваемость в университете [**Ошибка! Источник ссылки не найден.].** Остальные черты обнаруживают слабые либо незначимые корреляции с учебной успеваемостью [**Ошибка! Источник ссылки не найден.].**

Таким образом, влияние личностных черт на учебную успеваемость стабильно воспроизводится в разных исследованиях на школьной и студенческой выборках. Как известно, личностные черты достаточно стабильны и с трудом поддаются изменению, то есть зная личностные предикторы успеваемости, менять ее через изменение черт сложно. Что ограничивает применение этих результатов на практике, например, в педагогике или психокоррекции. Этим обусловлена актуальность поиска более пластичных конструктов, вносящих вклад в предсказания учебной успеваемости. Несколько исследований подтверждают наличие значительной генетической детерминации черт [**Ошибка! Источник ссылки не найден. и др.].** Некоторые авторы, например, Р. Маккре и П. Коста, вообще настаивают на врожденном характере черт. Вместе с тем, поскольку нельзя отрицать влияние среды на функционирование человека, авторы говорят о приобретенных характерных адаптациях в структуре личности [**Ошибка! Источник ссылки не найден.].** В рамках пятифакторной теории [**Ошибка! Источник ссылки не найден.]** предполагается, что влияние врожденных черт на поведение опосредовано приобретенными характерными адаптациями. А значит, для того чтобы корректировать поведение, проще изменить характерные адаптации, а не черты.

С.А. Щебетенко [**Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.],** продолжая теорию Р. Маккре и П. Коста, разрабатывает идею о рефлексивных

характерных адаптациях как одной из разновидностей характерных адаптаций. Модель рефлексивных характерных адаптаций связывает структуру личности с рефлексией. Вполне возможно, что поведение человека со стороны личности определяется не только его чертами, но и тем, как он к данным чертам относится, с чем себя идентифицирует и т.д.

Всего на данный момент выделено четыре варианта рефлексивных характерных адаптаций [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 65-66]:

1. Установки на черты – биполярные (положительные/отрицательные) оценки данной черты без прямой референции к какому-либо индивиду, включая самого себя.
2. Метаперцептивные черты (метачерты) – характеризуют мнение индивида о том, как его воспринимают окружающие, прежде всего значимые другие.
3. Метаперцептивные установки на черты (метаустановки) – мнение человека об установках на черты, присущих значимым другим.
4. Диспозициональная эффективность – мнение человека о своей успешности реагирования в ситуациях, связанных с данной чертой, провоцирующих ее проявление.

Ряд исследований предварительно подтверждает возможность увеличения прогностической валидности личности за счет рефлексивных характерных адаптаций, в ряде случаев влияние черт на поведение полностью объяснялось различиями в рефлексивных характерных адаптациях [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**; **Ошибка! Источник ссылки не найден.** и др.]. В частности, было проведено исследование взаимозависимости рефлексивных характерных адаптаций и баллов по ЕГЭ, оценок за семестр [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. В результате было установлено, что часть рефлексивных характерных адаптаций могут быть устойчивыми предикторами успеваемости, действие которых выходит за пределы влияния собственно черт. Однако данное исследование выполнено на студенческой выборке, что ограничивает возможность его интерпретации, поскольку существуют различия во взаимосвязях между чертами и успеваемостью в рамках школы и университета [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Мы предположили, что возможно увеличить предсказательную способность личности за счет учета рефлексивных характерных адаптаций. При этом последние будут вносить уникальный вклад в предсказание учебной успеваемости при контроле черт личности. Таким образом, целью данного исследования являлось изучение вклада рефлексивных характерных адаптаций в учебную успеваемость, впервые эта проблема изучается на выборке старшеклассников. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: выявить взаимосвязи успеваемости с чертами и рефлексивными характерными адаптациями; определить уникальный вклад отдельных рефлексивных характерных адаптаций в объяснение учебной успеваемости при контроле черт и пола испытуемых.

## Программа исследования

### Участники

В исследовании приняли участие 135 человек, учащиеся 9 и 11 классов двух пермских школ, среди них было 65 мальчиков (48,1%). Возраст испытуемых варьировал от 14 до 17 лет ( $M=15,19$ ;  $SD=0,71$ ). Восемь участников не заполнили либо не до конца заполнили опросник

метаустановок на черты, таким образом, выборку в части данной методики составили 127 подростков.

#### Методики

Для диагностики черт личности использовалась русскоязычная версия [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] «Вопросника Большой Пятерки» (Big Five Inventory; BFI) [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Ранее была показана валидность данной методики на выборке подростков [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Шкалы методики продемонстрировали хороший уровень внутренней согласованности:  $\alpha = .74; .68; .76; .83; .74$  для экстраверсии, доброжелательности, добросовестности, нейротизма и открытости соответственно.

Рефлексивные характерные адаптации измерялись модифицированными версиями методики BFI [подробнее см. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. В каждой из версий менялась инструкция и при необходимости были изменены формулировки пунктов. Для измерения установок на черты давалась следующая инструкция: «*Вам предстоит оценить ряд личностных качеств с точки зрения их привлекательности для Вас. Считаете ли Вы то или иное свойство хорошим или плохим личностным качеством? Не имеет значения, есть ли у Вас это свойство или нет: важно, нравится ли оно Вам само по себе? Я считаю это качество для человека...*». Далее предлагались 44 пункта методики BFI, сформулированные в виде качеств (например, «разговорчивость» вместо «разговорчивым» и т.д.). Шкалы методики показали приемлемый уровень внутренней согласованности:  $\alpha = .68; .81; .84; .78; .85$  для установок на экстраверсию, доброжелательность, добросовестность, нейротизм и открытость соответственно.

Для диспозициональной эффективности использовалась следующая инструкция: «*Вам предстоит оценить то, насколько Вам удастся вести себя в соответствии с данным свойством в случае, когда этого требуют или позволяют обстоятельства. Согласуются ли Ваши поступки с тем, как, Вы себе представляете, должен вести себя человек, проявляющий данное качество? Допустим, Вас кто-то раздражает (курящий в помещении человек, кричащие малолетние дети, громко говорящие люди и т.п.). Т.е. ситуация "провоцирует" Вас на невыдержанность. Проявите ли Вы ее или нет?*». Шкалы данной методики показали приемлемые и хорошие показатели внутренней согласованности:  $\alpha = .67; .70; .80; .83; .83$  для экстраверсии, доброжелательности, добросовестности, нейротизма и открытости соответственно.

Для измерения метачерт использовалась следующая формулировка: «*Для того, чтобы выполнить следующие задания, определите, в какой степени Ваши родители оценивают наличие у Вас указанных ниже качеств. Считают ли они Вас человеком, ими обладающим, или, напротив, их не имеющим. В том случае, если Вы считаете, что они расходятся во мнении применительно к данному качеству, отметьте некий средний вариант. Мои родители считают меня тем, кто...*». В качестве значимого другого были приведены родители, что обусловлено возрастом испытуемых [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Шкалы данной методики показали хороший уровень внутренней согласованности:  $\alpha = .74; .75; .79; .81; .82$  для метачерт экстраверсии, доброжелательности, добросовестности, нейротизма и открытости соответственно.

Наконец, для измерения метаустановок использовалась следующая формулировка

инструкции: «Теперь Вы должны выразить свое мнение, как оценивают указанный ниже ряд личностных качеств Ваши родители? Считают ли они то или иное свойство хорошим или плохим? Не беспокойтесь о том, насколько это Ваше мнение соответствует действительности: просто выразите свои предположения. Мои родители считают данное качество...». Пункты методики, так же как в модификации, измеряющей установки на черты, были сформулированы в виде качеств. Шкалы данной модификации показали приемлемый и хороший уровень внутренней согласованности:  $\alpha=.63; .80; .85; .80; .84$  для метаустановок на экстраверсию, доброжелательность, добросовестность, нейротизм и открытость соответственно.

Для анализа учебной успеваемости был подсчитан средний балл по всем оценкам по всем предметам за прошлый учебный год (химия, физическая культура, физика, технология, русский язык, обществознание, ОБЖ, музыка, литература, история, информатика, иностранный язык, ИЗО, геометрия, география, биология, алгебра). Общая шкала по предметам показала высокий уровень внутренней согласованности  $\alpha=.97$ .

## Результаты

### *Взаимосвязь учебной успеваемости, черт и рефлексивных характерных адаптаций*

Для определения взаимосвязи черт личности, рефлексивных характерных адаптаций и учебной успеваемости использовался корреляционный анализ Пирсона. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

### **Взаимосвязь черт личности, рефлексивных характерных адаптаций и учебной успеваемости (N=135)**

	Успеваемость
Пол*	<b>.40</b>
Черты	
Экстраверсия	.06
Доброжелательность	.15
Добросовестность	<b>.33</b>
Нейротизм	.03
Открытость	<b>.24</b>
Установки на черты	
Экстраверсия	<b>.21</b>
Доброжелательность	<b>.27</b>
Добросовестность	<b>.38</b>
Нейротизм	<b>-.41</b>
Открытость	<b>.37</b>
Метачерты	

Экстраверсия	.06
Доброжелательность	<b>.25</b>
Добросовестность	<b>.18</b>
Нейротизм	.02
Открытость	<b>.26</b>
Метаустановки на черты**	
Экстраверсия	<b>.22</b>
Доброжелательность	<b>.33</b>
Добросовестность	<b>.42</b>
Нейротизм	<b>-.35</b>
Открытость	<b>.34</b>
Диспозициональная эффективность	
Экстраверсия	.03
Доброжелательность	.16
Добросовестность	<b>.29</b>
Нейротизм	-.01
Открытость	<b>.20</b>

*Примечание.* В таблице приведены корреляции Пирсона. Жирным шрифтом выделены значимые корреляции. Кодировка по полу: 1 – мужчины, 2 – женщины. \* для корреляции пола и успеваемости применялся ранговый бисериальный коэффициент корреляции; \*\* по методике измерения метаустановок на черты n=127.

Таким образом, были обнаружены значимые корреляции успеваемости с полом. Это соответствует имеющимся эмпирическим данным (см., например, [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]). Из пяти черт с учебной успеваемостью значимо коррелировали только две – добросовестность и открытость опыту. То есть оценки выше у более добросовестных и открытых опыту школьников. Данные результаты подтверждают имеющиеся эмпирические данные [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Установки на четыре из пяти черт значимо коррелировали с учебной успеваемостью. Высокая учебная успеваемость взаимосвязана с хорошим отношением к «положительным» полюсам пятифакторной теории черт: экстравертированности, доброжелательности, добросовестности, эмоциональной стабильности. Из установок на черты только установка на открытость значимо не коррелировала с учебной успеваемостью.

Среди метачерт значимые корреляции обнаружены для добросовестности, открытости, а также для доброжелательности. При этом размер корреляций для метачерты добросовестности почти в два раза меньше, чем для собственно черты (.18 для метачерты и .33 для черты). То есть успеваемость выше у тех подростков, которые думают, что родители оценивают их как доброжелательных, открытых новому опыту и добросовестных. При этом сама черта доброжелательности не была связана с успеваемостью. Возможно, корреляция

метачерты доброжелательности с успеваемостью связана с взаимоотношениями с родителями – хорошо учащиеся подростки, скорее всего, находятся в положительных отношениях с родителями и, вероятно, считают, что родители оценивают их как «приятных», «заслуживающих доверия» (пункты шкалы доброжелательности).

Метаустановки на все черты были значимо взаимосвязаны с успеваемостью. Так же как в случае установок на черты, хорошие оценки связаны с хорошим отношением к «положительным» полюсам пятифакторной теории черт у родителей, по мнению подростков. При этом метаустановка на открытость была также значимо взаимосвязана с учебной успеваемостью, в отличие от прямой установки на данную черту.

Наконец, среди диспозициональной эффективности значимые корреляции были обнаружены для добросовестности и открытости. То есть успеваемость выше у тех подростков, которые считают, что при необходимости способны проявлять добросовестность и открытость в поведении.

Как видно из табл. 1, рефлексивные характерные адаптации оказались более надежным коррелятом учебной успеваемости, чем черты личности. Это следует и из большего количества корреляций с успеваемостью для рефлексивных характерных адаптаций, чем для черт и из более высоких коэффициентов корреляций.

#### *Вклад рефлексивных характерных адаптаций в объяснение учебной успеваемости подростков*

Для анализа вклада рефлексивных характерных адаптаций в объяснение учебной успеваемости был проведен иерархический множественный регрессионный анализ при контроле переменной пола. Поскольку целью данной работы было увеличение предсказательной способности личности относительно учебной успеваемости, регрессионный анализ проводился только для черт, значимо коррелировавших с учебной успеваемостью, а именно для добросовестности и открытости. Рефлексивные характерные адаптации в регрессионную модель включались в порядке уменьшения коэффициента корреляций с учебной успеваемостью (табл. 2).

Таблица 2

#### **Вклад добросовестности и соответствующих рефлексивных характерных адаптаций в варьирование учебной успеваемости (при контроле пола) (n=127)**

	$\beta$	$R^2$
Шаг 1:		.106
Пол	-.34***	
Шаг 2:		.177
Пол	-.33***	
Добросовестность	.28***	
Шаг 3:		.266
Пол	-.27***	

Добросовестность	.21**	
Метаустановка на добросовестность	.32***	
Шаг 4:		.261
Пол	-.27***	
Добросовестность	.21**	
Метаустановка на добросовестность	.34**	
Установка на добросовестность	-.03	
Шаг 5:		.255
Пол	-.27***	
Добросовестность	.22	
Метаустановка на добросовестность	.34**	
Установка на добросовестность	-.03	
ДЭ добросовестность	-.01	
Шаг 6:		.252
Пол	-.28***	
Добросовестность	.25	
Метаустановка на добросовестность	.34**	
Установка на добросовестность	-.04	
ДЭ добросовестность	.04	
Метачерта добросовестность	.08	

*Примечание.*  $\beta$  – стандартизованный коэффициент регрессии,  $R^2$  – коэффициент детерминации, ДЭ – диспозициональная эффективность. \*\*\*  $p \leq .001$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*  $p \leq .05$ .

В соответствии с результатами корреляционного анализа пол значимо влиял на успеваемость. При введении добросовестности на втором шаге объясненная дисперсия существенно возросла,  $\Delta R^2 = .071$ . Это значит, что добросовестность вносит вклад в варьирование учебной успеваемости вне зависимости от половых различий. Введение на третьем шаге метаустановки на черту значительно повысило объясненную дисперсию,  $\Delta R^2 = .089$ . При этом влияние всех трех переменных на варьирование учебной успеваемости было значимым. Это значит, что метаустановка на черту вносила уникальный вклад в объяснение дисперсии учебной успеваемости вне зависимости от половых различий и различий в добросовестности. Введение на четвертом шаге установки на добросовестность, на пятом диспозициональной эффективности добросовестности, а также на шестом шаге метачерты добросовестности уменьшило долю объясненной дисперсии успеваемости, влияние новых переменных было незначимым. Значит, установка на добросовестность, диспозициональная эффективность и метачерта не вносили уникального вклада в объяснение учебной успеваемости. Корреляции данных конструктов с успеваемостью, таким образом, объяснялись различиями в самой добросовестности, метаустановке на добросовестность и половыми различиями.

Таблица 3

**Вклад открытости и соответствующих рефлексивных характерных адаптаций в  
 варьирование учебной успеваемости (при контроле пола) (n=127)**

	$\beta$	$R^2$
Шаг 1:		.106
Пол	-.34***	
Шаг 2:		.120
Пол	-.31***	
Открытость	.15	
Шаг 3:		.178
Пол	-.24**	
Открытость	.03	
Метаустановка на открытость	.29**	
Шаг 4:		.177
Пол	-.24**	
Открытость	.10	
Метаустановка на открытость	.35*	
Метачерта открытость	-.14	
Шаг 5:		.185
Пол	-.27**	
Открытость	.18	
Метаустановка на открытость	.36**	
Метачерта открытость	-.04	
ДЭ открытость	-.21	
Шаг 6:		.187
Пол	-.24**	
Открытость	.17	
Метаустановка на открытость	.26	
Метачерта открытость	-.03	
ДЭ открытость	-.25	
Установка на открытость	.16	

*Примечание.*  $\beta$  – стандартизованный коэффициент регрессии,  $R^2$  – коэффициент детерминации, ДЭ – диспозициональная эффективность. \*\*\*  $p \leq .001$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*  $p \leq .05$ .

Введение на втором шаге открытости оказало небольшое влияние в объяснение дисперсии



учебной успеваемости ( $\Delta R^2=.004$ ) (табл. 3). При этом влияние открытости было незначимым. Это значит, что взаимосвязь учебной успеваемости и открытости во многом объясняется половыми различиями. Введение на третьем шаге метаустановки на открытость привело к увеличению доли объясненной дисперсии ( $\Delta R^2=.058$ ), влияние данной переменной было значимым. Таким образом, метаустановка на открытость вносила уникальный вклад в объяснение различий в успеваемости вне зависимости от самой черты и от половых различий, при этом влияние черты оказалось незначимым. Введение на следующих шагах метачерты открытости, диспозициональной эффективности и установки на открытость незначительно меняло долю объясненной дисперсии. Влияние открытости и всех рефлексивных характерных адаптаций было незначимо.

Таким образом, ни сама открытость опыту, ни соответствующие ей рефлексивные характерные адаптации не вносят значимого вклада в объяснение учебной успеваемости при контроле пола. Уникальный вклад метаустановки на открытость объясняется различиями в установке на открытость.

### Обсуждение результатов

Целью данной работы являлось увеличение прогностической валидности личностных черт относительно учебной успеваемости за счет учета рефлексивных характерных адаптаций.

Из черт с учебной успеваемостью коррелировала добросовестность, что подтверждает результаты многих эмпирических исследований [**Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Также значимые корреляции были обнаружены для открытости, что подтверждается предыдущими исследованиями [**Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. В частности, в исследовании Е.Р. Слободской с коллегами на выборке школьников эти же две черты личности коррелировали с учебной успеваемостью [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

В то же время в исследовании Е.В. Кочергиной с коллегами на российской студенческой выборке успеваемость студентов и результаты сдачи ЕГЭ были связаны с нейротизмом, доброжелательностью и открытостью [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Вероятно, эта разница вызвана различиями в ситуациях обучения в вузе и в школе, а также, вероятно, сдача ЕГЭ и университетских экзаменов оценивается испытуемыми как более важная ситуация, чем получение текущих школьных оценок.

Обнаружено, что метаустановка на добросовестность (представление школьников о том, как их родители оценивают добросовестность) вносит уникальный вклад в варьирование учебной успеваемости вне зависимости от пола или показателей самой черты испытуемого. То есть лучше учатся школьники, которые считают, что их родители ценят добросовестное поведение, даже если сами испытуемые не считают себя добросовестными.

Кроме этого, корреляции успеваемости с открытостью опыту в основном объясняются половыми различиями. То есть открытость демонстрирует взаимосвязь с успеваемостью из-за того, что девушки более открыты опыту, а не из-за влияния данной черты.

В результате данного исследования было показано, что рефлексивные характерные

адаптации являются более надежными коррелятами учебной успеваемости, чем черты. А также за счет учета рефлексивных характерных адаптаций возможно увеличение предсказательной способности личности в случае добросовестности.

### **Выводы**

В рамках данного исследования мы еще раз подтвердили наличие взаимосвязи между чертами личности и учебной успеваемостью школьников. Как и в ряде зарубежных и российских исследований, успеваемость была связана с добросовестностью и открытостью [например, 4; 17; 19].

В то же время нами показано, что оценки школьников связаны не только с их чертами, но и с рефлексией о чертах: установками на черты, метачертами, метаустановками на черты, то есть с рефлексивными характерными адаптациями. Причем из двадцати рефлексивных характерных адаптаций с успеваемостью взаимосвязаны четырнадцать. Таким образом, поведение человека (в данном случае выраженное в учебной успеваемости) связано не только с его чертами, но и с его взглядом на черты.

При этом в ряде случаев оказывается неважно, какой уровень самой черты у старшеклассника, важно только его мнение о черте. Например, лучше будет учиться недобросовестный школьник, считающий, что его родители ценят добросовестность, чем недобросовестный школьник, который так не считает.

На наш взгляд, полученные результаты могут быть использованы в педагогике: сами черты личности, которые также связаны с учебной успеваемостью, являются стабильными феноменами, и вопрос о возможности их целенаправленного изменения до сих пор остается дискуссионным [см., например, 10]. В то же время рефлексия о чертах, очевидно, является более пластичным феноменом, доступным для воздействия. А через эти изменения в рефлексивных характерных адаптациях открывается возможность изменения поведения, с которым они связаны.

Ограничением представленного исследования является небольшая по объему выборка. Вероятно, перспективы исследования связаны с увеличением выборки и изучением возможности изменения поведения путем воздействия на рефлексивные характерные адаптации.

### **Литература**

1. *Кочергина Е.В., Най Дж.В.К., Орёл Е.А.* Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования. 2013. Том 6. № 27. С. 4.
2. *Мишкевич А.М.* Об использовании русскоязычной версии «Вопросника Большой Пятерки» (Big Five Inventory) при изучении подростков // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. Том 25. № 1. С. 92–101.
3. *Мишкевич А.М.* Черты личности как предиктор учебной успеваемости старшеклассников // Актуальные проблемы психологического знания. 2015. № 3. С. 69–79.
4. *Слободская Е.Р., Сафронова М.В., Ахметова О.А.* Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков // Психологическая наука и

образование. 2008. Том 2008. № 2. С. 70–79.

5. *Щебетенко С.А.* Отраженные установки на черты личности как предиктор успеваемости студентов // Психология и психотехника. 2015. № 1. С. 70–82. DOI:10.7256/2070-8955.2015.1.13526

6. *Щебетенко С.А.* Рефлексивные адаптации характера в пятифакторной теории личности // Психологический журнал. 2015. Том 36. № 6. С. 55–65.

7. *Щебетенко С.А.* Рефлексивные характерные адаптации: современное состояние исследований // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. № 1. С. 63–70. DOI:10.17072/2078-7898/2017-1-63-70

8. *Щебетенко С.А., Тютикова Е.А.* «Картина хороша, потому что хороша открытость опыту»: опосредующая роль установок на черты личности в индивидуальных различиях отношения к живописи // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Том 12. № 4. С. 122–141.

9. A behavioural genetic study of mental toughness and personality / Horsburgh V.A., Schermer J.A., Veselka L., Vernon P.A. // Personality and individual differences. 2009. Vol. 46. № 2. P. 100–105. DOI:10.1016/j.paid.2008.09.009

10. A systematic review of personality trait change through intervention / Roberts B.W., Luo J., Briley D.A., Chow P.I., Su R., Hill P.L. // Psychological Bulletin. 2017. Vol. 143. № 2. P. 117–141. DOI:10.1037/bul0000088

11. *Bergold S., Steinmayr R.* Personality and intelligence interact in the prediction of academic achievement // Journal of Intelligence. 2018. Vol. 6. № 2. Article number: 27. DOI:10.3390/jintelligence6020027

12. *Bidjerano T., Dai D.Y.* The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies // Learning and individual differences. 2007. Vol. 17. № 1. P. 69–81. DOI:10.1016/j.lindif.2007.02.001

13. *Carvalho R.G.G.* Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 94. P. 54–58. DOI:10.1016/j.paid.2016.01.011

14. *John O.P., Naumann L.P., Soto C.J.* Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues // Handbook of personality: Theory and research / In O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (Eds.). New York, NY: Guilford Press, 2008. P. 114–158.

15. *McCrae R.R., Costa Jr P.T.* The five-factor theory of personality // Handbook of personality: Theory and research 3rd ed. / Eds. John O.P., Robins RW, Pervin L.A. New York, NY US: Guilford Press, 2008. P. 159–181.

16. Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university / Trapmann S., Hell B., Hirn J.O.W., Schuler H. // Zeitschrift für Psychologie. Journal of Psychology. 2007. Vol. 215. № 2. P. 132–151.

17. *Nofle E.E., Robins R.W.* Personality predictors of academic outcomes: big five correlates of GPA and SAT scores // Journal of personality and social psychology. 2007. Vol. 93. № 1. P. 116–130. DOI:10.1037/0022-3514.93.1.116

18. *O'Connor M.C., Paunonen S.V.* Big Five personality predictors of post-secondary academic performance // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 43. № 5. P. 971–990. DOI:10.1016/j.paid.2007.03.017

19. Poropat A.E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance // *Psychological bulletin*. 2009. Vol. 135. № 2. P. 322–338. DOI:10.1037/a0014996
20. Shchebetenko S. “The best man in the world”: Attitudes toward personality traits // *Psychology. Journ. of the Higher School of Economics*. 2014. Vol. 11. № 3. P. 129–148.
21. Slobodskaya H.R. The associations among the Big Five, Behavioural Inhibition and Behavioural Approach systems and child and adolescent adjustment in Russia // *Personality and Individual Differences*. 2007. Vol. 43. № 4. P. 913–924. DOI:10.1016/j.paid.2007.02.012
22. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis / Stajkovic A.D., Bandura A., Locke E.A., Lee D., Sergent K. // *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 120. P. 238–245. DOI:10.1016/j.paid.2017.08.014
23. True grit and genetics: Predicting academic achievement from personality / Rimfeld K., Dale P.S., Kovas Y., Plomin R. // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2016. Vol. 111. № 5. P. 780–789. DOI:10.1037/pspp0000089
24. Zeidner M., Matthews G. Intelligence and personality // *Handbook of intelligence* (2nd ed.) / In R. Sternberg (Ed.). New York, NY: Cambridge University Press, 2000. P. 581–610.

## References

1. Kochergina E.V., Nye J., Orel E.A. Faktory «Bol'shoj pyaterki» kak psihologicheskie prediktory akademicheskoy uspevaemosti studentov vuzov [The Big Five traits as predictors of academic achievements in university students]. *Psihologicheskie issledovaniya = Psychological research*, 2013. Vol. 6, no. 27, p. 4. (In Russ.).
2. Mishkevich A.M. Ob ispol'zovanii russkoyazychnoi versii «Voprosnika Bol'shoi Pyaterki» pri izuchenii podrostkov [Using the Russian version of the BFI in the study of adolescents]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya = Perm University Herald. Series «Philosophy. Psychology. Sociology»*, 2016. Vol. 25, no. 1, pp. 92–101. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Mishkevich A.M. Cherty lichnosti kak prediktor uchebnoi uspevaemosti starsheklassnikov [Personality traits as a predictor of senior pupils' educational progress]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual problems of psychological knowledge*, 2015, no. 3, pp. 69–79. (In Russ.).
4. Slobodskaya E.R., Safronova M.V., Ahmetova O.A. Lichnostnye osobennosti i stil' zhizni kak faktory shkol'noj uspevaemosti podrostkov [Personality traits and style of life as factors of school performance in adolescents] *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2008. Vol. 2008, no. 2, pp. 70–79. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Shchebetenko S.A. Otrazhennyye ustanovki na cherty lichnosti kak prediktor uspevaemosti studentov [Reflected attitudes to personality features as a predictor of students' academic success]. *Psihologiya i psikhotehnika = Psychology and psychotechnics*, 2015, no. 1, pp. 70–82. DOI:10.7256/2070-8955.2015.1.13526 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Shchebetenko S.A. Refleksivnye adaptatsii kharaktera v pyatifaktornoi teorii lichnosti [Reflexive adaptations of character in five factors theory]. *Psihologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2015. Vol. 36, no. 6, pp. 55–65. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Shchebetenko S.A. Refleksivnye kharakternye adaptatsii: sovremennoe sostoyanie issledovaniy [Reflexive characteristic adaptations: a review of the current research.]. *Vestnik Permskogo*

*universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya = Perm University Herald. Series «Philosophy. Psychology. Sociology»*, 2017, no. 1, pp. 63–70. DOI:10.17072/2078-7898/2017-1-63-70 (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Shchebetenko S.A., Tyutikova E.A. «Kartina khorosha, potomu chto khorosha otkrytost' opytu»: oposreduyushchaya rol' ustanovok na cherty lichnosti v individual'nykh razlichiyakh otnosheniya k zhivopisi [“The Picture is Good Because Openness to Experience is Good”: The Mediating Role of Attitudes toward Personality Traits in Individual Differences in Painting Preferences Psychology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Journ. of the Higher School of Economics*, 2015. Vol. 12, no. 4, pp. 122–141. (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Horsburgh V.A., Schermer J.A., Veselka L., Vernon P.A. A behavioural genetic study of mental toughness and personality. *Personality and individual differences*, 2009. Vol. 46, no. 2, pp. 100–105. DOI:10.1016/j.paid.2008.09.009

10. Roberts B.W., Luo J., Briley D.A., Chow P.I., Su R., Hill P.L. A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin*, 2017. Vol. 143, no. 2, pp. 117–141. DOI:10.1037/bul0000088

11. Bergold S., Steinmayr R. Personality and intelligence interact in the prediction of academic achievement. *Journal of Intelligence*, 2018. Vol. 6, no. 2. Article number: 27. DOI:10.3390/jintelligence6020027

12. Bidjerano T., Dai D.Y. The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and individual differences*, 2007. Vol. 17, no. 1, pp. 69–81. DOI:10.1016/j.lindif.2007.02.001

13. Carvalho R.G.G. Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences*, 2016. Vol. 94, pp. 54–58. DOI:10.1016/j.paid.2016.01.011

14. John O.P., Naumann L.P., Soto C.J. Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. *Handbook of personality: Theory and research*. In O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (Eds.). New York, NY: Guilford Press, 2008, pp. 114–158.

15. McCrae R.R., Costa Jr P.T. The five-factor theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research 3rd ed.* Eds. John O.P., Robins R.W., Pervin L.A. New York, NY US: Guilford Press, 2008, pp. 159–181.

16. Trapmann S., Hell B., Hirn J.O.W., Schuler H. Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie. Journal of Psychology*, 2007. Vol. 215, no. 2, pp. 132–151.

17. Nofhle E.E., Robins R.W. Personality predictors of academic outcomes: big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of personality and social psychology*, 2007. Vol. 93, no. 1, pp. 116–130. DOI:10.1037/0022-3514.93.1.116

18. O'Connor M.C., Paunonen S.V. Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 2007. Vol. 43, no. 5, pp. 971–990. DOI:10.1016/j.paid.2007.03.017

19. Poropat A.E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 2009. Vol. 135, no. 2, pp. 322–338. DOI:10.1037/a0014996

20. Shchebetenko S. “The best man in the world”: Attitudes toward personality traits. *Psychology. Journ. of the Higher School of Economics*, 2014. Vol. 11, no. 3. pp. 129–148.

21. Slobodskaya H.R. The associations among the Big Five, Behavioural Inhibition and

*Мишкевич А.М.*  
Взаимосвязь личностных особенностей и учебной  
успеваемости старшеклассников  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 1. С. 101–116.

*Mishkevich A.M.*  
Relationship between Personal Characteristics and the  
Academic Performance of High School Students  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1,  
pp. 101–116.

Behavioural Approach systems and child and adolescent adjustment in Russia. *Personality and Individual Differences*, 2007. Vol. 43, no. 4, pp. 913–924. DOI:10.1016/j.paid.2007.02.012

22. Stajkovic A.D., Bandura A., Locke E.A., Lee D., Sergent K. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 2018. Vol. 120, pp. 238–245. DOI:10.1016/j.paid.2017.08.014

23. Rimfeld K., Dale P.S., Kovas Y., Plomin R. True grit and genetics: Predicting academic achievement from personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2016. Vol. 111, no. 5, pp. 780–789. DOI:10.1037/pspp0000089

24. Zeidner M., Matthews G. Intelligence and personality. Handbook of intelligence (2nd ed.). In R. Sternberg (Ed.). New York, NY: Cambridge University Press, 2000, pp. 581–610.

### ***Информация об авторе***

*Мишкевич Арина Михайловна*, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (ФГБОУ ВО ПГНИУ), г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-3454>, e-mail: ArinaMishkevich@ya.ru

### ***Information about the authors***

*Arina M. Mishkevich*, PhD in Psychology, Senior lecturer of the department of developmental psychology, Perm State University, Perm, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-3454>, e-mail: ArinaMishkevich@ya.ru

Получена 23.07.2019  
Принята в печать 30.03.2021

Received 23.07.2019  
Accepted 30.03.2021

## **Особенности представлений обучающихся выпускных курсов о трудных жизненных ситуациях в будущей профессиональной деятельности и о способах их преодоления**

***Каргина А.Е.***

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6246-6998>, e-mail: [nstsjkrgn@yandex.ru](mailto:nstsjkrgn@yandex.ru)

***Морозова И.С.***

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>, e-mail: [ishmorozova@yandex.ru](mailto:ishmorozova@yandex.ru)

***Крежан З.В.***

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-028X>, e-mail: [z.kretsan@gmail.com](mailto:z.kretsan@gmail.com)

В статье рассматривается проблема специфики представлений студентов выпускных курсов университета о способах преодоления трудных ситуаций, с которыми они могут столкнуться в будущей профессиональной деятельности. Цель статьи состоит в предъявлении профессиональному сообществу результатов исследования особенностей представления обучающихся гуманитарных и технических направлений подготовки о трудных жизненных ситуациях, возникновение которых может прогнозироваться в будущей профессиональной деятельности, и о способах их преодоления. Выборку составили 75 человек, 36 человек – студенты выпускного курса по направлению «Техносферная безопасность», 39 человек – студенты выпускного курса по направлению «Педагогическое образование». Сбор данных осуществлялся с помощью методик: «Способы преодоления негативных ситуаций» (С.С. Гончарова), «Способы совладающего поведения» (R. Lazarus), «Индекс жизненного стиля» (Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев и др.), незаконченные предложения. Установлено, что для выпускников вуза понятие «трудная жизненная ситуация» определяется как некоторое состояние беспокойства о результате. Доказано, что у них имеются особенности представлений о способах преодоления трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности. Выявленные особенности могут быть использованы при составлении программы обеспечения безопасности труда и охраны здоровья.

*Каргина А.Е., Морозова И.С., Крецан З.В.*  
Особенности психологической готовности выпускников вуза к преодолению трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 117–130.

*Kargina A.E., Morozova I.S., Kretsan Z.V.*  
Peculiarities of Ideas of Graduate Students about to Coping Difficult Life Situations in Their Future Professional Activity and about Ways to Overcome Them Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 117–130.

**Ключевые слова:** трудная жизненная ситуация, тревожность, личная ответственность, способы преодоления, профессиональная деятельность.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Кемеровского государственного университета.

**Для цитаты:** *Каргина А.Е., Морозова И.С., Крецан З.В.* Особенности психологической готовности выпускников вуза к преодолению трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 117–130. DOI:10.17759/psyedu. 2021130108

## **Peculiarities of Ideas of Graduate Students about to Coping Difficult Life Situations in Their Future Professional Activity and about Ways to Overcome Them**

**Anastasiya E. Kargina**

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6246-6998>, e-mail: [nstsjkrgn@yandex.ru](mailto:nstsjkrgn@yandex.ru)

**Irina S. Morozova**

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>, e-mail: [ishmorozova@yandex.ru](mailto:ishmorozova@yandex.ru)

**Zoya V. Kretsan**

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-028X>, e-mail: [z.kretsan@gmail.com](mailto:z.kretsan@gmail.com)

The article actualizes the problem of the specifics ideas of University graduate students about coping difficult situations that they may encounter in their future professional activities. The purpose of the article is to present to the professional community the results of the study of the peculiarities of the presentation of students in the humanitarian and technical areas of training about difficult life situations and ways to overcome them. The authors predict the emergence of difficult life situations in the future professional activities of students. The sample consisted of 75 people, 36 people direction of preparation “Technosphere Safety” and 39 people direction of preparation “Teacher Education”. The data were collected using the methods: “Ways of overcoming negative situations” (S. Goncharova), “Ways of Coping Questionnaire” (R. Lazarus), “Life Style Index” (L.I. Vasserman et al.), and incomplete sentences. It has been established that for university graduates the concept of a “difficult life situation” is defined as some state of concern about the result. It is proved that they have the peculiarities of psychological readiness to overcome difficult life situations in their future professional activities. The identified peculiarities can be used in the preparation of a program for ensuring labor safety and protecting the health.



**Keywords:** difficult life situation, anxiety, personal responsibility, ways of coping, professional activity.

**Funding.** The reported study was funded by Kemerovo State University.

**For citation:** Kargina A.E., Morozova I.S., Kretsan Z.V. Peculiarities of Ideas of Graduate Students about to Coping Difficult Life Situations in Their Future Professional Activity and about Ways to Overcome Them. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 117–130. DOI:10.17759/psyedu.2021130108 (In Russ.).

## Введение

Формирование адекватных способов преодоления студентами трудных жизненных ситуаций является актуальным направлением работы организаций высшего образования.

Изучение представлений студентов о трудной жизненной ситуации осуществляется в основном в направлении определения трудностей, возникающих в процессе обучения. Так, в исследованиях Н.Н. Авраменко показано, что для студентов характерно определять в качестве трудных ситуаций связанные со страхом смерти близкого человека, потери здоровья, места жительства, имущества [1, с. 151]. По мнению Ф.Н. Алипхановой и Е.Ф. Сердюковой, студент, попадающий в трудные жизненные ситуации, нуждается в педагогической и психологической поддержке [1, с. 9]. А.В. Кибальник предлагает модель обучения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций в волонтерской деятельности [9, с. 64].

Мы считаем целесообразным обратиться к анализу феномена психологической готовности личности к преодолению трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности. Синонимами термина «coping» в англоязычной литературе являются такие термины и речевые обороты, как «resolve» (разрешение затруднений); «manage» (разрешать, управлять, справляться); «dealwith» (иметь дело с чем-либо); «handlewith» (справляться с чем-либо); «problemsolving» (разрешение проблем). А.О. Муругова отмечает, что в отечественных исследованиях как синонимичные термину «совладание» используются такие понятия, как «защита», «преодоление», «адаптация» и «дезадаптация», «борьба» (с жизненными трудностями), «преодоление» [14].

Федеральным законом от 28.12.2013 № 442-ФЗ (ред. от 01.05.2019) «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» утвержден термин «трудная жизненная ситуация». В Федеральном законе от 17.07.1999 № 178-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «О государственной социальной помощи» определено, что трудная жизненная ситуация – обстоятельство или обстоятельства, которые ухудшают условия жизнедеятельности гражданина и последствия которых он не может преодолеть самостоятельно.

Мы считаем возможным утверждать, что сущностными характеристиками данного понятия выступает совокупность субъективных представлений человека о возникшей ситуации, возможных вариантах ее трансформации и способах выхода из нее. Мы согласны с точкой зрения А.О. Муруговой, которая утверждает, что преодоление ситуации требует от

субъекта значительных усилий и характеризуется высоким уровнем субъективного ощущения неопределенности [14].

По мнению Н.В. Калининой, трудными жизненными ситуациями для обучающихся являются ситуации взаимодействия с различными субъектами, причем автор подчеркивает, что критическими они становятся, если ущемляется собственное «Я» [8, с. 249].

В качестве трудных жизненных ситуаций профессиональной деятельности могут выступать переживания относительно различных стартовых возможностей в профессиональной сфере, переживания ситуации выбора профессии, разочарования в выбранной профессии, переживания возможных проблем взаимодействия в новом коллективе, неопределенности будущего, сожаления по поводу упущенных возможностей, адаптация к новым условиям.

В исследовании, выполненном под руководством Л.А. Головей, доказано, что в трудной жизненной ситуации высокий уровень психоэмоционального благополучия способствует более позитивному восприятию ситуации, при низком уровне преобладающим является восприятие негативных ее сторон [6].

Е.В. Битюцкая с коллегами выделяет ориентации, проявляющиеся у людей в трудных ситуациях: пять из них характеризуют направленность усилий на сближение с трудностями (драйв, тщательность, ориентации на возможности, препятствия и сигналы угрозы); три – на уход от трудностей (избегание, бездействие, беспечность) [5].

Исследуя особенности восприятия жизненных событий людьми, Е.В. Битюцкая и Т.Ю. Базаров указывают на обусловленность восприятия предпочитаемыми стилями реагирования на изменения [4].

Мы считаем возможным рассмотреть жизненные стратегии в качестве способов преодоления возникающих затруднений. Описывая жизненные стратегии студентов-психологов, И.С. Морозова и Е.В. Евсеенкова отмечают, что основой для выделения типов жизненной стратегии являются особенности мотивации личности [13].

Виды стратегий преодоления выделены в работе А. Schäfer, а именно акцентирование внимания на позитивных моментах, эмоциональная поддержка, активное копирование и самообман (отрицание эмоций). Выявлено, что стратегии самообмана отрицательно опосредуют взаимосвязь между навыками устойчивости к эмоциям и регулированием эмоций и воспринимаемым стрессом. Следовательно, регуляция эмоций может предотвратить использование отрицательных стратегий преодоления, которые связаны с высоким стрессом [21].

Изучая эмоциональную устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды, С.А. Филипова с соавторами отмечают, что личность обладает потенциалом к развитию механизмов совладания с негативным воздействием, которым способствуют проявления психической зрелости, личностная гибкость, а препятствуют, соответственно, инфантильность, импульсивность, ригидность личностных черт. Депрессивность и психопатические черты будущих педагогов выступают, по мнению исследователей, негативными факторами жизнестойкости и формируют риск снижения эмоциональной устойчивости [16]. Эмоции играют важную роль в процессе обучения студентов, однако влияние эмоционального опыта на эффективное обучение не является

простым. Спутанность сознания во время обучения может восприниматься как неблагоприятное событие. Тем не менее имеются значительные научные данные, свидетельствующие о том, что спутанность сознания также может быть продуктивным аспектом процесса обучения студента [18].

В работах ряда исследователей показано, что предикторами стиля принятия решений выступают личностная готовность к риску, интуитивная способность, импульсивность и толерантность к неопределенности [8].

В качестве отдельного направления изучения содержательных характеристик психологической готовности личности к преодолению трудных жизненных ситуаций можно выделить исследования, посвященные обеспечению условий развития личности обучающегося и его компетенций в процессе обучения. По мнению И.Ю. Кулагиной и Е.В. Апасовой, развитие профессиональных качеств специалиста, работающего в системе отношений «человек-человек», протекает в гуманитарном вузе менее интенсивно у студентов с исходно невысоким уровнем их развития, но относительно широкой зоной ближайшего развития [9]. В данном контексте мы считаем важной позицию Е.Я. Матюшкиной и А.А. Кантемировой, которые указывают на то, что перестройка рефлексивных процессов в процессе прохождения супервизии и интервизии препятствует развитию профессионального выгорания у специалистов помогающих профессий [12].

В исследовании К.Н. Белогай и соавторов показаны возможности позитивных изменений параметров осознанной саморегуляции студентов на этапах обучения в вузе посредством применения технологии рефлексивных семинаров [3].

На обучение и успеваемость обучающихся влияют как эмоции достижения, так и усилия по регулированию этих эмоций. Регулирование эмоций определяется предшествующими факторами: ожидаемыми эмоциями, мотивами регуляции эмоций, неявными убеждениями об эмоциях, самоэффективностью регуляции эмоций и способностью регулировать эмоции [19]. R. Masiran, S. Ismail, N. Ibrahim считают, что эффективные способы преодоления определенной ситуации могут помочь в преодолении психологического стресса студентам. Выявлено, что самоанализ и самообвинение связаны с психологическим стрессом. Методы управления стрессом, которые используются при обучении студентов, важны для снижения стресса и поддержания благополучия на протяжении всего обучения [20].

Описывая социокогнитивные и креативные факторы профессионального самоопределения в юношеском возрасте, О.Б. Чеснокова обращает внимание на роль эмоционального интеллекта, проявляющегося в социальной мобильности, которая требует ориентировки в сложных социальных системах за короткое время и нестандартных способов действия в условиях неопределенности, наличия препятствий для достижения целей [17].

А.В. Soares, L. Mourão, F.A. Maia и другие выявили следующие способы преодоления трудных межличностных ситуаций, которые считаются трудными в университете: фокус на эмоциях, сосредоточение на социальной поддержке, сосредоточение на религиозном совладании и сосредоточение на проблеме [22].

Проведя теоретический анализ исследований психологической готовности личности к преодолению трудных жизненных ситуаций, определили понятие «трудная жизненная ситуация» и выделили способы преодоления, систематизировали представления о процессе

*Каргина А.Е., Морозова И.С., Крецан З.В.*  
Особенности психологической готовности выпускников вуза к преодолению трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности. Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 117–130.

*Kargina A.E., Morozova I.S., Kretsan Z.V.*  
Peculiarities of Ideas of Graduate Students about to Coping Difficult Life Situations in Their Future Professional Activity and about Ways to Overcome Them. Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 117–130.

формирования психологической готовности студентов высшего образования выпускных курсов к преодолению трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности.

Цель исследования состоит в определении особенностей представления обучающихся выпускных курсов о трудных жизненных ситуациях и о способах их преодоления в будущей профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования – особенности представления у студентов выпускных курсов о трудных жизненных ситуациях и о способах их преодоления в будущей профессиональной деятельности имеют специфическое своеобразие, определяемое опытом освоения образовательной программы подготовки и субъективными ожиданиями собственной самореализации в профессиональном сообществе.

### **Программа исследования**

Для определения особенностей представления обучающихся о трудных жизненных ситуациях и о способах их преодоления в будущей профессиональной деятельности проведено исследование с помощью психосемантического приема (специально разработанных незаконченных предложений); опросника «Способы преодоления негативных ситуаций» (С.С. Гончарова); опросника «Способы совладающего поведения» (R. Lazarus); опросника определения «Индекса жизненного стиля» (Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев и др.).

При создании методики незаконченных предложений использовался метод психосемантики субъективного шкалирования ситуаций по параметрам, соответствующим критериям выбора поведения в трудных жизненных ситуациях. В рамках методики анализируется субъективный опыт испытуемого, респонденту предлагается оценить варианты поведения, чувства, которые человек обычно испытывает, или действия, которые он обычно совершает в трудных жизненных ситуациях.

Исследование проведено в феврале 2020 года. Выборку составили 75 обучающихся выпускных курсов Кемеровского государственного университета по реализуемым направлениям подготовки. Первую группу (далее – Группа 1) составили респонденты направления подготовки «Техносферная безопасность» – 8 мужчин и 28 женщин, всего 36 человек; вторую группу (далее – Группа 2) – испытуемые направления подготовки «Педагогическое образование» – 3 мужчины и 36 женщин, всего 39 человек. Результаты обработаны с помощью процентного и статистического анализа (описательные статистики, t-критерий Стьюдента для независимых выборок).

### **Результаты**

Выявлены субъективные представления студентов о трудных жизненных ситуациях по методике «Незаконченные предложения» (табл. 1).

Таблица 1

#### **Результаты исследования по методике «Незаконченные предложения»**

<b>Трудная жизненная ситуация для меня предполагает...</b>							
беспокойство о результате		сомнения в нужности усилий		осознание потраченных сил			
Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2		
23 (64%)	29 (75%)	10 (28%)	4 (10%)	3 (8%)	6 (15%)		
<b>Оказавшись в неопределенной ситуации, я...</b>							
стараюсь оценить условия		выбираю способы действия		прогнозирую результат			
Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2		
13 (36%)	15 (38%)	14 (39%)	16 (41%)	9 (25%)	8 (21%)		
<b>Осознавая свои действия в трудной жизненной ситуации, я...</b>							
стремлюсь быстрее ее разрешить		ожидаю помощи		надеюсь, что все само собой наладится			
Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2		
29 (81%)	29 (75%)	3 (8%)	6 (15%)	4 (11%)	4 (10%)		
<b>Трудность принятия решения для меня связана...</b>							
с непонятностью ситуации		с сильными переживаниями		с невозможностью контроля			
Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2		
19 (53%)	10 (26%)	12 (33%)	19 (48%)	5 (14%)	10 (26%)		
<b>Свою будущую профессиональную деятельность я рассматриваю как трудную жизненную ситуацию, потому что...</b>							
не владею навыками прогнозирования последствий		не имею опыта преодоления трудной жизненной ситуации		испытываю состояние напряжения и тревоги		это не обо мне	
Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2
7 (19%)	6 (15%)	21 (59%)	14 (36%)	7 (19%)	17 (44%)	1 (3%)	2 (5%)

Таким образом, студенты определяют трудную жизненную ситуацию как некоторое состояние беспокойства о результате. Сомнения в необходимости усилий выражают студенты группы «Техносферная безопасность». Будущие педагоги пытаются рефлексировать свое поведение и выбирают вариант «осознания потраченных сил». Респонденты стараются оценить условия и обращают внимание на способы действия, оказавшись в неопределенной ситуации. Осознавая свои действия в трудной жизненной ситуации, стремятся быстрее ее разрешить. Мнения выпускников различных направлений подготовки практически не различаются в количественном отношении.

Трудность принятия решения для студентов направления «Техносферная безопасность» определяется как непонятность ситуации, а для респондентов направления «Педагогическое образование» – как сильные переживания. Возможно, это связано с опытом практической деятельности, полученным в процессе прохождения производственной практики. Студенты,

Каргина А.Е., Морозова И.С., Крецан З.В.  
Особенности психологической готовности выпускников вуза к преодолению трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 117–130.

Kargina A.E., Morozova I.S., Kretsan Z.V.  
Peculiarities of Ideas of Graduate Students about to Coping Difficult Life Situations in Their Future Professional Activity and about Ways to Overcome Them Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 117–130.

обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», имеют выраженную предрасположенность к экзистенциальным переживаниям, что согласуется с данными, приведенными в исследованиях И.Н. Симаевой и коллег [14, с. 50].

Студенты направления «Техносферная безопасность» свою будущую профессиональную деятельность рассматривают как трудную жизненную ситуацию, потому что не имеют опыта, в том числе и опыта преодоления, а будущие педагоги указывают на состояние напряжения и тревоги. В то же время в обеих выборках есть испытуемые, которые не рассматривают свою будущую профессиональную деятельность как трудную жизненную ситуацию.

Получены значимые различия в группах по определенным показателям. Для этого проведена проверка данных по t-критерию Стьюдента для независимых выборок. Выявлены статистически значимые различия в средних значениях показателей с уровнем значимости 0,05 ( $p < 0,05$ ) в исследуемых группах (табл. 2).

Таблица 2

**Различия средних значений по t-критерию Стьюдента студентов направлений «Техносферная безопасность» и «Педагогическое образование»**

Показатели	Среднее значение групп		Уровень значимости различий, р
	Группа 1	Группа 2	
<b>Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций»</b>			
Самообвинение	6,03	7,77	0,055
Поиск виновных	8,97	7,10	0,002
<b>Опросник «Индекс жизненного стиля»</b>			
Подавление	6,78	9,26	0,0004
Реактивные образования	4,00	6,74	0,000004
<b>Опросник «Способы совладающего поведения»</b>			
Бегство-избегание	10,58	13,41	0,001
Планирование решения проблемы	12,56	11,26	0,03

Средние значения по параметру «Самообвинение» у будущих педагогов значимо выше, чем у студентов направления «Техносферная безопасность». Мы предполагаем, что обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» в большей степени склонны в стрессовых ситуациях на поведенческом уровне уходить от проблемы, отказываться от попыток исправить ситуацию, отличаются «смирением», ищут причину случившегося в себе и обвиняют себя.

Обучающиеся по направлению «Техносферная безопасность» имеют статистически значимо более выраженные средние значения показателя «Поиск виновных», чем студенты направления «Педагогическое образование». Из этого вероятно, что для респондентов первой группы характерно снятие с себя ответственности за происходящее, перекладывание ее на других и на ситуацию в целом, а также снижение внутренних требований к нормам

своего поведения, чем для респондентов второй группы. Овладевая приемами рефлексивного анализа, будущие педагоги сознательно отказываются от поиска виноватых, что согласуется с данными, полученными в исследованиях М.В. Манаковой [11, с. 382].

Также отмечаем, что значимо выше показатели «Подавление» определены у студентов направления «Педагогическое образование», чем у будущих специалистов техносферной безопасности. Это может быть связано с вытеснением свойств, личностных качеств и поступков, не делающих личность педагога привлекательной в глазах себя и учеников.

Средние значения показателя «Реактивные образования» будущих педагогов также значимо выше. Мы предполагаем, что будущие педагоги стремятся предотвращать выражение неприятных или неприемлемых мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. У будущих педагогов стратегия «Бегство-избегание» имеет статистически значимо более выраженные средние значения. Возможно, у данной категории обучающихся попытки преодоления негативных переживаний реализуются за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п., что может помочь быстрому снижению эмоционального напряжения в ситуации стресса.

Средние значения по параметру «Планирование решения проблемы» у будущих специалистов техносферной безопасности значимо выше. Вероятно, респонденты прибегают к стратегии планирования решения проблемы для преодоления ее за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Также данные результаты могут говорить нам о том, что студенты имеют такие черты, как чрезмерная рациональность, недостаточная эмоциональность, интуитивность и спонтанность в поведении.

## **Выводы**

В исследовании показано, что представления о трудных жизненных ситуациях и о способах их преодоления в структуре психологической готовности студентов выпускных курсов имеют особенности в соответствии с выбранным направлением подготовки.

Выявлены качественные различия в субъективных интерпретациях самого понятия «трудная жизненная ситуация». По мнению большинства респондентов, «трудная жизненная ситуация» предполагает беспокойство о результате.

Трудность принятия решения для студентов направления «Техносферная безопасность» в большей степени связана с непонятностью ситуации, а для респондентов направления «Педагогическое образование» – с сильными переживаниями.

Как трудную жизненную ситуацию будущую профессиональную деятельность обучающиеся направления «Техносферная безопасность» определяют в связи с тем, что не имеют опыта преодоления трудной жизненной ситуации; студенты направления «Педагогическое образование» констатируют наличие собственных эмоциональных переживаний, испытывая состояние напряжения и тревоги.

Выпускники вуза независимо от направления подготовки в ситуации неопределенности

*Каргина А.Е., Морозова И.С., Крецан З.В.*  
Особенности психологической готовности выпускников вуза к преодолению трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 117–130.

*Kargina A.E., Morozova I.S., Kretsan Z.V.*  
Peculiarities of Ideas of Graduate Students about to Coping Difficult Life Situations in Their Future Professional Activity and about Ways to Overcome Them // Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 117–130.

стараятся оценить условия и выбрать способ действия, стремятся быстрее ее разрешить, а не прогнозировать результат или ждать помощи от других.

Получены значимые различия в группах по показателям, описывающим способы совладания и способы преодоления сложившихся ситуаций. Будущие педагоги в большей степени склонны к самообвинению, подавлению, реактивным образованиям, бегству-избеганию ситуации. Будущие специалисты в области техносферной безопасности демонстрируют склонность к поиску виновных и планированию решения проблемы.

Выявленные особенности представления обучающихся выпускных курсов о трудных жизненных ситуациях и о способах их преодоления в будущей профессиональной деятельности отражают фактическое состояние. Возможности формирования конструктивных копингов в будущей профессиональной деятельности могут стать целью следующего исследования.

### **Литература**

1. Авраменко Н.Н. Представления студентов о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. № 4. С. 147–152.
2. Алиханова Ф.Н., Сердюкова Е.Ф. Теоретические основы проблемы поведения человека в трудных жизненных ситуациях в рамках психолого-педагогической науки // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53–9. С. 3–9.
3. Белогай К.Н., Морозова И.С., Медовикова Е.А., Сахарчук Н.Ю., Тупкина Г.Г. Особенности временной перспективы личности студентов с различным уровнем осознанной саморегуляции на этапах обучения в вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 5. С. 57–72. DOI:10.15293/2226-3365.1805.04
4. Битюцкая Е.В., Базаров Т.Ю. Особенности восприятия жизненных событий людьми с разными предпочитаемыми стилями реагирования на изменения [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 94–106. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39207112> (дата обращения: 25.05.2020).
5. Битюцкая Е.В., Корнеев А.А. Диагностика факторов копинга: апробация опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях» // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 1. С. 97–111. DOI:10.31857/S020595920007902-8
6. Головей Л.А., Манукян В.Р., Трошихина Е.Г., Рыкман Л.В., Данилова М.В. Роль психоэмоционального благополучия в восприятии жизненной ситуации безработными и работающими взрослыми // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 27–49. DOI:10.17759/cpp.2019270203
7. Епишин В.Е., Корнилова Т.В. Составляющие интеллектуально-личностного потенциала как предикторы стратегий совладания с неопределенностью [Электронный ресурс] // Материалы V Международной научной конференции «Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие» (г. Кострома, 26–28 сентября 2019 г.). Кострома. Т. 1. 2019. С. 59–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41180991> (дата обращения: 26.05.2020).



*Каргина А.Е., Морозова И.С., Крецан З.В.*  
Особенности психологической готовности  
выпускников вуза к преодолению трудных жизненных  
ситуаций в будущей профессиональной деятельности  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 1. С. 117–130.

*Kargina A.E., Morozova I.S., Kretsan Z.V.*  
Peculiarities of Ideas of Graduate Students about to  
Coping Difficult Life Situations in Their Future  
Professional Activity and about Ways to Overcome Them  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1,  
pp. 117–130.

8. *Калинина Н.В.* Трудные жизненные ситуации с позиции современных школьников: содержание и преодоление // Известия Саратовского университета. 2013. Т. 2. № 3(7). С. 245–250.
9. *Кибальник А.В.* Модель обучения студентов конструктивным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2019. № 2. С. 59–65.
10. *Кулагина И.Ю., Анасова Е.В.* Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 12–23. DOI:10.17759/chp.2018140202
11. *Манакова М.В.* Психологические механизмы формирования и развития педагогического сознания у будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–1. С. 379–383.
12. *Матюшкина Е.Я., Кантемирова А.А.* Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 50–68. DOI:10.17759/cpp.2019270204
13. *Морозова И.С., Евсеенкова Е.В.* Жизненные стратегии студентов-психологов // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 6. С. 20–24. DOI:10.24158/spp.2017.6.3
14. *Муругова А.О., Морозова И.С.* Возрастная изменчивость способов преодоления негативных ситуаций в период ранней юности [Электронный ресурс] // Вестник Иркутского государственного университета. Серия: психология. 2018. Т. 23. С. 88–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32714547> (дата обращения: 27.05.2020).
15. *Симаева И.Н., Бударина А.О., Шатохина В.А.* Экзистенциальные проблемы и психологическое здоровье будущих педагогов в условиях инклюзивного образования // Образовательный вестник «Сознание». 2020. № 1. С. 41–50.
16. *Филиппова С.А., Пазухина С.В., Куликова Т.И., Степанова Н.А.* Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 80–90. DOI:10.17759/pse.2019240508
17. *Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М., Молчанов С.В.* Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социокогнитивные и креативные факторы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 16. № 4. С. 109–118. DOI:10.17759/chp.2019150411
18. *Arguel A. et al.* Seeking optimal confusion: A review on epistemic emotion management in interactive digital learning environments // Interactive Learning Environments. 2018. Vol. 27(2), pp. 200–210. DOI:10.1080/10494820.2018.1457544
19. *Jarrell A. et al.* The regulation of achievements emotions: Implications for research and practice // Canadian Psychology. Psychologiecanadienne. 2017. Vol. 58(3), pp. 276–287. DOI:10.1037/cap0000119
20. *Masiran R. et al.* Associations Between Coping Styles and Psychological Stress Among Medical Students at University Putra Malaysia // Current Psychology. 2018. Vol. 37. DOI:10.1007/s12144-018-0049-7
21. *Schäfer A. et al.* Coping strategies as mediators within the relationship between emotion-regulation and perceived stress in teachers // International Journal of Emotional Education. 2020.

Каргина А.Е., Морозова И.С., Крецан З.В.  
Особенности психологической готовности выпускников вуза к преодолению трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 117–130.

Kargina A.E., Morozova I.S., Kretsan Z.V.  
Peculiarities of Ideas of Graduate Students about to Coping Difficult Life Situations in Their Future Professional Activity and about Ways to Overcome Them // Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 117–130.

Vol. 12, no. 1, pp. 35–47. URL: [https://www.um.edu.mt/\\_data/assets/pdf\\_file/0011/433793/v12i1p3b.pdf](https://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0011/433793/v12i1p3b.pdf) (Accessed 06.01.2020).

22. Soares A. B. et al. Construction and validity evidence of a scale for coping with difficult social academic interpersonal situations // *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2018. Vol. 31(24). DOI:10.1186/s41155-018-0103-2

## References

1. Avramenko N.N. Predstavleniya studentov o trudnykh situatsiyakh i strategiyakh sovladayushchego povedeniya v nikh. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2015. Vol. 4, pp 147–152. (In Russ.).
2. Alipkhanova F.N., Serdyukova E.F. Teoreticheskie osnovy problemy povedeniya cheloveka v trudnykh zhiznennykh situatsiyakh v ramkakh psikhologo-pedagogicheskoi nauki. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016. Vol. 53, no. 9, pp. 3–9. (In Russ.).
3. Belogai K.N., Morozova I.S., Medovikova E.A., Sakharchuk N.Yu., Tupikina G.G. Osobennosti vremennoi perspektivy lichnosti studentov s razlichnym urovnem osoznannoi samoregulyatsii na etapakh obucheniya v vuze. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo opedagogicheskogo universiteta*, 2018. Vol. 8, no. 5, pp. 57–72. DOI:10.15293/2226-3365.1805.04. (In Russ.).
4. Bityutskaya E.V., Bazarov T.Yu. Osobennosti vospriyatiya zhiznennykh sobytii lyud'mi s raznymi predpochitaemymi stilyami reagirovaniya na izmeneniya [Elektronnyi resurs] [Features of perception of life events by people with different preferred styles of response to]. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psichologii*, 2019, no. 3, pp. 94–106. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39207112> (Accessed 25.05.2020). (In Russ.).
5. Bityutskaya E.V., Korneev A.A. Diagnostika faktorov kopinga: aprobatsiya oprosnika «Tipy orientatsii v trudnykh situatsiyakh». *Psikhologicheskii zhurnal*, 2020. Vol. 41, no. 1, pp. 97–111. DOI:10.31857/S020595920007902-8 (In Russ.).
6. Golovei L.A., Manukyan V.R., Troshikhina E.G., Rykman L.V., Danilova M.V. Rol' psikhoemotsional'nogo blagopoluchiya v vospriyatii zhiznennoi situatsii bezrobotnymi i rabotayushchimi vzroslymi [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2019. Vol. 27, no. 2, pp. 27–49. DOI:10.17759/cpp.2019270203 (In Russ.).
7. Epishin V.E., Kornilova T.V. Sostavlyayushchi eintellektual'no-lichnostnogo potentsiala kak prediktory strategii sovladaniya s neopredelennost'yu [Elektronnyi resurs] [Intellectual and personal potential's components as the predictors of ambiguity coping strategies]. *Materialy V Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie"* (g. Kostroma, 26-28 sentyabrya 2019 g.) [Proceedings of the Fifth International Scientific Conference "Psychology of stress and related behavior: challenges, resources, well-being"]. Kostroma, Publ. Vol. 1, 2019, pp. 59–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41180991>. (Accessed 26.05.2020). (In Russ.).
8. Kalinina N.V. Trudnye zhiznennye situatsii s pozitsii sovremennykh shkol'nikov: sodержanie i preodolenie. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. 2013. Vol. 2, no. 3(7), pp. 245–250. (In Russ.).
9. Kibal'nik A.V. Model' obucheniya studentov konstruktivnym strategiyam preodoleniya trudnykh zhiznennykh situatsii. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*. 2019. Vol. 2, pp. 59–65. (In Russ.).

Каргина А.Е., Морозова И.С., Крецан З.В.  
Особенности психологической готовности выпускников вуза к преодолению трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 117–130.

Kargina A.E., Morozova I.S., Kretsan Z.V.  
Peculiarities of Ideas of Graduate Students about to Coping Difficult Life Situations in Their Future Professional Activity and about Ways to Overcome Them Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 117–130.

10. Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Razvitiye lichnosti pri obuchenii v vuzе (sravnitel'noe issledovanie). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 12–23. DOI:10.17759/chp.2018140202 (In Russ.).
11. Manakova M.V. Psikhologicheskie mekhanizmy formirovaniya i razvitiya pedagogicheskogo soznaniya u budushchikh pedagogov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2019. Vol. 62, no. 1, pp. 379–383. (In Russ.).
12. Matyushkina E.Ya., Kantemirova A.A. Professional'noe vygoranie i refleksiya spetsialistov pomogayushchikh professii. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2019. Vol. 27, no. 2, pp. 50–68. DOI:10.17759/cpp.2019270204 (In Russ.).
13. Morozova I.S., Evseenkova E.V. Zhiznennye strategii studentov-psikhologov. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2017, no. 6, pp. 20–24. DOI:10.24158/spp.2017.6.3 (In Russ.).
14. Murugova A.O., Morozova I.S. Vozrastnaya izmenchivost' sposobov preodoleniya negativnykh situatsii v period ranney unosti [Elektronnyi resurs] [Age-Dependent Variation of Coping with Negative Situations during Adolescence]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: psikhologiya = The bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2018. Vol. 23, pp. 88–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32714547> (Accessed 27.05.2020) (In Russ.).
15. Simaeva I.N., Budarina A.O., Shatokhina V.A. Ekzistentsial'nye problemy i psikhologicheskoe zdorov'e budushchikh pedagogov v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya. *Obrazovatel'nyi vestnik «Soznanie»*, 2020. Vol. 1, pp. 41–50. (In Russ.).
16. Filippova S.A., Pazukhina S.V., Kulikova T.I., Stepanova N.A. Emotsional'naya ustoichivost' budushchikh pedagogov k negativnomu vliyaniyu sovremennoi informatsionnoi sredy. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 80–90. DOI:10.17759/pse.2019240508 (In Russ.).
17. Chesnokova O.B., Churbanova S.M., Molchanov S.V. Professional'noe samoopredelenie v yunosheskom vozraste kak strukturnyi component budushchego professionalizma: sotsiokognitivnye i kreativnye factory. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2019. Vol. 16, no. 4, pp. 109–118. DOI:10.17759/chp.2019150411 (In Russ.).
18. Arguel A. et al. Seeking optimal confusion: A review on epistemic emotion management in interactive digital learning environments. *Interactive Learning Environments*, 2018. Vol. 27(2), pp. 200–210. DOI:10.1080/10494820.2018.1457544
19. Jarrell A. et al. The regulation of achievements emotions: Implications for research and practice. *Canadian Psychology / Psychologiecanadienne*, 2017. Vol. 58(3), pp. 276–287. DOI:10.1037/cap0000119
20. Masiran R. et al. Associations Between Coping Styles and Psychological Stress Among Medical Students at University Putra Malaysia. *Current Psychology*, 2018. Vol. 37. DOI:10.1007/s12144-018-0049-7
21. Schäfer A. et al. Coping strategies as mediators within the relationship between emotion-regulation and perceived stress in teachers. *International Journal of Emotional Education*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 35–47. URL: [https://www.um.edu.mt/\\_data/assets/pdf\\_file/0011/433793/v12i1p3b.pdf](https://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0011/433793/v12i1p3b.pdf) (Accessed 06.01.2020).
22. Soares A.B. et al. Construction and validity evidence of a scale for coping with difficult social academic interpersonal situations. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2018. Vol. 31, no. 24.

*Каргина А.Е., Морозова И.С., Крецан З.В.*  
Особенности психологической готовности  
выпускников вуза к преодолению трудных жизненных  
ситуаций в будущей профессиональной деятельности  
Психолого-педагогические исследования. 2021.  
Том 13. № 1. С. 117–130.

*Kargina A.E., Morozova I.S., Kretsan Z.V.*  
Peculiarities of Ideas of Graduate Students about to  
Coping Difficult Life Situations in Their Future  
Professional Activity and about Ways to Overcome Them  
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 1,  
pp. 117–130.

DOI:10.1186/s41155-018-0103-2

### ***Информация об авторах***

*Каргина Анастасия Евгеньевна*, ассистент кафедры акмеологии и психологии развития, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6246-6998>, e-mail: [nstsjkrngn@yandex.ru](mailto:nstsjkrngn@yandex.ru)

*Морозова Ирина Станиславовна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой акмеологии и психологии развития, директор Института образования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>, e-mail: [ishmorozova@yandex.ru](mailto:ishmorozova@yandex.ru)

*Крецан Зоя Викторовна*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры акмеологии и психологии развития, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-028X>, e-mail: [z.kretsan@gmail.com](mailto:z.kretsan@gmail.com)

### ***Information about the authors***

*Anastasiya E. Kargina*, lecturer, Chair of Acmeology and Psychology of Development, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6246-6998>, e-mail: [nstsjkrngn@yandex.ru](mailto:nstsjkrngn@yandex.ru)

*Irina S. Morozova*, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head Department Chair of Acmeology and Psychology of Development, Director of the Institute of Education, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>, e-mail: [ishmorozova@yandex.ru](mailto:ishmorozova@yandex.ru)

*Zoya V. Kretsan*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Chair of Acmeology and Psychology of Development, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-028X>, e-mail: [z.kretsan@gmail.com](mailto:z.kretsan@gmail.com)

Получена 13.02.2021  
Принята в печать 30.03.2021

Received 13.02.2021  
Accepted 30.03.2021