

ISSN 2073-6398

# ВЕСТНИК РГГУ

*Серия*

«Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

# RSUH/RGGU BULLETIN

“Psychology. Pedagogics. Education”

*Series*

Academic Journal

Основан в 1996 г.  
Founded in 1996

2  
2023

VESTNIK RGGU. Seriya "Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie"

RSUH/RGGU BULLETIN. "Psychology. Pedagogics. Education" Series  
Academic Journal

There are 4 issues of printed version of the journal a year

Founder and Publisher Russian State University for the Humanities (RSUH)

RSUH/RGGU BULLETIN. "Psychology. Pedagogics. Education" Series is included in the Russian Science Citation Index; in the List of peer-reviewed scientific publications, in which the essential research findings of dissertations for the Ph.D. and Dr. degree in the following scientific specialties and the branches of science corresponding to them should be published:

### **5.8. Education Sciences:**

5.8.1. General pedagogy, History of pedagogy and education

### **5.3. Psychology:**

5.3.1. General psychology, Personality psychology, History of psychology

5.3.5. Social psychology, political and economic psychology

5.3.7. Age psychology

The aims and areas of research: the multidisciplinary scientific-cum-scholarly journal is aimed at promoting the study of psychology, pedagogics and education by maintaining high standards of publishing, and by facilitating Russian scholars of the areas to further integrate into the international academic and scholarly community. It is with this purpose in view that the journal launches a certain number of thematically-bound issues of articles, which focus on tackling certain problems from diverse points of view and via the lens of different approaches. Young scholars' pieces of research appear next to the international and local celebrities' investigation. The journal welcomes the studies, methodological, as well as empirical and experimental, in innovative research methods. The full-length articles, together with the 200-word abstracts, are published in Russian and in English with free access.

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technologies and Mass Media. The registration certificate is PI No. FS77-61884 of May 25, 2015. The latest changes were made in connection with the name change, renaming of the founder, clarification of the subject – registration number FS77-73401 of August 3, 2018.

Editorial staff office: bld. 6, Miusskaya Sq., Moscow, 125047

Tel.: +7 499 973 44 33

e-mail: ip@rggu.r

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

Выходит 4 номера печатной версии журнала в год.

Учредитель и издатель – Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

### **5.8. Науки об образовании:**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

### **5.3. Психология:**

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология

5.3.7. Возрастная психология

Цели и области исследования: междисциплинарный научный журнал публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии, педагогики и образования. Цель журнала – объединить ученых, работающих в этих областях. Для этого в журнале создаются тематические выпуски, в которых размещаются статьи, анализирующие определенную проблему с разных позиций и в разных парадигмах. Одновременно со статьями ведущих отечественных и зарубежных ученых в журнале публикуются и работы молодых, начинающих исследователей. Содержание журнала включает как методологические работы, так и эмпирические и экспериментальные исследования, а также материалы, описывающие современный исследовательский инструментарий. С целью распространения материалов, полученных отечественными учеными, статьи, публикуемые в журнале, имеют как русскоязычную, так и англоязычную версии. При этом публикуются как полнотекстовые англоязычные статьи, так и расширенные английские аннотации, объемом не менее 200 слов. Доступ к статьям журнала бесплатный.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-61884 от 25.05.2015 г. В запись о регистрации СМИ внесены изменения в связи с изменением названия, переименованием учредителя, уточнением тематики – регистрационный номер ПИ № ФС77-73401 от 03.08.2018 г.

Адрес редакции: 125047, Москва, Миусская пл., 6

Тел.: +7 (499) 973 44 33

Электронный адрес: ip@rggu.ru

## **Founder and Publisher**

Russian State University for the Humanities (RSUH)

## **Editor-in-chief**

*T.D. Martsinkovskaya*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

## **Editorial Board**

*V.R. Orestova*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*deputy editor*)

*O.V. Gavrichenko*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation (*release officer*)

*T.M. Marutina*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*V.K. Schabelnikov*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*T.P. Skripkina*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*T.D. Schevelenkova*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*M.K. Akimova*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*E.E. Kriger*, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*A.G. Asmolv*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*V.T. Kudryavtsev*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*T.V. Ryabova*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*L.A. Khalilova*, Cand. of Sci. (Philology), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*A.G. Kataeva*, Cand. of Sci. (History), associate professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

*M. Cole*, Ph.D., professor, University of California, San Diego, USA

*D. Verch*, Ph.D., professor, University of Washington, St. Louis, USA

*P. Steiner*, Ph.D., professor, University of Pennsylvania, Philadelphia, USA

*A. Vio*, Ph.D., professor, National Center for Scientific Research, Bordeaux, France

*M. Denn*, Ph.D., professor, Michel Montaigne University, Bordeaux, France

*G. Tihanov*, Ph.D., professor, University of Queen Mary, London, UK

**Executives editor**

*G.R. Khuzeeva*, Cand. of Sci. (Psychology), RSUH

## **Учредитель и издатель**

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

## **Главный редактор**

*Т.Д. Марцинковская*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

## **Редакционная коллегия**

*В.Р. Орестова*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (заместитель главного редактора)

*О.В. Гавриченко*, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация (ответственный секретарь)

*Т.М. Марютина*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*В.К. Шабельников*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*Т.П. Скрипкина*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*Т.Д. Шевеленкова*, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*М.К. Акимова*, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*Е.Э. Кригер*, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*А.Г. Асмолов*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

*В.Т. Кудрявцев*, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ), Москва, Российская Федерация

*Т.В. Рябова*, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*Л.А. Халилова*, кандидат филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*А.Г. Катаева*, кандидат исторических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

*М. Коул*, Ph.D., профессор, Калифорнийский университет, Сан-Диего, США

*Д. Верч*, Ph.D., профессор, Вашингтонский университет, Сент-Луис, США

*П. Штайнер*, Ph.D., профессор, Университет Пенсильвании, Филадельфия, США

*А. Вио*, Ph.D., профессор, Национальный центр научных исследований, Бордо, Франция

*М. Дени*, Ph.D., профессор, Университет им. Мишеля Монтеня, Бордо, Франция

*Г. Тиханов*, Ph.D., профессор, Университет королевы Марии, Лондон, Великобритания

#### **Ответственный за выпуск**

*Г.Р. Хузеева*, канд. психол. наук, РГГУ

## CONTENTS

### Thematic messages

---

*Marina S. Guseltseva*

Methodological aspects of studying the worldview of youth  
in a digital transitive society ..... 10

### Empirical research

---

*Alina I. Kononova, Svetlana N. Kostromina*

The image of the personality's world in the situation of experiencing  
the loss of a loved one ..... 31

*Margarita M. Konchalovskaya*

Specifics of psychology students attitudes toward the COVID-19 pandemic ..... 55

*Elena I. Izotova, Natal'ya S. Korshunova*

Social experiences of the individual in the context of the pandemic  
and post-pandemic COVID-19 coronavirus infection. Sociocultural differences .... 69

*Galina V. Molchanova, Guzeliya R. Khuzeeva*

The phenomenon of parenthood and features of socialization of children  
of senior preschool age in the space of communication with adults and peers ..... 79

*Tat'yana P. Avdulova, Ol'ga A. Belova*

Neuropsychological predictors of moral self-regulation in preschool age ..... 94

*Ol'ga V. Vas'kova, Irina N. Arakcheeva, Elizaveta D. Komkova*

Features of teaching English in older preschoolers with developmental delay ..... 113

*Asya S. Berberyan, Lusine H. Poghosyan*

Peculiarities of the relationship between the formation of channels of perception  
and the development of the intelligence of primary schoolchildren ..... 130

*Nadezhda D. Jyha, Tat'yana V. Komarovskaya*

Formation of the personality of students on the choice of pedagogical professions .... 147



## СОДЕРЖАНИЕ

### Тематические сообщения

---

*Марина С. Гусельцева*

Методологические аспекты изучения образа мира молодежи  
в цифровом транзитивном обществе ..... 10

### Эмпирические исследования

---

*Алина И. Кононова, Светлана Н. Костромина*

Образ мира личности в ситуации переживания утраты близкого человека ..... 31

*Маргарита М. Кончаловская*

Особенности отношения студентов-психологов к пандемии COVID-19 ..... 55

*Елена И. Изотова, Наталья С. Коршунова*

Социальные переживания личности в условиях пандемии и постпандемии  
коронавирусной инфекции COVID-19: социокультурные различия ..... 69

*Галина В. Молчанова, Гузель Р. Хузеева*

Феномен родительства и особенности социализации детей  
старшего дошкольного возраста в пространстве общения  
со взрослыми и со сверстниками ..... 79

*Татьяна П. Авдулова, Ольга А. Белова*

Нейропсихологические предикторы нравственной саморегуляции  
в дошкольном возрасте ..... 94

*Ольга В. Васькова, Ирина Н. Аракчеева, Елизавета Д. Комкова*

Особенности организации обучения английскому языку детей  
старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития ..... 113

*Ася С. Берберян, Погосян Л.Г.*

Особенности взаимосвязи между формированием каналов восприятия  
и развитием интеллекта младших школьников ..... 130

*Надежда Д. Джига, Татьяна В. Комаровская*

Формирование направленности личности школьников на выбор  
педагогических профессий ..... 147

## Тематические сообщения

---

УДК 159.9

DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-10-30

### Методологические аспекты изучения образа мира молодежи в цифровом транзитивном обществе

Марина С. Гусельцева

*Психологический институт РАО*

*Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ*

*Москва, Россия, mguseltseva@mail.ru*

*Аннотация.* В современной психологии особую актуальность приобретает изучение социализации молодежи в связи с меняющимися условиями жизни: транзитивностью общества; повышенной социальной мобильностью и социокультурной динамикой в целом; проникновением в повседневную жизнь цифровой реальности. В психологических исследованиях трансформаций современности целесообразно использовать термины «образ мира» и «картина мира» для фокусировки на различных социокультурных аспектах изучаемой реальности. Подчеркивается сложность и разнообразие картин мира молодежи в условиях современности, следствием чего становится необходимость дифференциации культурно-психологических аспектов развития молодежных сообществ внутри общества. Рассматривается взаимосвязь формирования образа мира и становления субъектности; исследование индивидуальных различий в построении и трансформации картины мира; динамика картины мира в условиях транзитивного и цифрового общества. Возрастание экологической озабоченности молодежи и феномен цифрового Я обсуждается в связи с особенностями современности. Среди методологических проблем изучения образов мира молодежи в цифровом транзитивном обществе выделен ряд аспектов: 1) изменение «масштаба» психологических исследований – движение из закрытой психологической лаборатории в открытый повседневный мир; 2) смена оптики – от нормативности устойчивой картины мира к нормализации постоянства изменений; 3) переосмысление конструкта «образ мира» в условиях транзитивного общества – от фокусировки на феноменах восприятия и социальных представлений к изучению разнообразия мировоззрений и стилей жизни в общем социальном пространстве; 4) для интеграции тематических (проблемно-ориентированных) исследований психологии и социальных наук – опора на

---

© Гусельцева М.С., 2023

трансдисциплинарный подход; 5) ревизия и изобретение релевантных конструктов и концепций с целью систематизации новой феноменологии, характеризующей изменившееся состояние современности, особенности взаимодействия молодежи с цифровой средой.

*Ключевые слова:* методология, трансдисциплинарный подход, современность, образ мира и картина мира, цифровое Я, субъект

*Для цитирования:* Гусельцева М.С. Методологические аспекты изучения образа мира молодежи в цифровом транзитивном обществе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 2. С. 10–30. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-10-30

## Methodological aspects of studying the worldview of youth in a digital transitive society

Marina S. Guseltseva

*Russian Academy of Education Psychological Institute,  
Russian State University for the Humanities Moscow, Russia,  
mguseltseva@mail.ru*

*Abstract.* In modern psychology, the study of the socialization of young people is of particular relevance in connection with changing living conditions: the transitivity of society; increased social mobility and sociocultural dynamics in general; expansion into everyday life of digital reality. In psychological studies of the transformations of today's world, it makes sense to use the terms "image of the world" and "world picture" to focus on various sociocultural aspects of the reality under study. The complexity and diversity of youth worldviews in modern conditions are emphasized, which results in the need to differentiate the cultural and psychological aspects of the development of youth communities within society.

The author considers interrelation between the formation of the image of the world and the formation of subjectivity; study of individual differences in the construction and transformation of the picture of the world; dynamics of the world picture in a transitive and digital society. The phenomenon of the digital self and the growing environmental concern of young people in connection with the characteristics of modern times are discussed. Among the methodological issues of studying the image of the world of young people in a digital transitive society, it is necessary to highlight a number of aspects: 1) changing the perspective of psychological research – the movement from a closed psychological laboratory to an open everyday world; 2) switching optics – from the normativity of a stable picture of the world to the normalization of the constancy of changes; 3) rethinking the "image of the world" construct in

a transitive society – from focusing on the phenomena of perception and social representations to studying the diversity of worldviews and lifestyles; 4) for the integration of thematic (task-oriented) studies of psychology and social sciences – reliance on a transdisciplinary approach; 5) the invention of relevant constructs and concepts in order to systematize a new phenomenology that characterizes the changed state of modern times and the interaction of young people with the digital environment.

*Keywords:* methodology, transdisciplinary approach, modern times, image of the world and world picture, digital self, subject

*For citation:* Guseltseva, M.S. (2023), “Methodological aspects of studying the worldview of youth in a digital transitive society”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 2, pp. 10–30, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-10-30

### *Введение: постановка проблемы*

Текущие социокультурные трансформации, вызванное ими внимание психологии к процессам социализации и развитию идентичности молодежи в условиях современности нередко ведут к пересмотру имеющихся подходов и поиску новых методологических решений. Значимыми для психологических исследований характеристиками современности становятся такие ее аспекты, как транзитивность, неопределенность, диалектика простоты и сложности, антиномии стандартизации и разнообразия, стабильности и устойчивости личности. В современной психологии появляются новые конструкты и переосмысливаются канонические представления [Новые тенденции 2019; Разработки и реализация 2016; Цифровое общество 2019]. Среди конструктов, обретающих новые смыслы в изменившемся контексте, следует выделить «образ мира» и «картину мира». В одних исследованиях они используются как синонимы, тогда как в других приоритетной становится дифференциация этих понятий, фокусировка на нюансах изучаемой реальности. Так, в философских и социогуманитарных исследованиях чаще всего встречаются термины «картина мира», «мировоззрение», «мировоззренческие универсалии», тогда как в психологических исследованиях речь скорее всего пойдет об «образе мира», «схемах реальности», «структурах субъективного опыта», «когнитивных картах», «ментальности» и т. п. [Гусельцева 2017].

Цель статьи – проанализировать методологические аспекты изучения образа мира молодежи в цифровом транзитивном обществе, последовательно фокусируясь на конструктах «образ

мира» и «картина мира»; методологических проблемах изучения современной молодежи; социализации в условиях транзитивного и цифрового общества.

### «Образ мира» и «картина мира»

В российской психологии понятие «образ мира» впервые вводилось А.Н. Леонтьевым в контексте изучения им феноменов восприятия. Образ мира выступал посредником в отношениях субъекта с миром, с самим собой и с другими людьми. В дальнейшем учениками А.Н. Леонтьева уточнялись и дополнялись его характеристики: системность и целостность, многоуровневая структура, амодальность, пристрастность, роль в построении образа мира социокультурной реальности [Смирнов 1981]. Согласно В.В. Петухову, «образ мира» представлял собой относительно новое понятие в психологической науке. На это понятие возлагались большие надежды, связанные с дальнейшей разработкой общепсихологической теории деятельности [Петухов 1984]. Однако в наши дни конструкт «образ мира» обретает новые смыслы и более широкие интерпретации в перспективе социокультурных, антропологических и трансдисциплинарных подходов. Сегодня с позиции ретроспективного анализа можно проследить развитие этого психологического понятия. За это время «образ мира» претерпел в психологии определенную эволюцию – от изучения феноменов восприятия до трансформации субъективности и разнообразия стилей жизни в современном транзитивном обществе. В этой связи представляется целесообразным в психологических исследованиях трансформаций современности использовать скорее термин «картина мира», фокусируясь прежде всего на социокультурных аспектах этой реальности, а за понятием «образ мира» оставить перцептивные и социально-психологические аспекты.

В свое время М. Хайдеггер обратил внимание на тот факт, что в греческой философии отсутствовали понятия «образ мира» и «картина мира» [Хайдеггер 1993]. Впервые подобного рода понятия сформировались в контексте немецкой интеллектуальной традиции, развившей также термин «мировоззрение» (*Weltanschauung*). Мировоззрение представляет собой самоопределение человека в мире; с позиции же психологии – это отрефлексированная жизненная позиция личности. Согласно М. Хайдеггеру, особенностью эпохи Просвещения явилась диалектика двух воздействующих друг на друга процессов: одновременно с тем, как человек осознавал себя *субъектом*, мир превращался для него в *картину*. Методологически

важно зафиксировать эту взаимосвязь – субъектности, субъективности, образа мира и картины мира.

В дальнейшем становлении терминологического аппарата, развивая аналитический подход, Дж. Холтон оперировал понятием «ментальная карта субъекта». Он понимал под последней идеализированное представление человека о мире, а также совокупность его базовых представлений. Согласно Дж. Холтону, *ментальная карта субъекта* на протяжении жизни отличается изменчивостью, амбивалентностью, при этом противоречивость и антиномии следует рассматривать как нормативность человеческого существования. Помимо этого Дж. Холтон ввел понятие *когнитивного горизонта человека*, объясняющее, почему одну и ту же реальность люди воспринимают и интерпретируют по-разному [Холтон 1981]. Эмпирически это означает, что любое общество состоит из людей с разнообразными и нередко полярными картинами мира. Между тем именно *ментальная карта субъекта*, его *картина мира* или *мировоззрение* являются тем основанием, которое с достаточной степенью точности позволяет предсказать поведение субъекта.

Социальными функциями образа мира и картины мира выступают консолидация, мобилизация или поляризация общества; психологические функции заключаются в собирании идентичности человека, обеспечении его цельности, самоидентичности; а также в опоре на латентно присутствующие за картиной мира ценности.

Кроме того, в методологическом плане «картина мира» способна выступить в качестве интегрирующей категории, связывающей, с одной стороны, психологические исследования с материалами социальных наук, а с другой – ориентирующей на идеал целостного человека в разнообразии культурных контекстов внутри самой психологии. Так, например, опора на исследования М. Вебера и его разработку понятия «картина мира» позволяет вывести на передний план тот факт, что внутри каждого общества существуют социальные группы, различающиеся своими образами жизни и взглядами на реальность. М. Вебер доказывал, что поведение субъектов обусловлено не идеями, а именно «картинами мира», состоящими из взаимного проникновения идей и образов. «Картина мира» – в его концепции довольно сложное и интегративное понятие, включающее *интересы* субъектов, их *ценности* и *отношения* к различным аспектам реальности, а также динамику этих интересов, ценностей и идеалов [Вебер 1994].

В работе В.С. Жидкова и К.Б. Соколова представлены критерии индивидуальных различий между картинами мира: масштабность, эмоциональная окрашенность, центрированность или децентрированность, изменчивость или ригидность, четкость или размытость,

фрагментарность или цельность, самосогласованность или расколотость, соотношение добра и зла, доминирование прошлого, настоящего или будущего, ориентация на субъекта или окружающий мир (что на психологическом языке соответствует тому или иному локусу контроля), аналитизм или синтетизм, оригинальность или шаблонность, опора на знаки или на символы, активность или пассивность по отношению к реальности, представление о детерминизме или индетерминизме мироустройства, разные степени рефлексивности и обобщения, особенности репрезентации и т. п. [Жидков, Соколов 2003].

Среди компонентов образа мира современной молодежи также следует выделить культурные аксиомы, языковую и ценностную картины мира. Согласно В.И. Карасику, «культурная аксиома – это ценностная установка, которая не нуждается в объяснении и признается естественной и единственно верной» [Карасик и др. 2005, с. 6]. Образ мира предполагает многослойность отражаемой социокультурной реальности. Важную роль в построении образа мира играет *языковая картина мира*, а психологическое познание встречается и взаимодействует здесь с исследованиями в области культурологии и этнолингвистики. Так, например, обратим внимание на работы Э.В. Грабаровой, Я.В. Зубковой, В.И. Карасика, О.Г. Прохвачевой и З.К. Темиргазиной [Карасик и др. 2005; Темиргазина 2015]. Согласно З.К. Темиргазиной, языковая модель мира содержит ценностные ориентиры, установки и нормы той или иной национальной культуры. *Ценностная картина мира*

...представляет собой систему различных ценностей, культивируемых в конкретном обществе, упорядоченных им в определенной иерархии. В ней различается общечеловеческая инвариантная часть, содержащая ценности, которые свойственны всем народам, и вариативная часть, содержащая ценности, которые обусловлены спецификой национальной культуры, особенностями социально-исторического развития народа [Темиргазина 2015, с. 10].

Таким образом, сосуществуют разные слои и уровни развития картины мира, а также степени включенности и проясненности в ней личных ценностей. На основании приведенных выше материалов следует отметить такие методологические аспекты, как *сложность* и *разнообразие* картины мира современной молодежи: учитывая, во-первых, социальные различия молодежи в различных стратах и сообществах; во-вторых, недостаточно исследованные в психологии индивидуальные различия в построении и трансформации картины мира; в-третьих, динамику картины мира в усло-

виях транзитивного и цифрового общества. Важным фактором позитивной социализации молодежи в современном мире является *стремление к гармонизации* различных аспектов картины мира, *высокая степень осознанности* собственных представлений, интересов и ценностей. И синкретичность, и когнитивная сложность картины мира предполагают наличие внутренних конфликтов, амбивалентных отношений к реальности – в одном случае менее, а в другом более осознанных. Однако именно рефлексия противоречий между различными аспектами картины становится движущей силой развития субъекта.

### *Методологические проблемы изучения молодежи в условиях современности*

В современной психологии особую актуальность приобретает изучение социализации молодежи в связи с меняющимися условиями жизни: транзитивностью общества; повышенной социальной мобильностью и социокультурной динамикой в целом; проникновением в повседневную жизнь цифровой реальности. Прежде всего необходимо остановиться на методологических проблемах, возникающих в подобного рода исследованиях.

*Первая методологическая проблема* связана с изменениями своего рода масштаба психологических исследований – перехода из относительно закрытой психологической лаборатории, где ученые изучали отдельные психические процессы и деятельности, поведение личности и индивидуальные различия, в современный мир как открытое пространство повседневной жизни. Так, норвежский социальный психолог О. Мадсен отмечает, что для *модернистской рецепции психологии* характерно, что знания и практики происходили «из лаборатории или кабинета терапевта», а оттуда уже переносились в общество [Madsen 2014, р. 16]; в то время как *постмодернистское восприятие психологии* означает, что психология насколько растворена в обществе, настолько проникла в разные его сферы, что это перестало замечаться, сделалось повседневной жизненной средой субъекта современности [Madsen 2014, р. 16]. Таким образом, при изучении субъекта в ситуации современности, с одной стороны, происходит расширение предметной области психологии, где исследовательской лабораторией становится едва ли не весь мир; а с другой стороны, окружающее субъекта социальное пространство в этих исследованиях превращается в экспериментальную площадку.



Из этой познавательной ситуации проистекает и *второй момент*, связанный с подвижностью и проницаемостью дисциплинарных границ между психологией и социальным знанием. Ответом на эти вызовы становятся трансдисциплинарные и полипарадигмальные подходы [Гусельцева 2016; Гусельцева 2018; Новые тенденции 2019; Разработки и реализация 2016]. Так, например, на стыке психологии, биологии и медицины в наши дни развивается новое научное направление – *когнитивная неврология* (cognitive neuroscience). Французский ученый А. Эренберг в ряде монографий прослеживает обусловленность психического состояния современного человека меняющимся социокультурным контекстом. При этом он раскрывает неочевидные связи между образами мира, социальными идеалами и ценностями, с одной стороны, и подходами к человеку в нейронауке – с другой [Ehrenberg 2020].

*Третий момент* – это появление новых исследовательских пространств, новых феноменов и культурно-психологических реальностей. Так, например, важную роль в трансформации ценностей и образа мира современной молодежи играет как социализация в цифровой среде, так и экологическая повестка. Одним из следствий этих процессов стал факт выделения в последние годы в отдельную исследовательскую область *климатической психологии* (climate psychology). К раскрытию этой темы мы обратимся чуть ниже.

*Четвертый момент* можно охарактеризовать как перестройку методологической оптики – движение от макроанализа к микроанализу; от глобальных теорий и универсальных дискурсов к дифференциации и нюансированию изучаемых феноменов. Это проявляется во все большем внимании к тому факту, что в одном обществе живут и взаимодействуют разные сообщества, представители которых могут существенно отличаться друг от друга своими образами и картинками мира. Одними из первых *методологически* эту проблему сформулировал Б. Латур, а *феноменологически* выразил К. Ясперс [Латур 2006; Ясперс 2023]. Так, Б. Латур подверг реВИЗИИ и критике понятие «общество» как таковое, заявив, что оно не объясняет ни индивидуального, ни коллективного поведения, поскольку само нуждается в проблематизации.

«Общество» составлено, сконструировано, собрано, устроено, слеплено и смонтировано. Оно больше не может рассматриваться как скрытый источник причинности, который якобы следует привлечь для того, чтобы объяснить существование и устойчивость какого-то другого действия или поведения... <...> Диффузия терминов, сеть и текучая среда демонстрируют рост сомнений по поводу идеи всеобъемлющего общества [Латур 2006, с. 349–350].

Из этого следует, что понятия слишком высокого уровня абстракции, такие как «общество», «культура», «нация», «народ», скорее релевантны для философских рассуждений, нежели для эмпирических социальных и психологических исследований. Более того, сегодня эти *общие понятия не отражают транзитивности и разнообразия*, мобильности и текучести как в описании состояний субъекта, так и мира в целом. По этой причине вместо фокусирования на характеристиках устойчивых социальных групп следует обратиться к поведенческим стратегиям динамичных и по-разному стратифицированных сообществ, к индивидуальным траекториям и конфигурациям субъектов повседневных взаимодействий.

В свою очередь К. Ясперс доказывал, что «народа как целого не существует»; «народ нельзя превратить в индивидуум» [Ясперс 2023, с. 65]<sup>1</sup>.

Категориальное суждение о народе – это всегда несправедливость; оно предполагает ложную субстанциализацию, оно оскорбляет достоинство человека как индивидуальности [Ясперс 2023, с. 66].

Хотя типологический подход имеет свои преимущества, в культурно-психологических исследованиях его разрешающих возможностей явно недостаточно: за пределами остаются феномены транзитивности, рождения новизны (эмерджентности) и разнообразия.

Есть, конечно, общности языка, обычаев и привычек, происхождения. Но внутри этого одновременно возможны такие резкие различия, что люди, говорящие на одном и том же языке, могут оставаться настолько чуждыми друг другу, словно они вовсе не принадлежат к одному и тому же народу [Ясперс 2023, с. 63].

Латентная методологическая ошибка, проистекающая из различия в одном обществе носителей различных ценностей, разнонаправленных групп интересов, разнообразия сообществ, влечет за собой и нетолерантное социальное поведение, обусловленное нагруженной предрассудками картиной мира. Это также демонстрирует К. Ясперс, указывая на тот факт, что *истина проясняется в деталях*:

---

<sup>1</sup> «Все разграничения, которые мы делаем, чтобы определить его, перечеркиваются фактами. Язык, гражданство, культура, общность судьбы – все это не совпадает, а пересекается. Народ и государство не совпадают, как не совпадают язык, общность судьбы, культура» [Ясперс 2023, с. 65].

Если при типологическом подходе что-то и улавливается, то отсюда не следует, что через призму такой общей характеристики можно разглядеть любой индивидуум. Это мышление тянется через века как средство взаимной ненависти народов и групп людей [Ясперс 2023, с. 65].

В качестве иллюстративного примера обратимся к трудам А.В. Левкина, позволяющим конкретизировать и применить к изучению современности сформулированный выше методологический тезис; выявить роль разнообразия или однородности социальной среды в социализации подрастающих поколений. А.В. Левкин обращает внимание на разную степень дифференциации в социальном пространстве современности. Так, опыт жизни в однородной социальной среде приводит к тому, что *в образе мира субъектов отсутствует нормативное представление о «других»*, об ином, т. е. не происходит нормализации представлений о людях с другими ценностями, образами жизни, внешним видом и т. п. Если же социальная жизнь молодежи протекает без «других», если эти другие отсутствуют в социальном пространстве, то не формируется «нейтральное отношение к “другим” – скорее, при любом удобном случае вернется... деление на “своих” и “врагов”» [Левкин 2006]. Более того, в однородной и «моноидеологической» социальной среде упрощается общественная жизнь с одновременным появлением «ненормативных лакун», в которых так или иначе группируются эти «другие». В ходе социокультурной динамики возникают «лакуны с отдельными целеполаганиями», однако «ценности в каждой из них в известной мере свои», а осознание разнообразия и сложности социальной организации вытесняется в сферу коллективного бессознательного. Последнее при дальнейшем развитии создает риски как социальной стагнации, так и нестабильности.

Такая структура не допускает существования сословий с присущими им целеполаганиями, нравами и тому подобным. <...> Отсутствие практики детализации и обеспечивает тотальное цензурирование любых групповых мнений [Левкин 2006].

Между тем важную роль в современности, в способности породить инновации играет именно пространство публичных дискуссий; институциональная среда, предоставляющая возможность разным субъектам как видеть, так и критиковать идеи друг друга. Лишь такая социальная среда производит феномены науки, социального благополучия, качественного образования, современного образа жизни [Пинкер 2023].

*Социальные изменения  
и онтологические основы  
образа мира*

Онтологическая основа современного образа мира – изменение самой социальной реальности. Важную роль в анализе социокультурной динамики современности сыграли труды ряда интеллектуалов. З. Бауману мы обязаны получившим широкое распространение конструктом «текущая современность». У. Бек в «Обществе риска» обратил внимание на тот факт, что в рамках современности происходит социальная трансформация, посредством которой человек освобождается от ставших слишком тесными социальных форм индустриального общества, таких как класс, семья и гендерные роли, и эти процессы сравнимы с тем, как люди освобождались от церковных догм во времена Реформации. Индивидуализация, рождающаяся в горниле модернизации как трансформации в современность, отличается от прежних культурно-исторических периодов, таких как Ренессанс и эпоха Просвещения, тем, что она являлась роскошью отдельных социальных групп, тогда как современные риски, связанные с социальными, биографическими и культурными неопределенностями охватывают массовое общество. В психологических исследованиях эти онтологические основы современности интерпретируются в качестве озабоченности субъективным благополучием и психическим здоровьем молодежи [Cederström 2015; Ehrenberg 2020; Madsen 2021].

О. Мадсен анализирует работу «Пубертат и нарциссизм» (1984) немецкого педагога Томаса Цие (Thomas Ziehe) [Ziehe 1984]. Последний рассматривал «постепенное исчезновение общества судеб, в котором жизнь индивидуума была преимущественно привязана к культурным традициям» [Madsen 2021, p. 43]. Онтологическим основанием современности выступил

...переход к обществу выбора, в котором идентичность больше не является чем-то, что передается по наследству, а влияние предыдущих поколений на последующие уменьшается [Madsen 2021, p. 43].

Утрата традиций ведет к ценностному релятивизму, а это требует от субъекта как большей саморефлексии, так и готовности делать выборы. Социокультурные изменения производят *новые формы социализации* в современном мире:

...социальные трансформации имеют такой размах, что мы должны исходить из того, что вся молодежная культура и менталитет молодых людей претерпевают изменения [Madsen 2021, p. 43].

Т. Цие отмечает в молодежной среде усиление нарциссизма:

Формирующийся новый тип молодого человека характеризуется как большей эмоциональной вовлеченностью и осознанием собственного достоинства, так и большей внутренней опустошенностью, меньшей психологической устойчивостью и неадекватно развитым Я [Madsen 2021, p. 43].

Молодые люди в меньшей степени ориентируются на власть и авторитеты старших, а склонны искать поддержки у друзей. При этом Т. Цие неоднозначно относится к тому, что в развитии идентичности этих молодых все более выраженными становятся такие феномены, как *уязвимость* (vulnerability) и *подлинность* (authenticity) [Ziehe 1984]. Молодые люди более восприимчивы к процессам социокультурной трансформации, поскольку «они находятся в разгаре критической жизненной фазы, во время которой они должны формировать свою идентичность». Их отличает повышенная рефлексивность, пластичность и склонность к индивидуализации.

Поэтому они также будут в большей степени подвержены влиянию внешних социальных изменений, чем представители взрослого поколения, которые все еще могут искать опоры в старых традициях и рутинах [Madsen 2021, p. 43].

Одной из отличительных особенностей современной молодежи является ее ориентация на экологические ценности и интерес к проблемам изменения климата.

...Именно лица моложе 30 лет испытывают наибольшую озабоченность по поводу изменения климата и чувствуют личную ответственность за сокращение выбросов парниковых газов [Rønhovde 2020, p. 54].

В сфере психологических исследований эти наблюдения привели к появлению такого отдельного направления, как климатическая психология. *Климатическая психология* представляет научное изучение взаимодействий между людьми и окружающей их средой, в том числе включая естественную и искусственную, социальную и виртуальную среду, а также использование природных ресурсов и злоупотребление ими, особенности адаптации субъектов и совладающего поведения [Rønhovde 2020]. Климатическая психология рассматривает как воздействие изменения климата на психическое

здоровье, так и социально-психологические аспекты, связанные с «климатическим активизмом» или же, напротив, отрицанием изменений климата. Психологические исследования в этой области фокусируются на индивидуальном восприятии и познании, *формировании картины мира, определяющей отношения и поведенческие стратегии в триаде человек – общество – природа* (окружающая среда). Помимо этого, изучается нежелание тех или иных представителей общества предпринимать действия, направленные на улучшение экологической ситуации. Полученные знания используются для понимания индивидуального и коллективного поведения людей, а также охраны личного психического здоровья, связанного с изменением климата [Rønhovde 2020]. Климатическая психология опирается на трансдисциплинарный подход в теории и практике этих исследований.

Коллективное осознание сегодняшними молодыми людьми, возможно, делает поколение многообещающим, поскольку мы выступаем в качестве образцов для подражания друг для друга и для других, кто не разделяет той же заботы и чувства ответственности. Проблема необязательно в отсутствии рациональных знаний, а в том, как предполагаемая угроза изменения климата влияет на наше восприятие, ценности и привычки, а также, возможно, на нашу идентичность [Rønhovde 2020, p. 56].

Одним из наиболее влиятельных факторов в построении образа мира современными молодыми людьми является цифровая среда, в которой в последние десятилетия происходит социализация подрастающих поколений. Однако несмотря на множество исследований в этой области, их выводы довольно противоречивы.

### *Цифровая среда и феномен расширенного цифрового Я*

Уже упомянутый выше О. Мадсен, профессор культурной и социальной психологии Университета Осло, посвятил несколько книг культурно-психологическим особенностям поколения современной эпохи.

Опросы об использовании времени молодыми людьми в Норвегии показывают четкую тенденцию к тому, что все больше времени в своей

повседневной жизни они тратят на цифровую деятельность. Более половины опрошенных в возрасте от 15 до 16 лет проводят перед экраном более трех часов в день, и только с 2015 года наблюдается значительный рост [Madsen 2021, p. 118].

Обращаясь к анализу цифрового Я субъекта современности, О. Мадсен напоминает, что У. Джеймс впервые в психологии показал, что *самость* – это *изменчивая величина*. Это совокупность того, что человек может назвать своим, и в разных обстоятельствах сюда относятся не только тело и психика, но и близкие родственники, семья, друзья, работа, репутация, предметы обихода. В наши дни американский психолог-маркетолог Рассел Белк (Russell W. Belk), исследователь потребительской культуры, с опорой на эти идеи У. Джеймса предложил концепцию «расширенного Я». Р. Белк утверждал, что в обществе потребления имущество следует рассматривать как составляющую личности: «мы то, что у нас есть», а демонстрация брендов превращалась в способ самовыражения молодых людей. Владение автомобилем к концу XX в. сделалось «неотъемлемой частью расширенного “я” для многих молодых американцев», относившихся к автомобилю как к продолжению собственного тела; они также модифицировали автомобиль в соответствии с персональными потребностями [Madsen 2019, s. 72]. Аналогичным образом идентичность современного пользователя цифровой среды включает его пользовательский интерфейс, становящийся феноменом «расширенного цифрового я» [Madsen 2019, s. 72]. Овладевая цифровым пространством, пользователи модернизируют его в соответствии с собственными потребностями; косвенным следствием этого становится индивидуализация и рост субъектности.

Маркетологи зачастую опережают и психологов, и социологов, и иных представителей социальных наук в понимании новых трендов. Глобальные технологические компании, такие как Facebook, Google, Amazon, Apple и Microsoft не только развивают новые технологии, но и *строят образы будущего*, формулируя свои миссии в категориях ценностей изменения и разнообразия, инноваций и социальной ответственности, улучшения мира. Так, компания Apple весьма активно продвигает экологическую повестку<sup>2</sup>. Лозунгами компании в 1997–2002 гг. было “Think Different”, в 2009 – «Быстрее. Экологичнее»; в 2012 г. слоганы для iPhone 4 и iPhone 5S звучали соответственно: «Это меняет

---

<sup>2</sup>Окружающая среда // Apple Inc. 2023. URL: <https://www.apple.com/ru/environment/> (дата обращения 26 февраля 2023).

все. Снова» и «Опережая мышление». О. Мадсен также обращает внимание на инновационные лозунги компании Microsoft, поддерживающие идеологию технооптимизма<sup>3</sup>.

Девиз компании представляет собой тактичное изложение глобального эгоцентричного видения, где свобода, саморазвитие и усовершенствование являются основными ценностями [Madsen 2019].

К тому же регулярные выпуски обновлений и феерические презентации новых продуктов Apple подспудно приучают пользователей к повседневности изменяющегося мира, даже если такие идеи четко не отрефлексированы и не сформулированы.

Однако наряду с технооптимизмом в социальной реальности всегда присутствует и технопессимизм. С последним связана озабоченность якобы пагубным влиянием социальных сетей на мышление и иные стороны развития личности. Между тем серьезные исследования показывают, что те проблемы, с которыми сталкиваются субъекты в виртуальном пространстве, как правило, *принесены туда из обычной социальной жизни* [Miller 2000]. Наряду с пессимистическими умозаключениями имеется

...множество других исследований социальных сетей, в том числе норвежских онлайн-пользователей, демонстрирующих, что у активных пользователей социальных сетей возрастают шансы иметь больше друзей в реальной жизни и что использование социальных сетей является практическим средством поддерживать связь с другими людьми, что может положительно сказаться на личном благополучии [Madsen 2021, p. 120].

---

<sup>3</sup> «Наша цель – помочь каждому человеку и каждой компании на планете достигать большего». Среди ценностей Microsoft выделяет *инновации* («Мы уверены, что технологии могут и должны менять мир к лучшему, а целенаправленные инновации принесут большие и малые улучшения»); *равные возможности* («Наша сила в разнообразии. Мы полагаемся на опыт, достижения и взгляды наших клиентов и сотрудников, чтобы принимать смелые решения и смотреть на мир под новым углом. Это наш источник инноваций») и *социальную ответственность* («Мы считаем, что технологии стремительно меняют мир к лучшему, и приближаем мир равных возможностей, где у каждого есть доступ к возможностям и преимуществам, предоставляемым технологиями» (Наши ценности // Microsoft. 2023. URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/about/values> (дата обращения 26 февраля 2023)).



Преувеличенные опасения, как правило, выступают типичной реакцией на всякого рода нововведения<sup>4</sup>. Общая тревога и огромное беспокойство по поводу социальных медиа вызваны тем, «как Интернет и социальные сети практически беспрецедентным образом стремительно изменили нашу жизнь в последние годы, и поэтому также возникает ряд вполне законных опасений... начиная от защиты приватности и слежки до сосредоточения власти в руках крупных глобальных корпораций, до появления цифрового “я”, в котором самопрезентация имеет гораздо большее значение, чем это было для предыдущих поколений» [Madsen 2021, p. 120].

К тому же в изменившейся реальности «человек становится постоянно доступным для других» [Madsen 2021, p. 120].

О. Мадсен справедливо замечает, что «понимание того, как формируется наша новая идентичность... не вполне поспевает за быстрым технологическим развитием» [Madsen 2019, s. 73]. Цифровое Я получает риски все более однонаправленного развития из-за того, что субъект, с одной стороны, формирует его сам, создавая свой идеализированный цифровой имидж посредством ретушированных фотографий, оптимизированной биографии и т. п., а с другой – попадает в ловушку информационных пузырей. Однако всякое социокультурное изменение закрывает одни возможности, но дает шансы другим.

Оптимистическое представление о человеке, управляющем собственной жизнью, с компьютером в качестве спасительного портала тем не менее иногда может быть верным. <...> Цифровые технологии иногда дают надежду безнадежным и голос безмолвным... [Madsen 2019, s. 75].

---

<sup>4</sup>О. Мадсен приводит ироничное высказывание норвежского мыслителя Людвиг Хольберга, который в 1748 г. в одной из своих книг обсуждал озабоченность общества относительно влияния изобретения книгопечатания на общие умственные способности человечества: «Распространение печати вызывает значительные неудобства. Тем самым мир обременен неслыханным количеством бесполезных документов, и прилежные люди заполняют свои мозги заумной эрудицией, не давая себе ни времени, ни средств для размышлений над прочитанным. Кроме того, в наше время не встретишь редкостных гениев, как в былые времена, когда прилежные люди вместо того, чтобы оттачивать свой ум вечными размышлениями, наполняют его обильным чтением и чужими мыслями и мнениями. Это сравнимо с тем, чтобы наполнить свой дом таким количеством гостей, что негде будет развернуться, так можно наполнить мозг таким количеством чужих идей, что не останется места для собственных мыслей» (цит. по: [Madsen 2021, p. 122]).

О. Мадсен отмечает, что *рост субъектности в цифровом пространстве* является для человека как благом, так и бременем. Цифровое Я способно не только расширить, но и сузить социальное Я. Там, где стираются границы между личным и публичным, субъекту самому приходится устанавливать их, определяя, кто он есть. Для многих пользователей социальных сетей подобное принуждение к поиску идентичности граничит с ее потерей [Madsen 2019].

### *Заключение*

Цифровое и транзитивное общество за последние десятилетия превратилось в повседневную среду социализации подрастающих поколений. Эти социокультурные изменения явно и неявно повлекли за собой и методологическую перестройку психологии, вынужденную расширить свою предметную область, с одной стороны, включив в нее современность и текущие социокультурные изменения, а с другой стороны – теснее взаимодействовать со смежными социальными науками.

В этой познавательной ситуации конструкты «образ мира» и «картина мира» являются важными междисциплинарными понятиями, позволяющими интегрировать тематические (проблемно-ориентированные) исследования психологии и социальных наук, а релевантной методологической рамкой для подобного рода исследований неизменно выступает трансдисциплинарный подход.

В свою очередь изменяющаяся современность с ее новыми феноменами и реальностями влечет за собой трансформации нормативности, появление новых форм социализации, где наиболее восприимчивой к изменениям социальной группой оказывается молодежь. Такие характеристики современности со стороны социальных наук, как сложность и разнообразие, на уровне психологических исследований выражаются в необходимости дифференциации в одном социальном пространстве разнообразных сообществ, отличающихся интересами, ценностями, жизненными стратегиями и образами мира. В условиях современности различия в образе мира наблюдаются не только между разными поколениями, но и между молодыми людьми, проживающими в однородной или разнообразной среде (например, в мегаполисах или сельской местности).

Таким образом, среди методологических проблем изучения образа мира молодежи в цифровом транзитивном обществе необходимо выделить ряд аспектов: 1) изменение масштаба психологических исследований – движение из закрытой психологической

лаборатории в открытый повседневный мир; 2) смена оптики – от нормативности устойчивой картины мира к нормализации постоянства изменений; 3) переосмысление конструкта «образ мира» в условиях транзитивного общества – от фокусировки на феноменах восприятия и социальных представлений к изучению разнообразия мировоззрений и стилей жизни; 4) для интеграции тематических (проблемно-ориентированных) исследований психологии и социальных наук – опора на трансдисциплинарный подход; 5) избрание релевантных конструктов и концепций с целью систематизации новой феноменологии, характеризующей изменившееся состояние современности и взаимодействие молодежи с цифровой средой.

### *Благодарности*

Статья выполнена в рамках госзадания, FNRE-2021-0001.

### *Acknowledgments*

The article was carried out within a State assignment, project FNRE-2021-0001.

### *Литература*

---

- Вебер 1994 – Вебер М. Избранное. Образ общества. М.: Юрист, 1994. 702 с.
- Гусельцева 2017 – Гусельцева М.С. Методологические аспекты изучения картины мира современных детей и подростков в ситуации транзитивности // Мир психологии. 2017. № 2. С. 147–157.
- Гусельцева 2016 – Гусельцева М.С. Принцип развития в современной психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности // Разработка и реализация принципа развития в современной психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. С. 31–51.
- Гусельцева 2018 – Гусельцева М.С. Трансдисциплинарный подход в современной психологии // Вопросы психологии. 2018. № 5. С. 3–12.
- Жидков, Соколов 2003 – Жидков В.С., Соколов К.Б. Искусство и картина мира. СПб.: Алетейя, 2003. 463 с.
- Карасик и др. 2005 – Карасик В.И., Прохвачева О.Г., Зубкова Я.В., Грабарова Э.В. Иная ментальность. М.: Гнозис, 2005. 352 с.
- Латур 2006 – Латур Б. Когда вещи дают отпор: возможный вклад «исследовательской науки» в общественные науки // Социология вещей: Сб. ст. / Под ред. В. Вахштайна. М.: Территория будущего, 2006. С. 342–364.

- Левкин 2006 – *Левкин А.В.* Цензура inside // Неприкосновенный запас. 2006. № 6. URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2006/6/cenzura-inside.html> (дата обращения 28 февраля 2023).
- Новые тенденции 2019 – Новые тенденции и перспективы психологической науки / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Ин-т психологии РАН, 2019. 640 с.
- Петухов 1984 – *Петухов В.В.* Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1984. № 4. С. 13–20.
- Пинкер 2023 – *Пинкер С.* Рациональность: Что это, почему нам ее не хватает и чем она важна. М.: Альпина нон-фикшн, 2023. 386 с.
- Разработка и реализация... 2016 – Разработка и реализация принципа развития в современной психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. 477 с.
- Смирнов 1981 – *Смирнов С.Д.* Мир образов и образ мира // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. 1981. № 2. С. 15–29.
- Темиргазина 2015 – *Темиргазина З.К.* Образ человека в русской ценностной картине мира. М.: Флинта, 2015. 95 с.
- Хайдеггер 1993 – *Хайдеггер М.* Время картины мира // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 41–63.
- Холтон 1981 – *Холтон Дж.* Тематический анализ науки. М.: Прогресс, 1981. 384 с.
- Цифровое общество 2019 – Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: Колл. монография / Под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. М.: МПГУ, 2019. 263 с.
- Ясперс 2023 – *Ясперс К.* Вопрос о виновности. О политической ответственности Германии. М.: Альпина Паблишер, 2023. 220 с.
- Cederström 2015 – *Cederström C. & Spicer A.* The wellness syndrome. London: Polity, 2015. 172 p.
- Ehrenberg 2020 – *Ehrenberg A.* The Mechanics of Passion: Brain, Behaviour, and Society. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press, 2020. 345 p.
- Madsen 2021 – *Madsen O.J.* Deconstructing Scandinavia's "Achievement Generation". A Youth Mental Health Crisis? London: Palgrave Macmillan, 2021. 303 p.
- Madsen 2019 – *Madsen O.J.* Det digitale jeget // Samtiden. 2019. Vol. 127 (2). S. 70–75.
- Madsen 2014 – *Madsen O.J.* Psychology oblivious to psychology: Some limits on our capacity for processing psychology in society // Theory & Psychology. 2014. Vol. 24 (5). P. 1–21. DOI: 10.1177/0959354314543969.
- Miller 2000 – *Miller D., Slater D.* The Internet: An Ethnographic Approach. Oxford: Berg, 2000. 217 p.
- Ronhovde 2020 – *Ronhovde L.M.* Ligger klimahåpet i å forstå oss selv først? // Psykologisk Tidsskrift NTNU. 2020. År. 26. Nr. 1. S. 30–34.
- Ziehe 1984 – *Ziehe T.* Pubertät und narzissmus: sind jugendliche entpolitisiert? Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 1984. 270 S.

## References

---

- Cederström, C. and Spicer, A. (2015), *The wellness syndrome*, Polity, London, UK.
- Ehrenberg, A. (2020), *The Mechanics of Passion: Brain, Behaviour, and Society*, McGill-Queen's University Press, Montreal & Kingston, Canada.
- Gusel'tseva, M.S. (2016), "The principle of development in modern psychology. Challenges of polyparadigmality and transdisciplinarity", Zhuravlev, A.L. and Sergienko, E.A. (eds.), *Razrabotka i realizatsiya printsipa razvitiya v sovremennoi psikhologii* [Development and implementation of the principle of development in modern psychology], Institut psikhologii RAN, Moscow, Russia, pp. 31–51.
- Gusel'tseva, M.S. (2017), "Methodological aspects of the modern children's and teenagers' world picture studying in a transitivity situation", *World of Psychology*, no. 2, pp. 147–157.
- Gusel'tseva, M.S. (2018), "A transdisciplinary approach to contemporary psychology", *Voprosy psikhologii*, no. 5, pp. 3–12.
- Heidegger, M. (1993), "The time of the picture of the world", Heidegger, M. *Vremya i bytie: stat'i i vystupleniya* [Being and Time. Articles and speeches], Respublika, Moscow, Russia, pp. 41–63.
- Holton, G. (1981), *Tematicheskii analiz nauki* [Thematic Origins of Scientific Thought], Progress, Moscow, Russia.
- Jaspers, K. (2023), *Vopros o vinovnosti. O politicheskoi otvetstvennosti Germanii* [The question of guiltiness. On the political responsibility of Germany], Al'pina Publisher, Moscow, Russia.
- Karasik, V.I., Prokhvacheva, O.G., Zubkova, Ya.V. and Grabarova, E.V. (2005), *Inaya mental'nost'* [Another mentality], Gnozis, Moscow, Russia.
- Latour, B. (2006), "When things strike back. A possible contribution of 'science research' to the social studies, Vakhshain, V. (ed.), *Sotsiologiya veshchei: sbornik statei* [Sociology of things. Collection of articles], Territoriya budushchego, Moscow, Russia, pp. 342–364.
- Levkin, A.V. (2006), "Censorship inside", *Neprikosnovennyi zapas*, no. 6, available at: <https://magazines.gorky.media/nz/2006/6/czenzura-inside.html> (Accessed 28 Feb. 2023).
- Madsen, O.J. (2021), *Deconstructing Scandinavia's "Achievement Generation", A Youth Mental Health Crisis?*, Palgrave Macmillan, London, UK.
- Madsen, O.J. (2019), Det digitale jeget, *Samtiden*, vol. 127 (2), S. 70–75.
- Madsen, O.J. (2014), "Psychology oblivious to psychology: Some limits on our capacity for processing psychology in society", *Theory & Psychology*, vol. 24 (5), pp. 1–21. DOI: 10.1177/0959354314543969.
- Martsinkovskaya, T.D., Orestova, V.R. and Gavrichenko, O.V. (eds.). (2019), *Tsifrovoe obshchestvo v kul'turno-istoricheskoi paradigme: kollektivnaya monografiya* [Digital society in the cultural-historical paradigm. Collective monograph], MPGU, Moscow, Russia.
- Miller, D. and Slater, D. (2000), *The Internet: An Ethnographic Approach*, Berg, Oxford, UK.

- Petukhov, V.V. (1984), "The image of the world and the psychological study of thinking", *Moscow University Psychology Bulletin*, no. 4, pp. 13–20.
- Pinker, S. (2023), *Ratsional'nost': Chto eto, pochemu nam ee ne khvataet i chem ona vazhna* [Rationality. What it is, why it seems scarce, why it matters], Al'pina non-fikshn, Moscow, Russia.
- Smirnov, S.D. (1981), "The world of images and the image of the world", *Moscow University Psychology Bulletin*, no. 2, pp. 15–29.
- Ronhovde, L.M. (2020), "Ligger klimahåpet i å forstå oss selv først?", *Psykologisk Tidsskrift NTNU*, år. 26, nr. 1, ss. 30–34.
- Temirgazina, Z.K. (2015), *Obraz cheloveka v russkoi tsennostnoi kartine mira* [Image of a man in Russian value picture of the world], Flinta, Moscow, Russia.
- Weber, M. (1994), *Izbrannoe. Obraz obshchestva* [Selected writings. Society image], Yurist, Moscow, Russia.
- Zhidkov, V.S. and Sokolov, K.B. (2003), *Iskusstvo i kartina mira* [Art and picture of the world], Aleteiya, St. Petersburg, Russia.
- Zhuravlev, A.L. and Sergienko, E.A. (eds.) (2016), *Razrabotka i realizatsiya printsipa razvitiya v sovremennoi psikhologii* [Development and implementation of the principle of development in modern psychology], Institut psikhologii RAN, Moscow, Russia.
- Zhuravlev, A.L. and Yurevich, A.V. (eds.) (2019), *Novye tendentsii i perspektivy psikhologicheskoi nauki* [New trends and prospects of psychological science], Institut psikhologii RAN, Moscow, Russia.
- Ziehe, T. (1984), *Pubertät und narzissmus: sind jugendliche entpolitisiert?* Europäische Verlagsanstalt, Hamburg, Germany.

### *Информация об авторе*

*Марина С. Гусельцева*, доктор психологических наук, доцент, Психологический институт РАО, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4;

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; mguseltseva@mail.ru

### *Information about the author*

*Marina S. Guseltseva*, Dr. of Sci. (Psychology), associate professor, Russian Academy of Education Psychological Institute, Moscow, Russia; bldg. 4, bld. 9, Mokhovaya Street, Moscow, Russia, 125009;

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; mguseltseva@mail.ru

УДК 159.923

DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-31-54

## Образ мира личности в ситуации переживания утраты близкого человека

Алина И. Кононова

*Санкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Россия, alina-kononova-2013@mail.ru*

Светлана Н. Костромина

*Санкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Россия, s.kostromina@spbu.ru*

*Аннотация.* В статье представлено исследование образа мира личности в ситуации переживания утраты близкого человека, в котором приняли участие 133 человека в возрасте от 18 до 59 лет, столкнувшиеся со смертью близкого от 3 дней до 23 лет назад. Для исследования перцептивного слоя образа мира использовался модифицированный вариант семантического дифференциала Ч. Осгуда, для семантического слоя – тест экзистенциальных мотиваций А. Лэнгле, для ядерного – технология «Глубина осмысленности жизни» П. Иберсола. Для изучения жизненных изменений (семантический и ядерный слой образа мира) – опросник посттравматического роста Р. Тадеш и Л. Калхауна. Статистическая обработка включала частотный анализ, описательные статистики, контент-анализ, однофакторный дисперсионный анализ. Результаты исследования показали, что переживание утраты сказывается на всех трех уровнях образа мира: 1) люди, которые столкнулись с утратой близкого, чаще описывают мир как тяжелый, большой, активный, хаотичный, шершавый, сложный, напряженный, жесткий, дорогой, быстрый, открытый; при этом на представления о мире влияет объект утраты; 2) причина утраты отражается на характеристиках «фундаментальной ценности»: те, кто столкнулись с утратой близкого по причине самоубийства, в меньшей степени чувствуют связь с другими людьми и возможность контакта с ними, по сравнению с теми, кто потерял близкого по другим причинам; 3) для большинства респондентов характерна потеря смысла жизни или убежденность в его отсутствии; при этом некоторые находят смысл жизни в межличностных отношениях, получении удовольствия и личностном росте.

---

© Кононова А.И., Костромина С.Н., 2023

*Ключевые слова:* образ мира личности, переживание утраты, процессуальный подход в психологии личности

*Для цитирования:* Кононова А.И., Костромина С.Н. Образ мира личности в ситуации переживания утраты близкого человека // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 2. С. 31–54. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-31-54

## The image of the personality's world in the situation of experiencing the loss of a loved one

Alina I. Kononova

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,  
alina-kononova-2013@mail.ru*

Svetlana N. Kostromina

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,  
s.kostromina@spbu.ru*

*Abstract.* The article presents a study of the image of the world of a person in a situation of experiencing the loss of a loved one, which was attended by 133 people aged 18 to 59 years who faced the death of a loved one from 3 days to 23 years ago. To study the perceptual layer of the image of the world, a modified version of the Ch. Osgood semantic differential was used for the semantic layer – the test of existential motivations by A. Langle, for the nuclear layer – the technology “Meaning in life depth” by P. Ebersol. To study life changes (semantic and nuclear layer of the image of the world) – a questionnaire of post-traumatic growth of R. Tadeschi and L. Calhoun. Statistical processing included frequency analysis, descriptive statistics, content analysis, one-factor analysis of variance. Results. The experience of loss affects all three levels of the image of the world: 1) people who have experienced the loss of a loved one more often describe the world as heavy, large, active, chaotic, rough, complex, tense, tough, expensive, fast, open; at the same time, the object of loss affects the ideas about the world; 2) the reason for the loss is reflected in the characteristics of the “fundamental value”: those who have experienced the loss of a loved one due to suicide feel less connected with other people and the possibility of contact with them, compared with those who have lost a loved one for other reasons; 3) most respondents are characterized by a loss of the meaning of life or a belief in its absence; while some find the meaning of life in interpersonal relationships, getting pleasure and personal growth.

*Keywords:* the image of the personality's world, the experience of loss, the procedural approach in personality psychology



*For citation:* Kononova, A.I. and Kostromina, S.N. (2023), "The image of the personality's world in the situation of experiencing the loss of a loved one", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 2, pp. 31–54, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-31-54

## *Введение*

Понятие «образ мира», которое впервые было введено в психологию А.Н. Леонтьевым [Леонтьев 1983], сегодня относится к фундаментальным конструктам, используемым для исследований психологии личности. В данной работе мы понимаем образ мира как «интегральную индивидуальную систему значений» личности, смысловую составляющую ее взаимодействия с миром [Леонтьев 1983; Рубинштейн 2003; Серкин 2006]. Исходя из такого понимания образа мира, его компонентами выступают:

- 1) *индивидуальная система значений* как «обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения как обобщенного "образа действия", нормы поведения и т. п.» [Леонтьев 1981, с. 288];
- 2) *личностные смыслы*, которые в понимании А.Н. Леонтьева выражают отношение мотива деятельности к цели действия, возникающее в реальной жизни и деятельности субъекта. «Смысл выступает в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несет в себе его собственные жизненные отношения» [Леонтьев 1975, с. 278];
- 3) *способы взаимодействия человека с миром*, которые обобщенно представляют мир человека как «организованную иерархию различных способов существования, точнее, сущих с различным способом существования» [Рубинштейн 2003, с. 289], где определяющим является «человеческий общественный способ существования».

Таким образом, суть «образа мира» заключается в том, что

...в ходе взаимодействия с объективной действительностью посредством познания, созерцания, действия человек через осмысление и «означивание» вырабатывает свое собственное отношение к различным предметам и явлениям внешнего мира, другим людям, к самому себе и, основываясь на полученном опыте, выстраивает свою собственную и уникальную систему значений и смыслов, которые в дальнейшем регулируют и направляют его жизнедеятельность [Кононова, Костромина 2023].

*Теоретическая модель  
и проблема исследования*

В настоящее время нет единого мнения, каким образом исследовать образ мира личности. Среди имеющихся теоретических разработок представлены несколько подходов: структурный [Артемьева и др. 1991; Артемьева 1999; Петренко 2005; Стрелков 2000]; функциональный [Смирнов 1981; Смирнов 1985; Климов 1995]; генетический [Шмелев 2000]. Их главным ограничением является то, что предлагаемые модели не отражают процессуальную и изменчивую природу внутреннего мира человека [Костромина, Гришина 2018; Костромина 2021; Асмолов 2018; Марцинковская 2018].

С нашей точки зрения продуктивной может считаться процессуальная модель образа мира личности (рис. 1), которая не только структурно его описывает, но и основывается на представлениях о способах взаимодействия человека с миром С.Л. Рубинштейна, отражая внутреннюю подвижность (взаимодействие между уровнями), открытость и изменчивость личности.

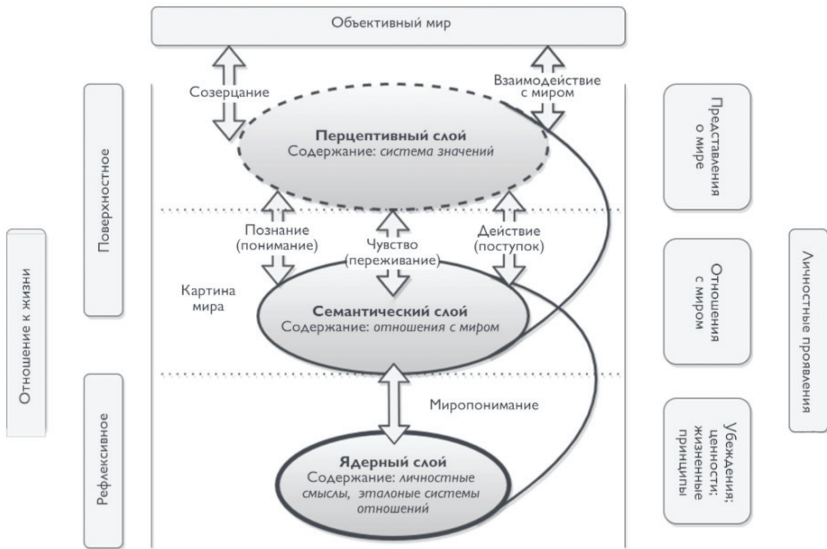


Рис. 1. Процессуальная модель образа мира личности [Кононова, Костромина 2023]

Динамичность образа мира обусловлена его глубокой связью с контекстом жизни человека и внутренними переживаниями лично-

сти, процессами интернализации общественных норм и интеграции личного опыта. На основании созерцания мира и взаимодействия с ним во внутреннем мире личности с помощью овладения значениями (процесса «означивания») формируется *перцептивный слой образа мира*, который можно назвать представлением о мире.

В дальнейшем через появление отношения к миру посредством познания, переживания и действия формируется *семантический слой*, который так же, как и перцептивный, относится к поверхностному отношению к жизни (по С.Л. Рубинштейну), но в отличие от первого характеризуется большей устойчивостью и меньшей подверженностью изменениям.

Третьим этапом является процесс смыслообразования, когда возникают личностные смыслы и эталонные системы отношений. Формируется *ядерный слой*, наиболее глубинный, который изменяется лишь в тех случаях, когда происходят сильные личностные потрясения. Данный слой можно назвать миропониманием, он проявляется в убеждениях, ценностях, жизненных принципах [Кононова, Костромина 2023].

Описанные уровни (слои) находятся в динамическом взаимодействии друг с другом: то, что привлекает наше внимание для созерцания, влияет на те смыслы и ценности, которые находятся на ядерном уровне. В то же время наша ценностно-смысловая сфера в значительной степени оказывает воздействие на то, что именно мы выбираем в качестве объектов созерцания и взаимодействия. При этом преобразования семантического и ядерного слоев в большей степени зависят от субъективно значимых личностных событий, которые позволяют пересмотреть отношения к определенным вещам или явлениям, к другим людям, задуматься о собственных жизненных принципах, о ценностях и смыслах [Кононова, Костромина 2023].

К таким событиям относятся глубокие переживания взрослого человека под влиянием сложных жизненных обстоятельств, например, ситуации потери близкого. Для многих утрата и процесс горевания становятся поворотным событием жизни, связанным с изменением представлений человека о мире, его отношениях и способах взаимодействия с ним. В данной работе мы понимаем утрату как безвозвратную потерю, смерть. Переживание утраты рассматривается как процесс прохождения пяти стадий горевания, выделенных Э. Кюблер-Росс: отрицание и изоляция, гнев, торг, депрессия, смирение [Кюблер-Росс 2001]. Научная проблема исследования определяется поиском ответа на вопрос, каким образом этот процесс влияет на образ мира конкретного человека, что именно изменяется в его образе мира в процессе и при завершении горевания.

## *Цель исследования*

Выявление особенностей образа мира личности в ситуации переживания утраты близкого человека.

## *Общая гипотеза исследования*

В зависимости от объекта утраты, срока утраты и причины смерти содержание перцептивного, семантического и ядерного слоя образа мира личности различается.

Основанием для выдвижения гипотезы послужило предположение, что на процессе горевания сказывается то, кого мы теряем, как давно произошла утрата и от чего умер близкий человек. Эти переживания отражаются на образе мира личности и его отдельных уровнях.

## *Дизайн исследования*

*Выборка.* В исследовании приняли участие 133 человека (112 женщин, 20 мужчин, 1 небинарный гендер) в возрасте от 18 до 59 лет (средний возраст – 31 год), которые переживают/пережили смерть близкого человека. Большая часть респондентов из Москвы и Санкт-Петербурга (72 чел. – 54,14%), имеют высшее образование (90 чел. – 67,67%), работают (69 чел. – 51,88%). Тип профессиональной среды преимущественно социальный (72 чел. – 54,14%). Состоят в отношениях (есть партнер или женат/замужем) – 78 чел. (58,65%), не имеют детей – 81 чел. (60,90%).

## *Характеристики утраты близкого человека*

1. *Срок утраты.* В выборке представлены респонденты, которые потеряли близкого человека от 3 дней до 23 лет назад ( $M = 20,14$  месяцев,  $\sigma = 39,02$ ,  $M_o = 6$  месяцев). Среди них большая часть респондентов потеряла близкого человека от 7 до 12 месяцев назад (50 чел. – 37,59%). От 3 дней до 6 месяцев назад – 44 человека (33,08%), от 13 месяцев до 23 лет – 39 чел. (29,32%).

2. *Объект утраты.* Большая часть респондентов столкнулась со смертью бабушек и дедушек (39 чел. – 29,32%) и родителей (32 чел. – 24,06%). Множественная утрата (потеря от 2-х до 5-ти

близких людей) произошла у 29 человек (21,80%). Однако указанный период, когда она произошла, имел широкий разброс. В данном случае «множественная утрата» отражает то, что респонденты потеряли нескольких близких людей, а также то обстоятельство, что независимо от срока утраты участники исследования указывали потерю близкого человека, даже если она произошла много лет назад. В целом 16 человек указали, что потеряли 2-х близких людей от 2 месяцев до 21 года назад, 11 человек – 3 близких в период от 3 дней до 13 лет назад, 1 человек потерял 4-х близких людей за последние 6 месяцев, 1 человек потерял 5-х близких людей в период от 4 до 17 лет назад. Супругов/партнеров или бывших супругов/партнеров потеряли 14 человек (10,53%), других членов семьи (дети, братья/сестры, тети/дяди, племянники, прабабушки/прадедушки, свекровь/свекр и др.) потеряли 12 человек (9,02%), других близких людей (друзья, няня, учитель) – 7 человек (5,26%).

3. *Причина смерти.* У 29 чел. (21,80%) были указаны разные причины утраты, так как они столкнулись со смертью сразу нескольких близких людей. От ковида, пневмонии и отека легких близкого потеряли 24 человека (18,05%), от онкологии – 23 чел. (17,29%), по причине других болезней – 22 чел. (16,54%), от инфаркта/инсульта и остановки сердца – 18 чел. (13,53%). От несчастного случая, врачебной халатности, аварии, утопления, пожара, убийства, СВО ушли близкие люди у 13 человек (9,77%), от самоубийства у 4-х человек (3,01%).

## *Методы исследования*

*Для исследования перцептивного слоя образа мира* использовался модифицированный вариант семантического дифференциала Ч. Осгуда<sup>1</sup>. Респондентам предлагалось оценить характеристики мира с помощью 25 пар прилагательных-антонимов (например, «легкий – тяжелый» и т. д.) по семибалльной шкале относительно выраженности данных качеств в мире.

*Для исследования семантического слоя образа мира* применялся тест экзистенциальных мотиваций А. Лэнгле в адаптации В.Б. Шумского, Е.М. Уколовой, Е.Н. Осинной, Я.Д. Лупандиной [Шумский и др. 2016]. Данная методика позволяет выявить уровень экзистенциальной исполненности личности и выраженность

---

<sup>1</sup> Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учеб. пособие для вузов. М.: ПЧЕЛА, 2008. 382 с.

четырёх фундаментальных мотиваций: 1) фундаментальное доверие; 2) фундаментальная ценность; 3) самооценność; 4) смысл жизни.

*Для исследования ядерного слоя образа мира* использовалась технология «Глубина осмысленности жизни» (Meaning in Life Depth (MILD)) П. Иберсола [Ebersole, Quiring 1991], представляющая собой короткое эссе, в котором участники исследования отвечают на вопрос о смысле собственной жизни.

*Для оценки жизненных изменений после утраты близкого человека* применялся опросник посттравматического роста (ОПТР) Р. Тадеша и Л. Калхауна в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова [Магомед-Эминов 2008]. Опросник измеряет степень позитивных изменений, произошедших после травматического события и состоит из пяти подшкал, которые относятся как к семантическому, так и к ядерному слою образа мира личности: 1) отношение к другим; 2) новые возможности; 3) сила личности; 4) духовные изменения; 5) повышение ценности жизни.

*Статистическая обработка результатов исследования* включала частотный анализ, описательные статистики, контент-анализ, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA, многограновый тест Дункана).

### *Анализ и обсуждение результатов исследования. Перцептивный слой образа мира – представление о мире*

С помощью частотного анализа по показателю моды нами был определен обобщенный профиль представлений о мире респондентов, которые столкнулись с утратой близкого человека. Данные представлены на рис. 2.

В целом, независимо от объекта, срока и причины утраты, большая часть участников исследования характеризует мир как тяжелый, большой, активный, хаотичный, шершавый, сложный, напряженный, жесткий, дорогой, быстрый, открытый. Остальные параметры мира представлены в выборке в сбалансированном виде (присутствует и то, и другое качество).

Для проверки гипотезы о том, что в зависимости от объекта утраты, срока утраты и причины смерти будут наблюдаться разные представления о мире, нами был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). В зависимости от срока утраты и причины смерти значимых отличий обнаружено не было, но были

получены значимые результаты в отношении объекта утраты. В зависимости от того, кого потеряли участники исследования, респонденты различаются по таким характеристикам представления о мире, как «злой–добрый» ( $p = 0,029$ ), «умный–глупый» ( $p = 0,002$ ), «чистый–грязный» ( $p = 0,050$ ), «враждебный–дружелюбный» ( $p = 0,046$ ), «замкнутый–открытый» ( $p = 0,017$ ).

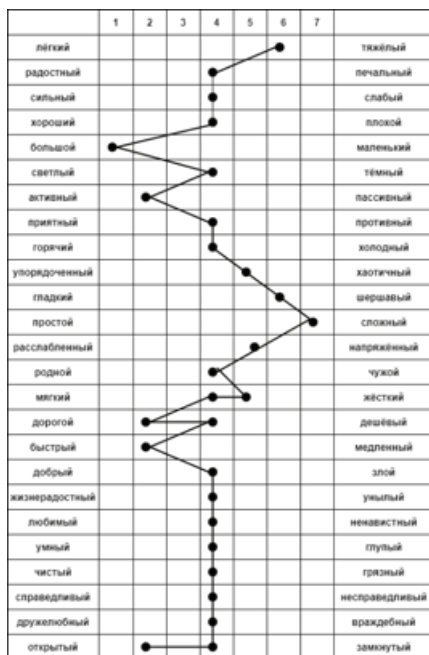


Рис. 2. Представления о мире по семантическому дифференциалу (кол-во баллов по моде)

При этом в целом люди, пережившие утрату бабушек и дедушек, оценивают мир как менее добрый ( $p = 0,05$ ). Наглядно выявленные различия представлены на графике средних значений групп (рис. 3).

Люди, которые потеряли родителей, супругов, бабушек/дедушек, других близких людей (друзья, няня, учитель), столкнулись с множественной утратой, в большей степени воспринимают мир умным (от 4 до 2 баллов) ( $p = 0,05$ ), а люди, которые столкнулись с утратой других членов семьи, – глупым (от 4 до 5 баллов) (рис. 4).

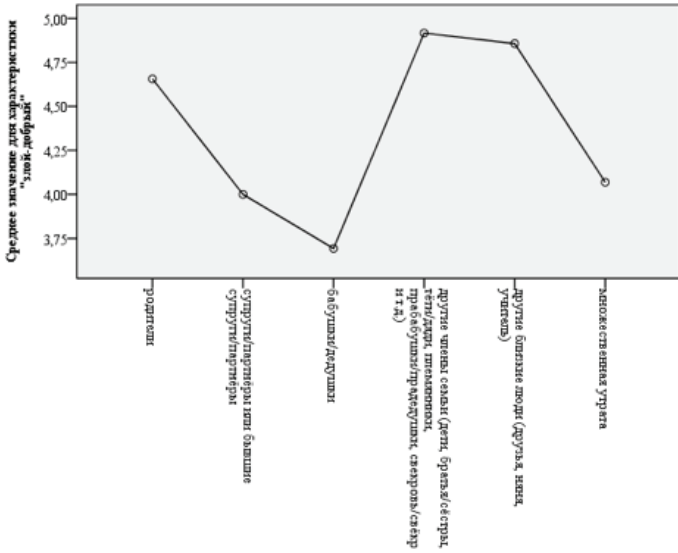


Рис. 3. Различия в группах с разным объектом утраты по характеристике мира «злой–добрый» (баллы)

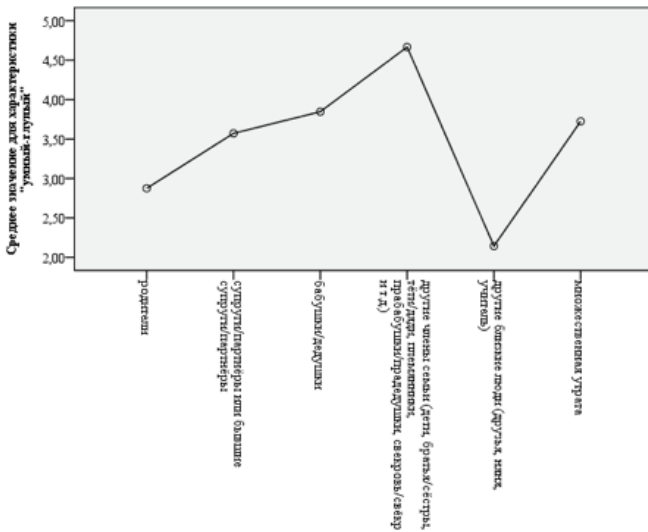


Рис. 4. Различия в группах с разным объектом утраты по характеристике мира «умный–глупый» (баллы)



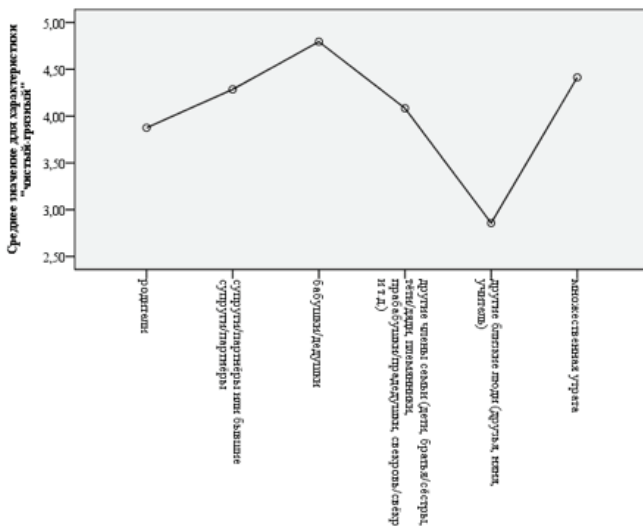


Рис. 5. Различия в группах с разным объектом утраты по характеристике мира «чистый–грязный» (баллы)

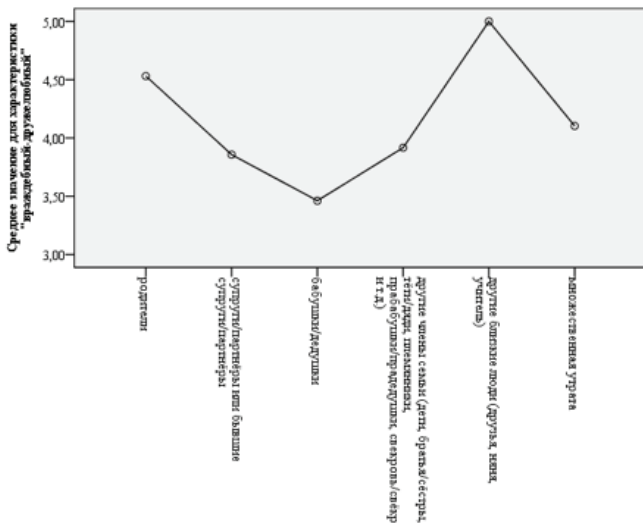


Рис. 6. Различия в группах с разным объектом утраты по характеристике мира «враждебный–дружелюбный» (баллы)

Люди, которые потеряли родителей и других близких людей (друзья, няня, учитель) воспринимают мир как чистый ( $p = 0,05$ ), а люди, которые столкнулись с утратой супругов/партнеров, бабушек/дедушек, других членов семьи, множественной утратой – более грязным (чем выше значение, тем чаще респонденты описывают мир более грязным) (рис. 5).

Люди, которые потеряли родителей, других близких людей (друзья, няня, учитель) и столкнулись со множественной утратой воспринимают мир более дружелюбным, чем люди, которые столкнулись с утратой супругов/партнеров, бабушек/дедушек, других членов семьи ( $p = 0,05$ ) (рис. 6).

Для людей, которые потеряли других близких людей (друзья, няня, учитель) характерно восприятие мира как более закрытого, по сравнению с теми, кто столкнулся с другими типами утрат ( $p = 0,05$ ) (рис. 7).

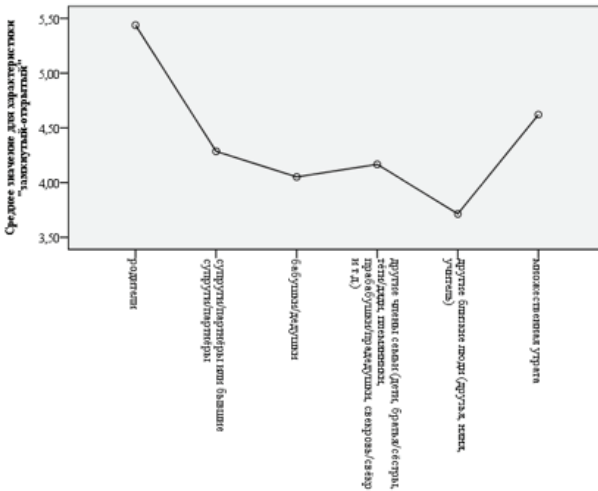


Рис. 7. Различия в группах с разным объектом утраты по характеристике мира «замкнутый–открытый» (баллы)

Таким образом, большая часть респондентов, которые находятся в ситуации утраты близкого человека, в целом воспринимают мир как тяжелый, большой, активный, хаотичный, шершавый, сложный, напряженный, жесткий, дорогой, быстрый, открытый. При этом люди, которые потеряли бабушек и дедушек, чаще описывают мир более злым, грязным и враждебным. Люди, которые

потеряли родителей и других близких людей (друзей, учителей), столкнулись со множественной утратой и определяют мир более умным, в отличие от потерявших других членов семьи, а также более чистым и дружелюбным.

### *Семантический слой образа мира – отношение к миру*

С помощью описательных статистик нами были определены средние значения показателей по тесту экзистенциальных мотиваций, которые соответствуют характеристикам семантического слоя образа мира личности, отражая ведущий способ отношений с миром и другими людьми в текущем контексте жизни.

Сравнивая полученные данные с нормативными показателями [Шумский 2016], можно отметить, что, несмотря на перенесенную утрату, в целом отношение к миру у респондентов не отличается от средних показателей.

Тем не менее для проверки гипотезы о том, что в зависимости от объекта утраты, срока утраты и причины смерти отношение к миру будет различаться, нами был проведен однофакторный дисперсионный анализ. В зависимости от срока и объекта утраты значимых отличий обнаружено не было. При этом было выявлено, что в зависимости от причины смерти значимо различаются фундаментальные мотивации по показателям «соотнесенность» ( $p = 0,042$ ) и «близость» ( $p = 0,024$ ).

На основании теста Дункана было выделено две подгруппы (со стандартным значением  $p = 0,05$ ) для показателя «соотнесенность», первая из которых включает людей, которые потеряли близкого человека по причине самоубийства, а вторая – потерю близкого по другим причинам (рис. 8).

Те, кто потерял близкого по причине самоубийства, в значительно меньшей степени чувствуют соотнесенность с другими людьми, чем те, у кого произошла утрата по другим причинам. То есть они в меньшей степени чувствуют возможность контакта с другими, отношения в большей степени воспринимаются ими как дистантные.

По показателю «близость» также достоверно обособляется группа респондентов, которые потеряли близкого человека по причине самоубийства (рис. 9).

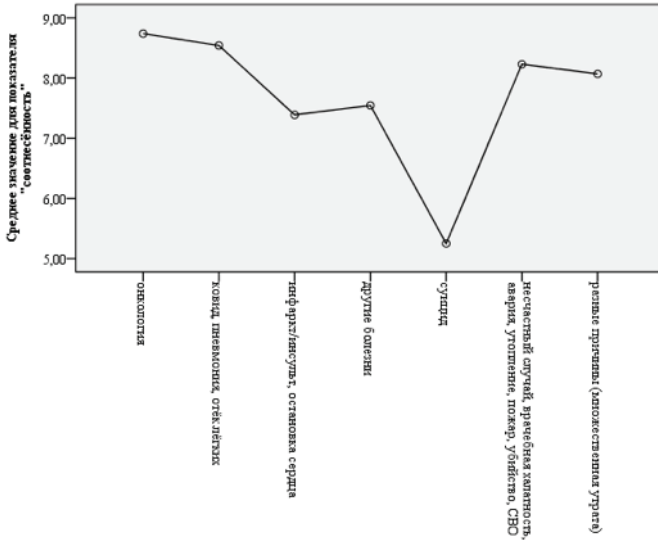


Рис. 8. Различия в группах с разными причинами смерти близкого по показателю «соотнесенность» (баллы)

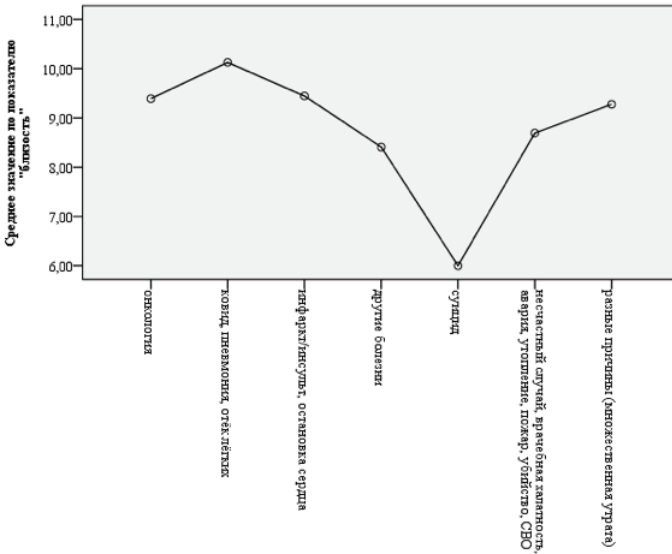


Рис. 9. Различия в группах с разными причинами смерти близкого по показателю «близость» (баллы)

Люди, которые потеряли близкого по причине самоубийства, в значительно меньшей степени чувствуют близость с другими людьми, чем люди, у которых произошла утрата по другим причинам.

Таким образом, можно сделать вывод, что утрата близкого человека по причине суицида отражается именно на семантическом уровне образа мира, раскрывающего способы взаимодействия со своим окружением. Оба выделенных параметра относятся ко второй фундаментальной мотивации «фундаментальная ценность», раскрывающей специфику выстраиваемых отношений и проживания ценностей. В целом можно констатировать, что потеря близкого по причине самоубийства способствует отдалению от социальных контактов, уходу от близких отношений, закрытию своего внутреннего мира от других людей.

### *Ядерный слой образа мира – личностные смыслы*

В зависимости от срока, объекта и причины утраты значимых различий в отношении смысла жизни обнаружено не было. При этом с помощью контент-анализа эссе и частотного анализа (по моде) нами были определены наиболее часто встречающиеся смыслы жизни в ответах респондентов (методика «Глубина осмысленности жизни» П. Иберсола), которые отражают центральную составляющую ядерного слоя образа мира личности (рис. 10).

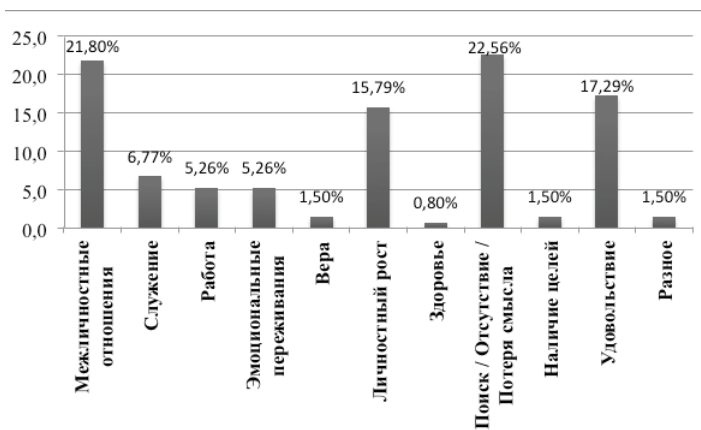


Рис. 10. Смысл жизни по технологии «Глубина осмысленности жизни» П. Иберсола (%)

Распределение представленных смыслов жизни не равномерно, но статистически достоверно различается только по отдельным категориям. Большинство опрошенных респондентов, переживающих утрату близких людей, достоверно чаще указывают ( $p = 0,000$ ) на (а) потерю смысла жизни, считают, что (б) смысл жизни отсутствует или (в) находятся в его поиске.

*Потеря смысла жизни* выражается в следующем высказывании респондента:

Жизнь разделилась на «до» и «после». Смысл жизни потерялся. Если я раньше как-то строила свою жизнь, опираясь на будущее, то теперь я не знаю, чего хочу. В голове звучит один и тот же вопрос: зачем? И ответы не приходят (*женщина, 35 лет*).

*Отсутствие смысла жизни* можно проиллюстрировать следующим примером:

Смысла нет в жизни, потому что забрали важных людей, как-то не клеится жизнь, а после утраты вообще усталость от себя (*женщина, 38 лет*).

*Поиск смысла* отражает следующее размышление респондента:

В моей жизни не было смысла до утраты близкого человека. Я думала, что он был. Быть как все. Но на самом деле его не было. Как это ни странно, но после утраты я смогла по-другому посмотреть на свою жизнь и увидеть ее ценность. Это придало сил в поиске настоящего смысла. Сейчас я только на пути к нему... (*женщина, 35 лет*).

При этом многие респонденты даже после утраты близкого человека находят смысл жизни в межличностных отношениях ( $N = 29$ ), получении удовольствия ( $N = 23$ ) и личностном росте ( $N = 21$ ).

Примером *смысла межличностных отношений* может служить следующее высказывание:

Смысл моей жизни – это моя семья и мои друзья. Помогать им, общаться с ними. Для этого мне нельзя останавливаться ни в работе, ни в саморазвитии. В том числе поддерживать свое здоровье. Жизнь для меня – это общение с теми, кто нам дорог (*мужчина, 57 лет*).

*Смысл получения удовольствия* можно проиллюстрировать таким примером:

Я думаю, что для меня имеет смысл радоваться каждому дню, точнее, находить какой-то момент удовольствия, радости или счастья (три разные вещи). Иногда – момент, когда сидишь и думаешь: вот здесь и сейчас мне абсолютно хорошо и я хотела бы, чтобы этот момент продлился еще, настолько он хорош. В зависимости от интенсивности, значимости и судьбоносности опыта, это переживание «хорошо здесь и сейчас» может быть радостью, удовольствием или счастьем. Но важен именно этот опыт, и ради того, чтобы его получать, следует делать все остальное (*женщина, 28 лет*).

*Смысл личностного роста* иллюстрирует следующее высказывание:

Смысл я нашла в том, чтобы становиться сильнее, мудрее, смелее, чтобы потом помогать другим обретать уверенность в себе и развиваться. Смысл в том, чтобы сделать, сказать, проявить свои намерения активнее, больше, чем даже можешь, причем вовремя, чтобы потом не жалеть об упущенном времени. Когда у меня была возможность вытащить друга из депрессии, возможность подбадривать его, участвовать в его жизни – я этого не делала, а то, что мне казалось тогда, я делала – было очень мало, редко и почти ничего по сравнению с тем, что могла... Я знаю, что должна взять себя в руки и расти над собой, чтобы помогать другим, но периодически я ухожу в себя, как в спячку, а время между тем уходит, его становится все меньше. Мой смысл в том, чтобы не тормозить, ускоряться и развиваться, любя эту жизнь, себя и других в ней, проявляя свою любовь вовремя (*женщина, 36 лет*).

В целом полученные данные позволяют говорить о том, что потеря близких людей сказывается на смысловых характеристиках образа мира, приводя к утрате, пересмотру или констатации отсутствия смысла жизни независимо от того, кого и как давно потеряли респонденты. При этом многие люди, несмотря на уход из жизни близкого человека, не теряют смысл жизни, а находят его в межличностных отношениях, получении удовольствия и личностном росте.

### *Жизненные изменения вследствие переживания утраты близкого человека*

Как видно из полученных результатов, утрата сказывается на человеке, в том числе и на его мировосприятии. В зависимости от того, кого потерял человек, как давно и по какой причине ушел из

жизни его близкий, он начинает иначе воспринимать мир, по-новому выстраивать отношения с ним, осмыслять свою жизнь, теряя прежние смыслы жизни и/или создавая новые и т. д.

Для оценки влияния утраты на жизнь человека нами были определены средние значения показателей по опроснику посттравматического роста, которые отражают личностные изменения после утраты близкого человека как на уровне семантического слоя образа мира («отношение к другим»), так и на уровне ядерного слоя («новые возможности», «сила личности», «духовные изменения», «повышение ценности жизни»). Сравнивая полученные данные с нормативными показателями [Магомед-Эминов 2008], можно отметить, что показатели «отношение к другим» ( $M = 11,97$ ;  $SD = 8,45$ ), «новые возможности» ( $M = 9,15$ ;  $SD = 6,66$ ) и «духовные изменения» ( $M = 3,38$ ;  $SD = 3,05$ ) попадают в диапазон низких значений. А показатели «сила личности», «повышение ценности жизни» и «посттравматический рост (общий балл)» в диапазон средних значений. При этом особое значение может приобретать срок утраты, сопряженный с прохождением стадий горевания.

Для проверки гипотезы о влиянии срока утраты на показатели посттравматического роста нами был проведен однофакторный дисперсионный анализ. Полученные результаты показывают, что разность между средними значениями показателей «сила личности» ( $p = 0,035$ ) и «повышение ценности жизни» ( $p = 0,009$ ) для трех групп по сроку утраты статистически достоверна.

На графике средних значений (рис. 11) видно, что чем больше времени прошло с момента утраты, тем выше значения по показателю «сила личности». То есть после проживания полного цикла горевания об ушедшем человеке (примерно 1 год) люди начинают чувствовать большую уверенность в себе, лучше понимать, что могут справиться с трудностями.

По показателю «повышение ценности жизни» выделяются две значимо отличающиеся гомогенные подгруппы (со стандартным значением  $p = 0,05$ ), одна из которых включает людей, которые потеряли близкого человека от 3-х дней до 1 года назад, а другая – от 13-ти месяцев до 23 лет.

На графике (рис. 12) наглядно видно: чем больше времени прошло с момента утраты, тем выше значения по показателю «повышение ценности жизни». То есть у людей после проживания утраты меняются жизненные приоритеты, они начинают лучше понимать ценность собственной жизни и ценить каждый прожитый день.



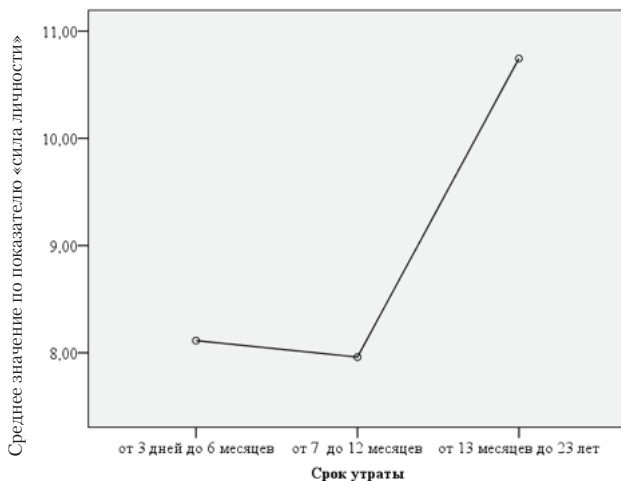


Рис. 11. Различия в группах с разным сроком утраты по показателю «сила личности» (баллы)

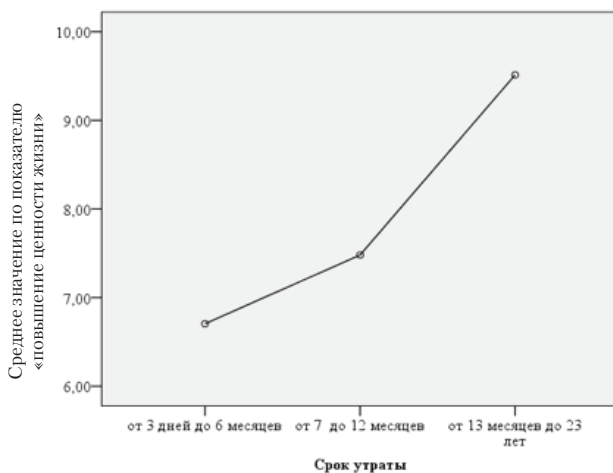


Рис. 12. Различия в группах с разным сроком утраты по показателю «повышение ценности жизни» (баллы)

## Выводы

Полученные данные позволяют говорить, что утрата близкого человека определенным образом сказывается на образе мира личности. Можно отметить влияние объекта утраты на изменения перцептивного слоя образа мира (представления о мире), причины смерти близкого – на изменения семантического слоя образа мира (отношения к миру и другим людям) и срока утраты на изменения ядерного слоя образа мира (сила личности, ценность жизни).

1. *Перцептивный слой образа мира личности*: люди, которые столкнулись с утратой близкого, наделяют мир следующими характеристиками: тяжелый, большой, активный, хаотичный, шершавый, сложный, напряженный, жесткий, дорогой, быстрый, открытый. При этом на представления о мире влияет объект утраты.

2. *Семантический слой образа мира личности*: причина утраты отражается на переживании соотнесенности и близости с другими людьми. Те, кто столкнулись с утратой близкого по причине самоубийства, в меньшей степени чувствуют связь с другими людьми и возможность контакта с ними, по сравнению с теми, кто потерял близкого по другим причинам.

3. *Ядерный слой образа мира личности*: большинство людей, которые столкнулись с утратой близкого, на данном этапе отмечают потерю смысла жизни, считают, что смысл жизни отсутствует, или находятся в его поиске. При этом многие респонденты находят смысл жизни в межличностных отношениях, получении удовольствия и личностном росте.

В то же время чем больше времени прошло с момента утраты, тем выше значения по показателям «сила личности» и «повышение ценности жизни». После проживания полного цикла горевания об ушедшем человеке (примерно 1 год) люди начинают чувствовать большую уверенность в себе, лучше понимать, что могут справляться с трудностями, осознавать ценность собственной жизни и ценить каждый прожитый день.

## Литература

---

- Артемьева 1999 – *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука: Смысл, 1999. 349 с.
- Артемьева и др. 1991 – *Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К., Серкин В.П.* Структура субъективного опыта: семантический слой и другие // Мышление и субъективный мир / Под ред. Ю.К. Корнилова. Ярославль: Ярославский ун-т, 1991. С. 9–14.

- Асмолов 2018 – *Асмолов А.Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [II Приглашение к диалогу] // *Mobilis in mobili: Личность в эпоху перемен* / Под общ. ред. А.Г. Асмолова. М.: Изд. Дом ЯСК, 2018. С. 13–26.
- Климов 1995 – *Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. 224 с.
- Кононова, Костромина 2023 – *Кононова А.И., Костромина С.Н.* Теоретические основания процессуальной модели образа мира личности // *Национальный психологический журнал*. 2023. № 2 (50). С. 14–28.
- Костромина 2021 – *Костромина С.Н.* Классический «парадокс личности»: есть ли теоретические и методологические основания для решения? // *Новые психологические исследования*. 2021. № 2. С. 7–30.
- Костромина, Гришина 2018 – *Костромина С.Н., Гришина Н.В.* Процессуальный подход в психологии личности // *Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности* / Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлёв. М.: Ин-т психологии РАН, 2018. С. 506–512.
- Кюблер-Росс 2001 – *Кюблер-Росс Э.* О смерти и умирании. М.: София, 2001. 316 с.
- Леонтьев 1975 – *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
- Леонтьев 1981 – *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
- Леонтьев 1983 – *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2: Образ мира / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1983. С. 251–261.
- Магомед-Эминов 2008 – *Магомед-Эминов М.Ш.* Феномен экстремальности. 2-е изд. М.: Психоаналитическая ассоциация, 2008. 218 с.
- Марцинковская 2018 – *Марцинковская Т.Д.* Транзитивное общество как психологический феномен // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / Под общ. ред. А.Г. Асмолова. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. С. 150–165.
- Петренко 2005 – *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
- Рубинштейн 2003 – *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
- Серкин 2006 – *Серкин В.П.* Пять определений понятия «образ мира» // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2006. № 1. С. 11–19.
- Смирнов 1981 – *Смирнов С.Д.* Мир образов и образ мира // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 1981. № 2. С. 15–29.
- Смирнов 1985 – *Смирнов С.Д.* Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 231 с.
- Стрелков 2000 – *Стрелков Ю.К.* Временная связность образа мира // *Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях*. 2000. С. 20–23.

- Шмелев 2000 – Шмелев А.Г. Многослойность субъективной семантики и трудности ее «расслоения» // Психология субъективной семантики: Сб. ст. / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2000. С. 35–39.
- Шумский и др. 2016 – Шумский В.Б., Уколова Е.М., Осин Е.Н., Лупандина Я.Д. Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 4. С. 763–788.
- Ebersole, Quiring 1991 – Ebersole P., Quiring G. Meaning in Life Depth: The Mild // Journal of Humanistic Psychology. 1991. Vol. 31. № 3. P. 113–124. <https://doi.org/10.1177/0022167891313011>.

## References

---

- Artemyeva, E.Yu. (1999), *Osnovy psikhologii sub"ektivnoi semantiki* [Fundamentals of psychology of subjective semantics], Nauka, Smysl, Moscow, Russia.
- Artemyeva, E.Yu., Strelkov, Yu.K., and Serkin, V.P. (1991), "The structure of subjective experience. Semantic layer and others", Kornilov, Yu.K. (ed.), *Myshlenie i sub"ektivnyi mir* [Thinking and the subjective world], Yaroslavskii universitet, Yaroslavl, Russia, pp. 9–14.
- Asmolv, A.G. (2018), "Psychology of Modern Times. Challenges of Uncertainty, Complexity and Diversity [II Invitation to Dialogue]", Asmolv, A.G. (ed.), *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Mobilis in mobili: Personality in an era of change], Izdatel'skii Dom YaSK, Moscow, Russia, pp. 13–26.
- Ebersole, P. and Quiring, G. (1991), "Meaning in Life Depth: The Mild", *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 31, no. 3, pp. 113–124, <https://doi.org/10.1177/0022167891313011>.
- Klimov, E.A. (1995), *Obraz mira v raznotipnykh professiyakh* [The image of the world in different professions], Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, Moscow, Russia.
- Kononova, A.I. and Kostromina, S.N. (2023), "Theoretical foundations for the procedural model of the image of the world of personality", *National Psychological Journal*, no. 2 (50), pp. 14–28.
- Kostromina, S.N. (2021), "Classic 'Paradox of Personality': Is there a theoretical and methodological basis for a solution?", *Novye psichologicheskie issledovaniya*, no. 2, pp. 7–30.
- Kostromina, S.N. and Grishina, N.V. (2018), "Procedural approach in psychology of the person", Znakov, V.V., Zhuravlyov, A.L. (eds.), *Psihologiya cheloveka kak sub"ekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti* [Human psychology as a subject of cognition, communication and activity], Institut psikhologii RAN, Moscow, Russia, pp. 506–512.
- Kubler-Ross, E. (2001), *O smerti i umiranii* [About death and dying], Sofiya, Moscow, Russia.
- Leontiev, A.N. (1975), *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Activity, consciousness, personality], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

- Leontiev, A.N. (1981), *Problemy razvitiya psikhiki* [Issues of mental development], Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, Moscow, Russia.
- Leontiev, A.N. (1983), "Vol. 2: The image of the world", in Davydov, V.V., Zinchenko, V.P., Leontiev, A.A. and Petrovsky, A.V. (eds.), *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t.* [Selected psychological works in 2 vols.], Pedagogika, Moscow, Russia, pp. 251–261.
- Magomed-Eminov, M.Sh. (2008), *Fenomen ekstremal'nosti* [The phenomenon of extremity], 2<sup>nd</sup> ed., Psikhoanaliticheskaya Associatsiya, Moscow, Russia.
- Martsinkovskaya, T.D. (2018), "Transitive society as a psychological phenomenon", Asmolov, A.G. (ed.), *Mobilis in mobili: lichnost' v epohu peremen* [Mobilis in mobile. Personality in an era of change], Izdatel'skii Dom YaSK, Moscow, Russia, pp. 150–165.
- Petrenko, V.F. (2005), *Osnovy psikhosemantiki* [Fundamentals of psychosemantics], Piter, Moscow, Saint-Petersburg, Russia.
- Rubinshtein, S.L. (2003), *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world], Piter, Saint-Petersburg, Russia.
- Shmelev, A.G. (2000), "Layering of subjective semantics and difficulties of its 'stratification'", Leontiev, D.A. (ed.), *Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki: sbornik statei* [Psychology of subjective semantics: collection of articles], Smysl, Moscow, Russia, pp. 35–39.
- Shumsky, V.B., Ukolova, E.M., Osin, E.N. and Lupandina, Ya.D. (2016), "Measuring Existential Fulfillment: An Original Russian Version of Test of Existential Motivations", *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 13, no. 4, pp. 763–788.
- Smirnov, S.D. (1981), "The world of images and the image of the world", *Moscow University Psychology Bulletin*, no. 2, pp. 15–29.
- Smirnov, S.D. (1985), *Psikhologiya obraza: problema aktivnosti psicheskogo otrazheniya* [Psychology of the image. An issue of the activity of mental reflection], Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, Moscow, Russia.
- Strelkov, Yu.K. (2000), "Temporal coherence of the image of the world", *Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki v fundamental'nykh i prikladnykh issledovaniyakh* [The psychology of subjective semantics in basic and applied research], pp. 20–23.

### *Информация об авторах*

*Алина И. Кононова*, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; 199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9; alina-kononova-2013@mail.ru

*Светлана Н. Костромина*, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; 199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9; s.kostromina@spbu.ru

*Information about the authors*

*Alina I. Kononova*, postgraduate student, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; bld. 7-9, Universitetskaya Embankment, Saint Petersburg, Russia, 199034; alina-kononova-2013@mail.ru

*Svetlana N. Kostromina*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; bld. 7-9, Universitetskaya Embankment, Saint Petersburg, Russia, 199034; s.kostromina@spbu.ru

## Особенности отношения студентов-психологов к пандемии COVID-19

Маргарита М. Кончаловская

*Психологический институт Российской академии образования  
Москва, Россия, konch\_m@mail.ru*

*Аннотация.* Пандемия COVID-19 полностью изменила жизнь всех людей на планете. Она способствовала цифровизации повседневной жизни, которая отразилась на работе взрослого поколения и учебе школьников и студентов, а также даже на проведении досуга. Профессия психолога предполагает широкий спектр коммуникаций, что вынуждает в данной ситуации использовать в своей работе онлайн-сервисы. В исследовании приняли участие 60 респондентов в возрасте от 18 до 22 лет. В этой группе оказались студенты факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ. Использовалась новая анкета со стандартными ответами в рамках шкалы Лейкарта об отношении к пандемии COVID-19, общении во время пандемии, дистанционным формам обучения. Студенты-психологи продемонстрировали высокую готовность перейти на дистанционный формат учебы и работы в случае такой необходимости. Результаты исследования подтвердили, что у большинства студентов-психологов прослеживается ответственное отношение к пандемии COVID-19. Возможно, это связано с тем, что они проходят обучение в педагогическом вузе и на них оказывает влияние профессиональная среда. Только треть из респондентов демонстрируют нигилистические взгляды в отношении к пандемии COVID-19. Одновременно было показано, что существует прямая взаимосвязь между характером отношения к пандемии и готовностью перейти на дистанционные формы обучения. Студенты, продемонстрировавшие ответственное отношение к пандемии, положительно относятся и к дистанционным формам обучения. Напротив, студенты, имевшие нигилистическое отношение к заболеванию, соответственно, показывают отрицательное отношение к обучению онлайн. Возможно, это связано с тем, что респонденты, показавшие ответственное отношение к пандемии COVID-19, оказались более адаптивными и способными извлечь положительный опыт из стрессовой жизненной ситуации.

*Ключевые слова:* коронавирус, отношение к коронавирусу, пандемия, общение во время коронавируса, последствия коронавируса

Для цитирования: Кончаловская М.М. Особенности отношения студентов-психологов к пандемии COVID-19 // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 2. С. 55–68. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-55-68

## Specifics of psychology students attitudes toward the COVID-19 pandemic

Margarita M. Konchalovskaya

*Russian Academy of Education Psychological Institute*

*Moscow, Russia, konch\_m@mail.ru*

*Abstract.* The COVID-19 pandemic has completely changed the lives of all people on the planet. It contributed to the digitalization of everyday life, which affected the work of the adult generation and the studies of schoolchildren and students, as well as even leisure activities. The profession of a psychologist involves a wide range of communications, what under the circumstances impels to use online services in their work. The study involved 60 respondents aged 18 to 22 years. Among them were students of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of the Moscow State Pedagogical University. A new questionnaire was used with standard answers within the Leuckart scale about attitudes towards the COVID-19 pandemic, communication during a pandemic, and distance learning. Psychology students demonstrated a high readiness to switch to a remote format of study and work, if necessary. The results of the study confirmed that the majority of psychology students have a responsible attitude towards the COVID-19 pandemic. It may be due to the fact that they are studying at a pedagogical university and they are influenced by the professional environment. Only a third of the respondents show nihilistic views regarding the COVID-19 pandemic. At the same time, it was shown that there is a direct relationship between the nature of the attitude towards the pandemic and the willingness to switch to distance learning. Students who have demonstrated a responsible attitude towards the pandemic also have a positive attitude towards distance learning. On the contrary, students who had a nihilistic attitude towards the disease, respectively, show a negative attitude towards online learning. That was probably because the respondents who showed a responsible attitude to the COVID-19 pandemic turned out to be more adaptive and able to gain positive experience from a stressful life situation.

*Keywords:* coronavirus, attitude towards COVID, pandemic, communication during the coronavirus, consequences of coronavirus

*For citation:* Konchalovskaya, M.M. (2023), “Specifics of psychology students attitudes toward the COVID-19 pandemic”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 2, pp. 55–68, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-55-68



## *Введение*

Оценка влияния пандемии COVID-19 на жизнь, учебу и профессиональную деятельность людей не теряет свою актуальность и остается одним из самых важных направлений психологических исследований, несмотря на отмену ковидных ограничений. На протяжении последних лет пандемия изменила жизнь всех людей.

Формирование ответственного или нигилистического отношения к коронавирусу играет немаловажную роль в процессе социализации современной молодежи, особенно в текущей ситуации неопределенности и транзитивности, связанной с пандемией коронавируса.

## *Теоретическое обоснование исследования особенностей отношения к коронавирусу студентов-психологов*

Коронавирус оказался для всех людей на планете крайне неприятной неожиданностью в 2020 г. Уже через некоторое время мир стал похож на ужасный триллер или запутанную для обыденного сознания историю из области фантастики. Слово «карантин» произошло от итальянского “quaranta giorni”, что в переводе означает «сорок дней». В XIV в. именно 40 дней любой корабль должен был стоять на внешнем рейде итальянского города Реджо-нель-Эмилия, и никто не имел права с него выходить на берег или что-то туда передавать. Понятно, что именно так власти города-республики ограждали себя и всю Италию от чумы, оспы, дизентерии [Трифонов 2021]. После появления вспышки SARS-COV-2 в китайском Ухане в декабре 2019 г. он распространился на другие страны с такой скоростью, что ученые не успевали его изучить со всех необходимых ракурсов. В России 28 октября 2021 г. количество выявленных заражений коронавирусом превысило 40 тыс., а количество ежедневных смертей достигло 1159.

П.В. Каменченко полагает, что психические расстройства, связанные с эпидемией, можно условно разделить на две группы: вызванные непосредственно самим заболеванием и мерами по борьбе с ним. Первые протекают тяжелее, вторые носят массовый характер. Уже не вызывает сомнения, что вирус каким-то образом избирательно поражает нервную систему. Воздействует ли он на рецепторы, миелиновую оболочку нервов или на сами ядра, пока непонятно, но нарушения работы центральной нервной системы вызывает несомненно [Каменченко 2021].

С помощью различных средств многие страны пытались остановить распространение вируса, но уже в начале осени 2020 г. эпидемия возобновилась и продолжилась в 2021 г. Исследование последствий кризиса из-за ковида в 2020 и 2021 гг., проведенное НИУ ВШЭ, показало, насколько неодинаковым оказалось влияние пандемии на занятость и экономическое положение разных профессиональных групп россиян. В целом негативные последствия отметили более  $\frac{2}{3}$  работающего населения страны. Многие люди потеряли работу или пострадали от ухудшения условий занятости [Макарова 2021]. За время пандемии от ограничений устали все – граждане и работодатели. Но дело не только в том, что антикоронавирусные меры мешали привычной жизни. Запутанные и постоянно меняющиеся правила нервировали своей непоследовательностью.

Москва и другие регионы обязали работодателей из целого ряда сфер обеспечить вакцинацию значительной доли сотрудников [Макарова 2021]. Если летом 2020 г. столичные компании запрашивали привить 60% сотрудников, то в начале осени эта цифра должна была составлять уже 80%. Во второй половине осени 2020 г. уровень заболеваемости и число смертей стали зашкаливать и в результате власти ужесточили антиковидные меры. В стране объявили нерабочую неделю с 30 октября по 7 ноября. Произошло закрытие практически всех организаций, деятельность которых не была направлена на предоставление товаров и услуг первой необходимости. В дальнейшем оказалось, что эти антиковидные меры помогли снизить уровень заболеваний и число утрат.

Летом 2020 г. Министерство здравоохранения создало и отправило в регионы методические рекомендации по оказанию медицинской реабилитации для пациентов, которые болели коронавирусом. В большинстве своем они касались лечебных заведений: первый этап следует пройти в отделениях интенсивной терапии, инфекционных и терапевтических отделениях, второй – в круглосуточных специализированных отделениях медицинской реабилитации и третий – в условиях дневного стационара и поликлиник. Кроме лечащего терапевта, в лечении должны принимать участие специалисты по лечебной физкультуре, физиотерапии и другие медики, прошедшие обучение по восстановлению функций внешнего дыхания, транспорта и утилизации кислорода тканями, органами и системами, восстановлению толерантности к нагрузкам, психоэмоциональной стабильности и повседневной активности. Важно отметить, что помимо всех этих медицинских специалистов рекомендовано организовать работу службы психологической поддержки. Программа реабилитации должна длиться от полутора до

четырёх месяцев. Эффективность программы повышается, если ее проводить сразу после болезни либо не позднее двух месяцев [Юршина 2021].

Как описывает И.И. Якутенко, во время эпидемии мысли о том, что необходимо предпринять, менялись почти так же быстро, как и распространение вируса. В медицинском журнале *The Lancet* авторы пришли к выводу, что маски помогают, но эффективнее всего респираторы № 95. Потом выяснилось, что предохраняют любые маски, включая многоразовые самодельные, а не только громоздкие FFP3. И.И. Якутенко выдвигает предположение, что заболеваемость COVID-19 не связана с полом. Скорее всего она отражает особенности бытовой культуры. Так, в мусульманских странах доля заболевших мужчин намного больше – 50%, возможно из-за закрытости их социума для женщин, которые больше находятся дома. С другой стороны, женщины чаще задействованы среди младших медицинских работников и обычно ухаживают за заболевшими членами семьи. В связи с этим, невзирая на социокультурные различия, соотношение 50 на 50 заболевших среди мужчин и женщин сохраняется с некоторым различием в разных странах. При этом риск подвергнуться тяжелой стадии у мужчин заметно больше. Возможно, это связано с тем, что мужчины чаще пренебрегают своим здоровьем и откладывают прохождение диспансеризации, хронические заболевания накапливаются, также мужчины, как правило, меньше соблюдают меры профилактики, не любят носить маски. Одновременно автор выдвигает предположение, что группа крови и тяжелое течение заболевания не связаны друг с другом [Якутенко 2021].

На сегодня при большом количестве исследований различных специалистов тем не менее остается еще много вопросов по ковиду и его влиянию на человека. В исследовании О.В. Гавриченко говорится о том, что люди творческих профессий имеют более позитивное отношение к проблемам пандемии. Этот контингент является более гибким и воспринимает пандемию как вызов или игру, благодаря которой человек творческого труда может выиграть поединок, получить новые знания и открыть для себя новые позитивные способы развития. Это справедливо как в отношении собственной личности, так и для конкретной профессии. Респонденты творческих профессий удачно прошли периоды самоизоляции во время пандемии благодаря таким своим личностным характеристикам, как открытость новому опыту и толерантность к неопределенности, способствующим успешному преодолению сложных жизненных ситуаций [Гавриченко 2022].

В новых исследованиях широко рассматривалась проблема отношения людей к комплексу противоинфекционных мероприя-

тий. Так, в статье А.С. Нелюбиной и К.А. Сундуревой приводится разное отношение людей к этой проблеме. В одной группе наблюдали людей, которые хотят получить отвод от прививки и считают, что от коронавируса могут помочь такие методы, как «позитивное мышление», природные средства борьбы с вирусом, напитки, которые содержат спирт для медицинской дезинфекции, верят в свой естественный иммунитет. Другая группа избирала стратегию в пользу прививки современной вакциной, была готова использовать радикальные меры профилактики и безоговорочно доверяла врачам [Нелюбина, Сундурева 2022].

Вполне очевидно, что феномен эпидемии напрямую сопряжен с проблемой страха и боязнью окружающего мира, так что уместно привести слова психолога Фрэнка Фаранды:

Теперь я осознаю, насколько сам похож на черепаху. Приближаюсь опасности – и я втягиваю голову в плечи. На случай, если что-то обрушится на меня, есть защитный панцирь. Честно говоря, я мог бы при необходимости провести в этом панцире всю жизнь, но я стараюсь всегда помнить, что хотя мир может быть опасным местом, он оказывается поистине прекрасным, когда мы рискуем высунуться наружу [Фаранда 2021].

### *Эмпирическое исследование особенностей отношения к коронавирусу у студентов-психологов*

Профессия, которую выбрал человек, накладывает большой отпечаток на разные виды его профессиональной деятельности. Для доказательства этого предположения нами было проведено исследование, целью которого было определение особенностей отношения к пандемии коронавируса у студентов-психологов, взаимодействующих с профессиональным сообществом психологов и психотерапевтов.

*Выборка исследования.* Всего в исследовании приняли участие 60 респондентов в возрасте от 18 до 22 лет. В этой группе оказались студенты факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ. Исследование проводилось в декабре 2022 г. после снятия ковидных ограничений. Опрашиваемые нами студенты были ознакомлены с целями исследования и предоставили согласие на обработку своих персональных данных.

*Методики исследования* – авторская «Анкета об особенностях отношения к пандемии», созданная для нашего исследования. Анкета состояла из двух частей. Первая часть содержала 20 вопро-

сов и предназначалась для всех. Вторая часть включала 10 вопросов и проводилась среди студентов, которые болели ковидом. Степень согласия с каждым вопросом респонденты оценивали по традиционной шкале Лайкерта от 1 до 5. В анкете все вопросы мы разбили на шесть блоков: 1) отношение к пандемии COVID-19; 2) особенности общения во время пандемии COVID-19; 3) особенности отношения к дистанционным формам обучения; 4) боязнь повторно заболеть COVID-19; 5) наличие постковидных симптомов; 6) общий жизненный тонус после заболевания COVID-19. Для анализа различий по блокам в анкете применялся статистический критерий ранговой корреляции. Статистическая обработка данных производилась с помощью Microsoft Excel.

### *Обсуждение результатов*

Разделение утверждений анкеты на шесть блоков позволило выявить наличие сильной или слабой взаимосвязи между этими параметрами. Для этой цели нами был применен статистический критерий ранговой корреляции Спирмена.

Сравнительный анализ корреляций данных статистического критерия ранговой корреляции между блоком 1 и блоком 3 показал, что существует сильная прямая корреляция между блоком 1 и блоком 3. Наличие этой корреляции прослеживается в наших данных ( $r_{xy} = 0,6$ ). Процентное соотношение количества респондентов по 1 блоку показало, что у 69% студентов-психологов сформировалось ответственное отношение к пандемии COVID-19 и у 31% студентов имеется нигилистическое отношение (рис. 1). На гистограммах рис. 1 можно увидеть, что в 3-м блоке у 64% студентов были положительные показатели особенностей отношения к дистанционным формам обучения и лишь у 36%, соответственно, – отрицательные.

Результаты статистического критерия ранговой корреляции показали, что существует довольно сильная прямая взаимосвязь между блоком 4 и блоком 5. Она также получилась в наших математических подсчетах по корреляции между блоком 4 и блоком 5 нашей анкеты ( $r_{xy} = 0,5$ ). Процентное соотношение количества респондентов по 4-му блоку показало, что 84% студентов не имеют страха вновь заболеть ковидом (рис. 2). При этом только у 5% наблюдается нейтральное отношение к возможности снова заболеть COVID-19, а у 11% присутствует явная боязнь снова заболеть. Результаты исследования показали, что у 41% студентов наблюдалось множество постковидных симптомов после болезни, у 24% был лишь один симптом и у 35% не было никаких постковидных симптомов.

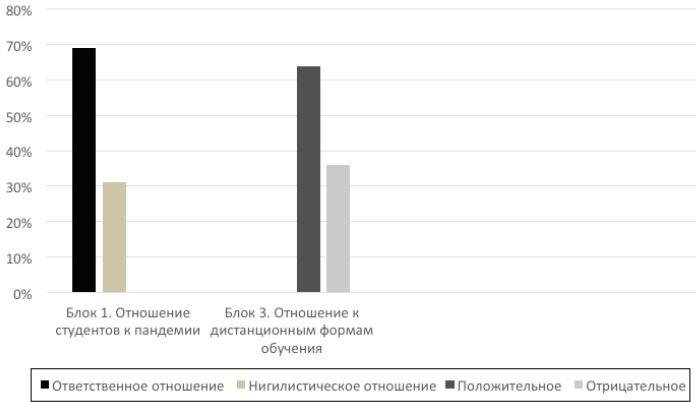


Рис. 1. Особенности отношения студентов к пандемии и дистанционным формам обучения

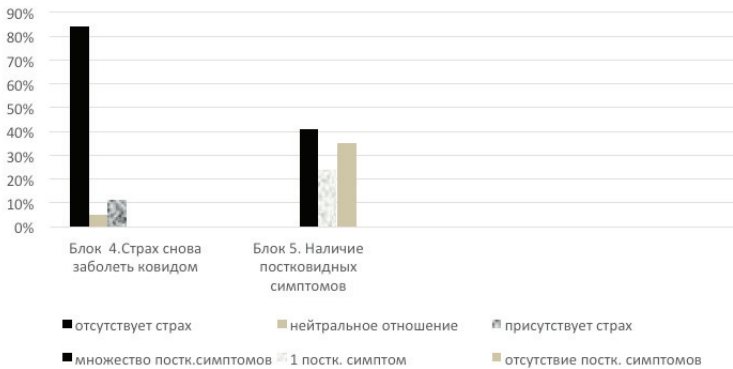


Рис. 2. Особенности страха снова заболеть ковидом и наличие постковидных симптомов у студентов

Результаты статистического критерия ранговой корреляции продемонстрировали, что существует довольно сильная обратная взаимосвязь между блоками 5 и 6. Наличие этой обратной корреляции также имело место при статистическом сравнении данных между этими блоками ( $r_{xy} = -0,3$ ). Эти данные означают, что существует обратная взаимосвязь между наличием постковидных симптомов и последующим общим жизненным тонусом.

## *Заключение*

У большинства студентов-психологов прослеживается ответственное отношение к пандемии COVID-19. Возможно, это связано с тем, что они проходят обучение в психологическом вузе и на них оказывает влияние профессиональная среда. Их будущая работа предполагает практическое консультирование и контактирование с семьей, т. е. она связана с тесным и внимательным взаимодействием с людьми. Однако треть психологов демонстрируют нигилистические взгляды в отношении пандемии COVID-19.

Анализ второго блока анкеты, посвященного общению, показал разделение на две равные группы. Половина студентов считает, что их общение расширилось во время пандемии COVID-19 и у них появились плюсы в коммуникации с увеличением круга контактов. Другая половина респондентов полагает, что качество общения во время ковида ухудшилось, соответственно, произошло сокращение контактов.

Результаты исследования показали, что большая часть студентов положительно относится к дистанционным формам обучения и работы. Меньшинство – имеет отрицательное отношение к учебе и будущей работе онлайн. Возможно, это обусловлено тем, что молодые люди готовы пользоваться интернетом не только для развлечения и досуга, но и для профессиональной деятельности.

Практически все студенты не имеют страха снова заболеть ковидом. Лишь малая часть из них демонстрирует нейтральное отношение к перспективе повторного заболевания и страха перед ним.

Результаты исследования позволяют констатировать, что существует прямая взаимосвязь между отношением студентов-психологов к пандемии COVID-19 и дистанционным формам обучения. Студенты, продемонстрировавшие ответственное отношение к пандемии, положительно относятся и к дистанционным формам обучения. Напротив, студенты, имевшие нигилистическое отношение к заболеванию, соответственно, показывают отрицательное отношение к обучению онлайн. Возможно, это связано с тем, что респонденты, показавшие ответственное отношение к пандемии COVID-19, оказались более адаптивными и способными извлечь положительный опыт из стрессовой жизненной ситуации.

## Приложение 1

Анкета об особенностях отношения  
к пандемии COVID-19

*Инструкция:* В таблице ниже Вы найдете ряд утверждений. Оцените степень своего согласия с каждым приведенным утверждением по шкале от 1 до 5 и отмечайте галочкой ответ, который считаете наиболее подходящим для себя, в соответствующей графе таблицы. 1 – не согласен, 2 – скорее не согласен, 3 – затрудняюсь ответить; 4 – скорее согласен; 5 – согласен.

Пункты	Не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен	Согласен
1. Считаете ли Вы, что ношение масок предотвращает заражение COVID-19?	1	2	3	4	5
2. Соблюдение карантина во время пандемии COVID-19 не дало никаких результатов.	1	2	3	4	5
3. Считаете ли Вы, что самоизоляция помогает в борьбе с COVID-19?	1	2	3	4	5
4. Сразу было ясно, что можно совершенно не опасаться заболеть COVID-19 и скорее всего этого не произойдет.	1	2	3	4	5
5. Испытывали ли Вы чувство страха, что заболете COVID-19?	1	2	3	4	5
6. В пандемию я больше испытывал(а) чувство страха, что заболеют мои близкие люди.	1	2	3	4	5
7. В период пандемии я соблюдал(а) все меры профилактики, чтобы не заболеть COVID-19.	1	2	3	4	5
8. Ревакцинация помогает избежать постковидных симптомов.	1	2	3	4	5
9. Считаете ли Вы, что у Вас появились плюсы в общении с другими людьми в период пандемии COVID-19?	1	2	3	4	5



*Окончание табл.*

Пункты	Не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен	Согласен
10. Считаете ли Вы, что дистанционное обучение во время пандемии COVID-19 пошло Вам на пользу?	1	2	3	4	5
11. Считаете ли Вы, что у Вас появились сложности в общении с другими людьми в период пандемии COVID-19?	1	2	3	4	5
12. Произошло ли у Вас увеличение контактов с другими людьми в пандемию COVID-19?	1	2	3	4	5
13. Считаете ли Вы, что вакцинация облегчает течение заболевания?	1	2	3	4	5
14. Считаете ли Вы, что дистанционное обучение хуже очного обучения?	1	2	3	4	5
15. Хотели ли Вы работать в дистанционном формате в будущем?	1	2	3	4	5
16. Вирус COVID-19 – это специально спланированная кампания контроля над людьми.	1	2	3	4	5
17. Как Вы считаете, есть ли смысл соблюдать дистанцию в общественных местах?	1	2	3	4	5
18. Можете ли Вы утверждать, что вирус буквально сломал Вас?	1	2	3	4	5
19. Произошло ли у Вас уменьшение контактов с другими людьми во время пандемии COVID-19?	1	2	3	4	5
20. Все меры профилактики во время пандемии COVID-19 абсолютно не работают в действительности.	1	2	3	4	5

*Инструкция:* Если Вы болели COVID-19, ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, касающиеся Вашего состояния после перенесенной болезни.

Пункты	Нет	Скорее нет	Затрудняюсь ответить	Скорее да	Да
1. Бойтесь ли Вы, что снова заболете COVID-19?	1	2	3	4	5
2. Появилось ли у Вас долгое засыпание перед сном после перенесенной болезни COVID-19?	1	2	3	4	5
3. Испытывали ли Вы постоянное чувство тревоги после болезни?	1	2	3	4	5
4. Наблюдались ли у Вас проблемы с дыханием: одышка, тяжесть в груди и т. д.	1	2	3	4	5
5. Было ли у Вас снижение памяти после болезни COVID-19?	1	2	3	4	5
6. У Вас не было никаких постковидных симптомов после болезни COVID-19.	1	2	3	4	5
7. У меня наблюдались нарушения восприятия окружающей действительности после заболевания COVID-19.	1	2	3	4	5
8. Была ли у Вас потеря трудоспособности после болезни COVID-19?	1	2	3	4	5
9. Была ли у Вас бессонница после болезни COVID-19?	1	2	3	4	5
10. Вы быстро поправились и стали работать после болезни COVID-19.	1	2	3	4	5

### *Благодарность*

Статья выполнена в рамках госзадания, FNRE-2021-0001.

### Acknowledgment

The article was prepared within the State Assignment, project No FNRE-2021-0001.

## Литература

---

- Гавриченко 2022 – *Гавриченко О.В.* Особенности переживания ситуации пандемии COVID-19 людьми творческой и не творческой профессии // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 4. С. 105–121.
- Каменченко 2021 – *Каменченко П.В.* Управленческий неликвид // Профиль. 2021. № 45 (167). 29 нояб.
- Макарова 2021 – *Макарова Ю.В.* Страна невозможностей: Антиковидные меры превратились в запутанную череду новаций, не вызывающих доверия // Там же.
- Нелюбина, Сундурева 2022 – *Нелюбина А.С., Сундурева К.А.* Выбор стратегии поведения относительно вакцинации против COVID-19 // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 4. С. 105–121.
- Трифонов 2021 – *Трифонов И.В.* Болезненные противоречия // Профиль. 2021. № 45 (167). 29 нояб.
- Фаранда 2021 – *Фаранда Ф.* Парадокс страха. М.: Альпина нон-фикшн, 2021. 228 с.
- Юршина 2021 – *Юршина М.Н.* Жизнь после «короны» // Профиль. 2021. № 5-6 (146). 15 февр.
- Якутенко 2021 – *Якутенко И.И.* Вирус, который сломал планету. М.: Альпина нон-фикшн, 2021. 405 с.

## References

---

- Faranda, F. (2021), *Paradoks strakha* [Paradox of Fear], Al`pina non-fikshn, Moscow, Russia.
- Gavrichenko, O.V. (2002), "Features of experiencing the Covid-19 pandemic situation by people of creative and non-creative professions", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 4, pp. 105–121.
- Guermond, I. (2006), "Territorial Identity. The Ambiguity of Geographical Concept", *L'Espace géographique*, vol. 35, iss. 4, pp. 291–297.
- Kamenchenko, P. (2021), "Managerial illiquidity", *Profil'*, no. 45 (167), November 29.
- Makarova, Yu. (2022), "The Land of Impossibilities. Anti-Covid measures have become an intricate series of novelties that are not credible", *Profil'*, no. 45 (167), November 29.
- Nelyubina, A.S. and Sundureva, K.A. (2022), "Choice of behavioral strategy regarding vaccination against COVID-19", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 4, pp. 105–121.
- Trifonov, I. (2021), "Painful contradictions", *Profil'*, no. 45 (167), November 29.
- Yakutenko, I.I. (2021), *Virus, kotoryi slomal planetu* [The virus that broke the planet.], Al`pina non-fikshn, Moscow, Russia.
- Yurshina, M. (2021), *Zhizn' posle "korony"* [Life after the "corona" virus], *Profil'*, no. 5-6 (146), February 15.

*Информация об авторе*

*Мargarita M. Konchalovskaya*, кандидат психологических наук, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; konch\_m@mail.ru

*Information about the author*

*Margarita M. Konchalovskaya*, Cand. of Sci. (Psychology), Russian Academy of Education Psychological Institute, Moscow, Russia; bld. 9, Mokhovaya Street, Moscow, Russia, 125009; konch\_m@mail.ru

Социальные переживания личности  
в условиях пандемии и постпандемии  
коронавирусной инфекции COVID-19:  
социокультурные различия

Елена И. Изотова

*Московский педагогический государственный университет,  
Институт возрастной физиологии РАО, Москва, Россия,  
ei.izotova@mpgu.su*

Наталья С. Коршунова

*Институт возрастной физиологии РАО,  
Москва, Россия, korshunova-nats@yandex.ru*

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования социальных переживаний юношей и девушек, обучающихся в педагогических вузах России и Китая, в период пандемии и постпандемии коронавирусной инфекции COVID-19 ( $N = 163$ ). Продемонстрированы и эмпирически обоснованы социокультурные различия эмпатийного отклика, а также эмоциональной чувствительности к социальным явлениям и эстетическим эталонам как критериям сформированности социальных переживаний в юношеском возрасте. Российские юноши и девушки демонстрируют более высокий уровень эмпатийного отклика (значения различий по критерию Манна–Уитни статистически значимы), в то время как китайские студенты характеризуются выраженной эмоциональной включенностью и дифференцированной эмоциональной оценкой социально-психологических явлений (значения различий по критерию Хи-квадрата Пирсона статистически значимы). Констатируется, что эмоциональными репрезентациями личности представителей российской и китайской студенческой молодежи становятся актуальные категории, связанные с представлениями о себе и о социально-психологических явлениях. Наиболее ярко это выражается в сензитивные для эмоциональных переживаний периоды общественных потрясений, кризисов, пандемий.

*Ключевые слова:* социальные переживания, эстетические эталоны, социокультурные различия, эмпатия, пандемия коронавирусной инфекции COVID-19

Для цитирования: Изотова Е.И., Коршунова Н.С. Социальные переживания личности в условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19: социокультурные различия // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 2. С. 69–78. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-69-78

Social experiences of the individual  
in the context of the pandemic and post-pandemic  
COVID-19 coronavirus infection.  
Sociocultural differences

Elena I. Izotova

*Moscow Pedagogical State University,  
Russian Academy of Education Institute of Developmental Physiology  
Moscow, Russia, ei.izotova@mpgu.su*

Natal'ya S. Korshunova

*Russian Academy of Education Institute of Developmental Physiology  
Moscow, Russia, korshunova-nats@yandex.ru*

*Abstract.* The article presents results of a research in social experiences of young men and women studying at pedagogical universities in Russia and China during the COVID-19 coronavirus pandemic (N = 163). The authors demonstrated and empirically substantiated sociocultural differences in empathic response, as well as emotional sensitivity to social phenomena and aesthetic standards as signs for the formation of social experiences in adolescence. Russian young men and women demonstrate a higher level of empathic response (the difference values according to the Mann–Whitney U test are statistically significant), while Chinese students are characterized by a pronounced emotional involvement and a differentiated emotional assessment of socio-psychological phenomena (the difference values according to the Pearson chi-squared test are statistically significant). It is stated that relevant categories connected with self-image and understandings of socio-psychological phenomena become the emotional personality representations of Russian and Chinese student youth. That is most clearly expressed in emotionally sensitive periods of social upheavals, crises, and pandemics.

*Keywords:* social experiences, aesthetic standards, sociocultural differences, Empathy, COVID-19 coronavirus pandemic

*For citation:* Izotova, E.I. and Korshunova, N.S. (2023), “Social experiences of the individual in the context of the pandemic and post-pandemic COVID-19 coronavirus infection. Sociocultural differences”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 2, pp. 69–78, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-69-78

Социальные и персональные переживания являются центральным механизмом социализации и индивидуализации личности,

...интериоризируя приобретаемые знания, соотносят их с личностными ценностями, формируя смысл новых знаний, правил и новые мотивы, направленные на достижение и реализацию новых смыслов и ценностей, при этом одновременно и оценивая (или переоценивая) себя в соответствии с этими новыми понятиями [Изотова, Марцинковская 2016, с. 6].

Немаловажную роль в обосновании актуальности нашего исследования имеет дискурс о механизмах эмоциональной социализации на уровне культуры. В этой связи необходимо сделать акцент на понятии культурного самосознания и его связи с эстетическими переживаниями в контексте культурно-исторического подхода и эстетической парадигмы. С точки зрения Г.Г. Шпета,

...именно через переживания в большей степени, чем через рациональное осмысление, человек открывает себя, определяет свое отношение к себе и к той социальной среде, в которую он входит [Шпет 2007, с. 34].

В коллективистских культурах эмоции являются важным индикатором социальных отношений и статуса. В индивидуалистских культурах, напротив, эмоции важны не только как индикаторы социального статуса, но и в связи с их функцией отражения подлинного внутреннего Я. Таким образом, переживания определяют представление человека о себе и своем месте в окружающем мире, а также интегрируют объективный и субъективный образ мира и себя [Изотова 2009; Хуэй Ли 1997].

Опираясь на безусловную актуальность обозначенной выше проблемы, нами было инициировано кросскультурное исследование социокультурных различий социальных переживаний юношей и девушек как наиболее чувствительной возрастной выборки к социальным изменениям в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19. В качестве психологических последствий пандемии, в том числе социальной и семейной изоляции, можно выделить некоторую трансформацию социальных переживаний, а также появление новых социальных страхов, связанных с непосредственно переживаемым отношением к ситуациям социального взаимодействия, стратификации общества по основанию «несущий/не несущий угрозу здоровью и жизни». Данный факт не мог не отразиться на эмоциональной реальности

личности, прежде всего ее эмоциональном отклике на совокупность негативных социально-психологических факторов.

В рамках нашего исследования под социальными переживаниями мы понимаем эмоциональные процессы, опосредованные социальными эталонами, нашедшими свое выражение в «эмоциональном отношении к нормам и правилам поведения, принятым в социуме, социальным и историческим событиям, персонажам, культурным ценностям» [Категория 2004, с. 5].

Методы и методики исследования:

- рисуночная проективная методика «Самое красивое – самое некрасивое» Т.Д. Марцинковской [Идентичность 2015];
- опросник «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна<sup>1</sup>.

Для математического анализа нами были использованы следующие методы математической обработки данных (коэффициент Хи-квадрат Пирсона, U-коэффициент Манна–Уитни), программа матстатистики STATISTICA, версия 10.0.1011.0.

В эмпирическом исследовании принимали участие 163 студента педагогических вузов России (Московский педагогический государственный университет) и Китая (Институт искусств Вейнаньского педагогического университета). Общий объем выборки  $N = 163$ ,  $n_1$  (Россия) = 75,  $n_2$  (Китай) = 88.

На основе анализа результатов, полученных при изучении эмпатии, было выявлено, что российские юноши и девушки обладают более высоким уровнем эмпатийного отклика. Данный факт обосновывается выраженной доминантой высокого и очень высокого уровней эмпатийного отклика у студентов МПГУ (РФ) по отношению к комбинации высокого и нормального значений эмпатии у студентов ВПУ (КНР). Социокультурные различия между двумя этническими выборками подтверждены, значения различий по критерию Манна–Уитни являются статистически значимыми (см. табл. 1).

---

<sup>1</sup>Зимина Н.А. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: методические рекомендации для студентов. Н. Новгород: ННГАСУ, 2015.



Таблица 1

Результаты математического анализа  
сравнения результатов изучения эмпатийного отклика  
(U-коэффициент Манна–Уитни)

	U	Z	p-уров.	Z – скорр.	p-уров.	N Китай	N Россия
Баллы	1608,000	-4,52551	0,000006	-4,53200	0,000006	75	75
Стенайн	2201,500	-2,29470	0,021751	-2,32009	0,020337	75	75

Далее мы рассматривали различия эмоциональной оценки и отношения к эстетическим эталонам у двух этнических подвыборок посредством проективной рисуночной методики «Самое красивое – самое некрасивое». В качестве критериев анализа мы использовали следующие характеристики изображений: доминирующие категории выбранных авторами групп изображений; частота использования в качестве центральных образов социально-психологических явлений или объектов, в том числе связанных с пандемией COVID-19; категоризация эталонов, обозначенных как *самое красивое* и *самое некрасивое*, а также эмоциональное отношение к ним.

Анализ полученных результатов позволил выявить и обосновать следующие эмпирические факты (см. рис. 1).

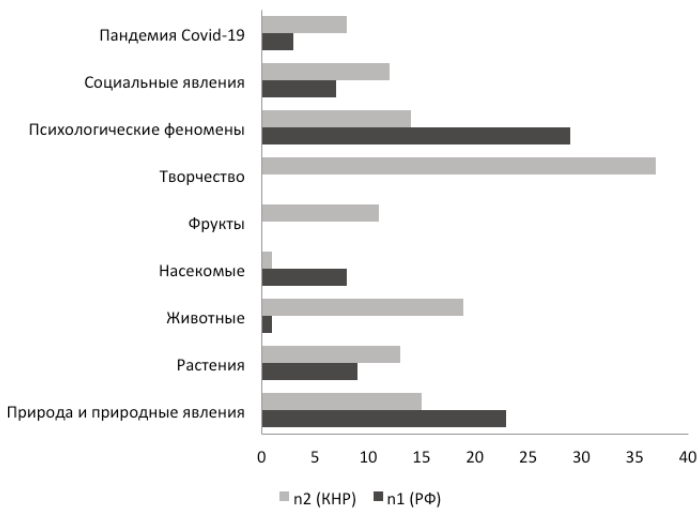


Рис. 1. Распределение выборов категорий изображений у девушек и юношей РФ и КНР

Среди образных репрезентаций эталонов *самого красивого* и *самого некрасивого* у российских девушек и юношей наиболее популярными являются категории «Психологические феномены», «Природа» и «Природное явление». В то время как эталоны «Растения», «Животные» и «Насекомые» как единичные объекты живой природы встречаются значительно реже.

Образные репрезентации китайской молодежи представлены эксклюзивной для данной подвыборки категорией «Творчество»

(замысел автора, качества и полнота его реализация) и рядом категорий, имеющих условно высокий изобразительный потенциал – «Животные», «Природа» и «Природное явление». Тем не менее категория «Психологические феномены и социальные явления» также достаточно популярна.

В изображениях студентов из РФ присутствуют единичные образы и символы пандемии COVID-19, чаще всего это изображения причин заболевания – вирусы.

В данной этнической подвыборке часто встречаются культурологические отсылки и обращения к реальным авторским живописным полотнам (к примеру, произведение норвежского художника Эдварда Мунка «Крик») либо отдельному виду искусства (к примеру, агитационный плакат).

В изображениях китайских студентов присутствие символов пандемии COVID-19 более плотное.

При этом необходимо отметить, что отражаются ими прежде всего ситуации борьбы с инфекцией и преодоления болезни с включением образов медицинских работников с выраженной их героизацией. Высокую частоту использования символики и образов, связанных с пандемией COVID-19, у реципиентов китайской подвыборки (2,27%) по отношению к российской (1,89%) можно связать с эмоциональной чувствительностью или социальной значимостью данного явления, что в целом характерно для коллективистской культуры. Важным примечанием к интерпретации работ является факт высокого уровня владения русским языком у большинства представителей китайской этнической выборки, их стремлением сопроводить изображения пояснениями, чередованием образных и знаковых изобразительных средств.

Эмоциональное отношение к обозначенным эталонам у юношей и девушек из России дифференцируется скорее цветовым решением, чем детализацией образа (преимущественно цветное изображение *самого красивого* и монохромные образы *самого некрасивого* при выраженной детализированности изображений в одном и другом случаях). Данный факт можно интерпретировать как проявление позитивного эмоционального отношения к социально одобряемым и лично значимым эталонам. Эмоциональное отношение к эталонам реципиентов из Китая трудно дифференцировать без сопроводительных высказываний, так как практически все изображения характеризуются чрезвычайно высокой степенью детализации и насыщенным цветом. В отдельных случаях образы негативных социально-психологических явлений находят свое решение в монохромном исполнении замысла без

потери качества прорисовки и детализации объектов. При интерпретации выявленной специфики изображений нельзя не отметить значимость изобразительной деятельности для участников исследования из Китая и их склонность к эстетизации собственной картины мира.

Посредством критерия Хи-квадрата Пирсона мы обосновали социокультурные различия трех групп категорий («Творчество», «Природа и природные явления», «Психологические феномены»), а также их эмоциональной оценки представителями двух этнических подвыборок (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты математического анализа результатов изучения категоризации эстетических эталонов в двух этнических подвыборках (Хи-квадрат Пирсона)

	Страна/ культура	«Творчество»	«Природа»	«Психологические феномены»
Частота	Китай (КНР)	<b>17</b>	9	3
Процент		<b>19,32%</b>	10,23%	3,41%
Частота	Россия (РФ)	0	<b>11</b>	<b>11</b>
Процент		0,00%	<b>20,75%</b>	<b>20,75%</b>
Частота	Всего	17	20	14

Содержательно социокультурные акценты социальных переживаний у реципиентов этнических подвыборок могут быть охарактеризованы следующим образом:

Девушки и юноши из России чаще используют социально-психологические интерпретации изображений при категоризации *самого красивого – самого некрасивого*. Данная этническая группа в большей степени ориентирована на психологическую составляющую при анализе и эмоциональной оценке действительности. В их картине мира присутствуют одобряемые любовь, счастье, умиротворение и чистота души, а также неодобряемые проявления различных зависимостей, безответственного отношения к своему здоровью, жадность, депрессия, жестокость, лживость, одиночество и пустота. В то же время представители юношества из Китая чаще эстетизируют свои репрезентации социальных переживаний и представлений. Акцент делается

на самом процессе изобразительной деятельности и ее качественных показателях. Среди обоснований встречаются характеристики качества линий, схожесть образа, неудовлетворенность работой в целом или ее отдельными элементами.

В итоге можно констатировать, что в актуальной реальности пандемии и постпандемии COVID-19 в качестве эмоциональных репрезентаций личности становятся актуальными категории, связанные с представлениями о себе и о социально-психологических явлениях, характерных для современного мира с его высокой изменчивостью и противоречивостью. При этом интерпретационные средства личности, в том числе и эмоциональные, могут существенно различаться по причине социокультурных штрихов картин мира, доминирующих в той или иной культуре.

### *Литература*

---

- Идентичность 2015 – Идентичность и социализация в современном мире: Сб. методик / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: МПГУ, 2015. 112 с.
- Изотова 2009 – *Изотова Е.И.* Социальные переживания и идентичность современных юношей и девушек [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 5 (7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 21 марта 2023).
- Изотова, Марцинковская 2016 – *Изотова Е.И., Марцинковская Т.Д.* Проблема переживания в концепциях Выготского и Теплова: современный контекст // Культурно-историческая психология. 2016. № 4. С. 4–13.
- Категория переживания в психологии и философии 2004 – Категория переживания в психологии и философии: Колл. монография / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Прометей, 2004. 453 с.
- Хуэй Ли 1997 – *Хуэй Ли.* О проблеме социального страха. Харбин: научный центр Хайлунцзян, 1997.
- Шпет 2007 – *Шпет Г.Г.* Философия и психология культуры. М.: Наука, 2007. 478 с.

### *References*

---

- Izotova, E.I. (2009), "Social experiences and identity of today's young men and women", *Psychological Studies*, no. 5 (7), available at: <http://psystudy.ru>. (Accessed 21 March 2023).
- Izotova, E.I. and Martsinkovskaya, T.D. (2015), "The problem of experience in the concepts of Vygotsky and Teplov: a modern context", *Cultural-historical psychology*, no. 4, pp. 4–13.

- Khuei, Li (1997), *O probleme sotsial'nogo strakha* [On the issue of social fear], Nauchnyi tsentr Khailuntszyan, Kharbin, China.
- Martsinkovskaya, T.D. (ed.) (2004), *Kategoriya perezhivaniya v psikhologii i filosofii* [The category of experience in psychology and philosophy. A collective monograph], Prometei, Moscow, Russia.
- Martsinkovskaya, T.D. (ed.) (2015), *Identichnost' i sotsializatsiya v sovremennom mire* [Identity and socialization in the contemporary world. Collection of methods], MPGU, Moscow, Russia.
- Shpet, G.G. (2007), *Filosofiya i psikhologiya kul'tury* [The Philosophy and Psychology of Culture], Nauka, Moscow, Russia.

### *Информация об авторах*

*Елена И. Изотова*, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия; 119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1;

Институт возрастной физиологии РАО, Москва, Россия; 119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 2; ei.izotova@mpgu.su

*Наталья С. Коршунова*, Институт возрастной физиологии РАО, Москва, Россия; 119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 2; korshunova-nats@yandex.ru

### *Information about the authors*

*Elena I. Izotova*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Moscow Pedagogical State University, Russia, Moscow; bldg. 1, bld. 1, Malaya Pirogovskaya Street, Moscow, Russia, 119991;

Russian Academy of Education Institute of Developmental Physiology, Moscow, Russia; bld. 8-2, Pogodinskaya Street, Moscow, Russia, 119121; ei.izotova@mpgu.su

*Natal'ya S. Korshunova*, Russian Academy of Education Institute of Developmental Physiology, Moscow, Russia; bld. 8-2, Pogodinskaya Street, Moscow, Russia, 119121; korshunova-nats@yandex.ru

Феномен родительства и особенности социализации  
детей старшего дошкольного возраста  
в пространстве общения  
со взрослыми и со сверстниками

Галина В. Молчанова

*Московский педагогический государственный университет,  
Российская медицинская академия непрерывного профессионального  
образования, Москва, Россия, psygvmt@gmail.com*

Гузелия Р. Хузеева

*Московский педагогический государственный университет,  
Институт возрастной физиологии РАО,  
Москва, Россия, guzeliya.h@yandex.ru*

*Аннотация.* В современной психологии особую актуальность приобретает изучение феномена родительства в меняющемся, транзитивном социальном контексте. Исследование родительства требует системного подхода, включающего изучение не только характера отношения родителей к своим детям, стилевых характеристик воспитания, но и образа, социальных представлений о родительстве в рамках современного общества. Образ идеального родителя в рамках определенного социального контекста определяет основные ценностные ориентиры для реализации родительских функций, задает нормы взаимодействия с детьми. Особенности родительства имеют специфику влияния на различные аспекты социализации в пространстве общения ребенка со взрослыми и со сверстниками, определяя успешный характер социализации ребенка в целом. В результате проведенного исследования было обнаружено, что такие показатели родительства, как принятие себя в качестве родителя, согласованность образа родительства, авторитет и умение управлять состоянием ребенка, связаны с успешностью социализации ребенка в пространстве общения с социальным взрослым. Такие показатели, как степень принятия, эмоциональная чувствительность родителя к ребенку, адекватные ожидания по отношению к ребенку, связаны с успешностью социализации ребенка в пространстве социализации со сверстниками.

*Ключевые слова:* образ родительства как социокультурный феномен, ожидания родителей, социализация детей старшего дошкольного возраста в пространстве общения со взрослыми и со сверстниками

*Для цитирования:* Молчанова Г.В., Хузеева Г.Р. Феномен родительства и особенности социализации детей старшего дошкольного возраста в пространстве общения со взрослыми и со сверстниками // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 2. С. 79–93. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-79-93

The phenomenon of parenthood  
and features of socialization  
of children of senior preschool age in the space  
of communication with adults and coevals

Galina V. Molchanova

*Moscow Pedagogical State University*

*Russian Medical Academy of Continuous Professional Education*

*Moscow, Russia, psygvn@gmail.com*

Guzeliya R. Khuzeeva

*Moscow State Pedagogical University,*

*RAO Institute of Age Physiology, Moscow, Russia,*

*guzeliya.h@yandex.ru*

*Abstract.* Modern psychology is particularly relevant to the study of the phenomenon of parenthood in a changing, transitive social context. The study of parenthood requires a systematic approach, including the study of not only the nature of the relationship of parents to their children, the style characteristics of education, but also the image, social ideas about parenthood in modern society. The image of an ideal parent within a certain social context determines the main value orientations for the implementation of parental functions and sets the norms for interaction with children. Characteristics of parenthood have a specific impact on various aspects of socialization in the space of communication between the child and adults and coevals, determining the successful nature of the child's socialization as a whole. As a result of the study, it was found that such indicators of parenthood as acceptance of oneself as a parent, consistency in the image of parenthood, authority and the ability to manage the state of the child are associated with the success of the child's socialization in the space of communication with a social adult. Such indicators as the degree of acceptance, emotional sensitivity of the parent to the child, adequate expectations in relation to the child are associated with the success of the child's socialization in the space of socialization with coevals.

*Keywords:* image of parenthood as a socio-cultural phenomenon, parents' expectations, socialization of older preschool children in the space of communication with adults and coevals



*For citation:* Molchanova, G.V. and Khuzeeva, G.R. (2023), "The phenomenon of parenthood and features of socialization of children of senior preschool age in the space of communication with adults and coevals", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 2, pp. 79–93, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-79-93

### *Введение: постановка проблемы*

Родительство и изучение его роли в процессе развития и социализации ребенка является актуальной психологической проблемой. В психологии данный феномен традиционно изучался в рамках возрастной психологии. Стиль семейного воспитания, характер детско-родительских отношений рассматривались как основной фактор, условие нормативного психического развития ребенка. В современном научном контексте родительство все больше рассматривается в контексте социальной психологии, этно-психологии как социокультурное явление, определяющее характер родительских ожиданий по отношению к себе как родителю и характер ожиданий по отношению к ребенку.

Особенности исторической эпохи, социокультурные контексты, традиции и нормы воспитания, принятые в социуме, определяют идеальный образ родительства, с которым каждый родитель соотносит себя. Изучение того, как стиль воспитания, согласованность образа родительства (включающий установки, представления о себе и о ребенке), принятие себя в качестве родителя влияют на успешность социализации ребенка, представляется крайне важной и актуальной проблемой исследования.

### *Феномен родительства в психологии. Связь родительских ожиданий и особенностей социализации ребенка*

Существует множество подходов к изучению и определению родительства. В работах О.А. Карабановой родительство определяется как «двусторонний процесс взаимодействия, в который и родитель, и ребенок вносят свой значимый вклад» [Карабанова 2008, с. 28]. В качестве основных элементов родительства выделяются такие параметры, как удовлетворение базовых психологических потребностей и обеспечение безопасности, контроль, содействие развитию и достижению автономности ребенка. Как отмечает О.А. Карабанова, качество родительства во многом

определяется тем социальным контекстом, в котором осуществляется родительство [Карабанова 2008]. Образ родительства, определяющий родительские ожидания, обусловлен не только особенностями самого человека и его ребенка, но прежде всего характером социальной среды и теми ожиданиями, принятыми стратегиями, ценностями (или их отсутствием), которые транслирует социум по отношению к современным родителям. Образ идеального родителя можно отнести к определенному классу социальных представлений, которые сформировались в обществе. В социальной психологии категория социальных представлений подробно изучалась в рамках исследования влияния субкультуры на идентичность человека (С. Московиси, В. Вагнер, Г.М. Андреева, А.И. Донцов, Т.П. Емельянова) [Емельянова 2006]. Образ родительства, как и все социальные представления, выражает не только индивидуальное мнение человека, но и его мнение как члена группы, класса, культуры. Также социальные представления выполняют три основные функции: функцию инструмента познания, адаптационную функцию и функцию регуляции поведения. Структура образа родительства определяется суммой знаний о функциях и обязанностях родителя, полем представления (что наиболее важно, что менее важно), а также характером эмоционального отношения к данному феномену.

Образ родительства реализуется в практике детско-родительских отношений, которые определяются как система межличностных ожиданий, установок, ориентаций, определяемых совместной деятельностью и общением между членами семейной группы<sup>1</sup>. Детско-родительские отношения определяют характер родительских ожиданий по отношению к себе как к родителю и в отношении характера требований к ребенку. Существует связь между ожиданиями, требованиями родителя и системой детско-родительских отношений. Социальные изменения диктуют необходимость уточнения роли родителя в процессе социализации ребенка.

По мнению Г.М. Андреевой, Т.Д. Марцинковской, социализация представляет собой двусторонний процесс, включающий, с одной стороны, усвоение человеком социального опыта благодаря постепенному вступлению в систему социальных связей, а с другой – воспроизводство им системы социальных связей за счет активной деятельности, активного включения в социальную среду [Марцинковская 2010].

---

<sup>1</sup>Иванова Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: Учеб. пособие. Череповец, 2002. 213 с.

Детско-родительские отношения обладают выраженной эмоциональной значимостью как для ребенка, так и для родителей<sup>2</sup>.

Например, при авторитарном стиле воспитания дети безынициативны, замкнуты, сложно идут на контакт с новым взрослым и сверстниками, не умеют делиться своими проблемами с родителями, редко демонстрируют эмпатию в общении. При попустительском стиле воспитания ребенку трудно социализироваться в обществе, он трудно устанавливает эмоциональные контакты с партнерами по общению. При демократическом стиле воспитания у детей наиболее развиты коммуникативные навыки, они легко идут на контакт, умеют выстраивать общение со сверстниками и общественным взрослым.

Различные «рычаги», которые используют родители, их стиль воспитания влияют на становление представлений ребенка о себе и будущем [Радостева 2008]. При доминировании угроз, ограничений, манипуляций в воспитательном процессе родителей у ребенка дошкольного возраста могут формироваться негативные способы коммуникации, которые не дают качественно развиваться личности ребенка, поэтому родительские ожидания в сфере коммуникации оказывают влияние на становление социализации ребенка.

А.Г. Томпсон и Д. Сигел описали систему функционирования ожиданий родителей в сфере коммуникации:

- 1) ожидания меняются в зависимости от уровня осведомленности родителя в возможностях коммуникации ребенка, причем некоторые из них функционируют на бессознательном уровне;
- 2) ожидания различаются по степени убежденности. Родитель убежден, что проявление того или иного коммуникативного навыка со стороны ребенка единственно возможно в том или ином возрасте;
- 3) ожидание включает в себя предположение. Родитель строит предположение о необходимости обладать теми или иными качествами в коммуникативной и социальной сферах;
- 4) ожидания основываются на оценочных и аффективных компонентах. Отношение к ребенку определяется оценкой со стороны родителей, его предпочтениями;
- 5) система ожиданий родителя основывается на эпизодических фактах из личного опыта либо усвоенных культурных норм, поэтому семейная система самостоятельно устанавливает приоритеты в сформированности тех или иных навыков коммуникации у ребенка;

---

<sup>2</sup> Смирнова Е.О. Детская психология. СПб.: Питер, 2018. 305 с.

- 6) ожидания не являются всеобщими и имеют в себе спорный контекст. Ожидающий родитель знает о том, что другие могут иметь совершенно другие ожидания по отношению к ребенку;
- 7) существуют различные степени приверженности к определенному ожиданию. Родитель может сопротивляться изменениям в системе ожиданий, находя всевозможные подтверждения своей позиции, а также может быть и другая ситуация, когда отказ от одного ожидания и переход к другому происходит быстро [Sigel 1985; Thompson 1992].

По мнению Э. Берна, опыт, который был получен человеком в детстве, является базовым для того, чтобы сформировать жизненный план. Родители передают свой жизненный опыт на примере отношений. А вот ребенок принимает его на трех уровнях:

- 1) цель жизни;
- 2) родительское программирование времени;
- 3) родительская программа правил и указаний [Берн 2022].

Родительские ожидания в сфере коммуникации ребенка могут быть адекватными, завышенными или заниженными. Неадекватно завышенные родительские ожидания обычно связаны с дезинтеграцией личности родителя, кризисным состоянием, неприятием себя, конфликтностью, проекцией негативных реакций на ребенка, эмоциональным отвержением ребенка. Также неадекватно завышенные ожидания можно увидеть у эгоцентричных родителей, где взрослый воспринимается не как партнер по общению, а как недосягаемый кумир, интересы и желания родителя предопределяют взаимодействие с ребенком. В итоге дети таких родителей не умеют гордиться своими успехами, имеют перфекционистские установки, ждут одобрения от других, имеют очень ограниченный круг общения [Столин и др. 1989].

Ожидания родителей во многом определяются образом идеального родителя, образом реального родителя, согласованностью данных образов и степенью эмоционального принятия себя в качестве родителя.

Целью данного эмпирического исследования является изучение связи особенностей детско-родительских отношений, различных аспектов родительских ожиданий и особенностей социализации ребенка старшего дошкольного возраста в пространстве общения со взрослыми и сверстниками.

В ходе исследования было выдвинуто предположение, что особенности детско-родительских отношений, степень согласованности образа родительства, принятия себя в качестве родителя и родительские ожидания по отношению к ребенку связаны с раз-

личными аспектами социализации ребенка. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы личности, определяющие успешность социализации в пространстве общения со взрослыми и со сверстниками.

*Эмпирическое исследование 1.  
Характер детско-родительских отношений,  
образ родительства и особенности  
социализации ребенка в пространстве общения  
со взрослыми и со сверстниками*

*Целью* данного исследования стало изучение связи параметров родительского взаимодействия, степени принятия себя в качестве родителя и особенностей социализации ребенка дошкольного возраста в пространстве общения с социальным взрослым (воспитателем) и сверстниками.

*Выборка исследования.* В исследовании приняли участие 71 ребенок старшего дошкольного возраста от 5 до 7,5 лет, посещающие ДОО г. Москвы, и 71 родитель, общее  $N = 142$ .

*Методики исследования.* Для изучения особенностей родительства использовались следующие методики.

Опросник эмоциональных отношений в семье (Е.И. Захарова) использовался для определения уровня детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ).

Авторская модификация теста Куна – МакПартленда «Кто Я», методики «Идеальный родитель» и «Реальный родитель», целью которых стало определение культурно-специфических аспектов родительства через самоописание параметров образа идеального и реального родительства. Полученные результаты анализировались на основе контент-анализа по параметрам принятия и контроля в пространстве детско-родительских отношений.

Для определения особенностей социализации детей дошкольного возраста в пространстве общения ребенка со взрослыми и со сверстниками использовались такие рисуночные проективные методики, как «Я в детском саду» (лаборатория под рук. Т.Д. Марцинковской) с целью определения особенностей социализации детей в условиях дошкольной организации, «Рисунок воспитателя» и «Я и мой друг» (лаборатория под рук. Т.Д. Марцинковской) с целью определения когнитивного компонента образа социального взрослого и сверстника. Для первичной обработки данных использовалась программа Microsoft Excel. Для вторичной обработки данных использовался пакет прикладных программ статистической

обработки данных SPSS Statistics, в частности – коэффициент корреляции Пирсона и непараметрический метод сравнительного статистического анализа с использованием критерия Манна–Уитни.

В результате проведенного исследования параметров родительского поведения были получены следующие результаты.

*Стиль детско-родительских отношений у родителей* детей старшего дошкольного возраста отличается балансом таких параметров, как показатели чувствительности к потребностям и чувствам ребенка, высокая степень эмоционального принятия и способность влиять и контролировать поведение ребенка. В выборке преобладают такие параметры детско-родительских отношений, как безусловное принятие, оказание эмоциональной поддержки ребенку, понимание причин его состояния и поддержание спокойного, доброжелательного эмоционального фона при общении с ребенком. При этом треть родителей (34%) испытывают сложности в восприятии состояния ребенка, в умении воздействовать на его состояние, отмечаются трудности в сфере контроля и управления поведением ребенка.

Большинство родителей (60%) имеют высокий уровень принятия себя как родителя, при этом 40% выборки сомневаются в своей родительской компетентности, воспитание детей является для них сложной и трудоемкой задачей, они не вполне уверены в своих силах в области воспитания ребенка. То есть у 40% родителей имеется расхождение и рассогласованность в образе идеального и реального родительства.

*Результаты исследования особенностей образа идеального и реального родителя* показали существенные различия.

Анализ данных показал, что в образе идеального родителя у большинства родителей качества чувствительности (57%) преобладают над качествами контроля (43%). Лишь 7% респондентов включили в описание амбивалентные качества. Часто упоминаемые респондентами качества контроля, присущие образу идеального родителя: «терпеливый», «дисциплинированный», «ответственный», среди часто встречающихся качеств чувствительности: «понимающий», «открытый к общению», «внимательный». Анализ данных показал, что в образе реального родителя у большинства родителей также преобладают качества чувствительности. Различия отмечаются по количеству амбивалентных качеств. Анализ степени согласованности образов идеального и реального родителя показал, что большинство респондентов принимают себя в качестве родителей. Близкое совпадение образа реального и идеального родительства отмечается у 10%, несущественное расхождение – у 63% опрошенных и у 27% родителей отмечается значительное расхождение в описании двух образов.

Таблица 1

Сравнительная характеристика  
образа идеального и реального родительства, %

Характеристики самоописания	Образ идеального родителя	Образ реального родителя
Наличие в самоописании качеств чувствительности и принятия ребенка	57	60
Наличие в самоописании качеств контроля	43	40
Наличие в самоописании амбивалентных качеств	7	50

В качестве параметров успешной социализации ребенка дошкольного возраста в детском саду можно рассматривать уровень эмоционального благополучия, степень активности, инициативности и степень дифференцированности образа социального взрослого и сверстника. У большинства детей старшего дошкольного возраста (70%) наблюдается успешная социализация в детском саду. У некоторых детей отмечаются трудности в процессе социализации в детском саду, которые выражаются в низком уровне эмоционального благополучия (29%), низком показателе активности в общении со взрослыми и со сверстниками (30%), амбивалентном отношении к социальному взрослому (19%) и сверстнику (24% выборки).

Результаты исследования связи параметров социализации и особенностей родительства показали, что степень эмоционального принятия ребенка является базовой характеристикой, связанной с успешной социализацией ребенка в пространстве общения с социальными взрослыми и со сверстниками.

Различные параметры детско-родительских отношений взаимосвязаны с рядом особенностей социализации детей старшего дошкольного возраста.

Эмоциональная устойчивость родителя (ресурсность) связана с успешной социализацией ребенка в детском саду в целом ( $r = 0,311^{**}$ , при  $p \leq 0,001$ ). Высокая степень принятия себя как родителя ( $r = 0,352^{**}$ , при  $p \leq 0,001$ ) и умение воздействовать на состояние ребенка ( $r = 0,316^{**}$ , при  $p \leq 0,001$ ) связаны с показателями эмоционального благополучия в сфере общения с воспитателем и усвоением социальных норм и правил. Безусловное принятие ( $r = 0,376^*$ , при  $p \leq 0,005$ ), а также чувства матери по отношению

к ребенку ( $r = 0,310^*$ , при  $p \leq 0,005$ ) влияют на успешность социализации дошкольника в пространстве общения со сверстниками. То есть высокие показатели чувствительности к потребностям и чувствам ребенка, принятие связаны с успешной социализацией в пространстве взаимодействия со сверстниками.

### *Эмпирическое исследование 2. Родительские ожидания в сфере коммуникации ребенка дошкольного возраста*

Данное исследование было направлено на выявление связи характера родительских ожиданий в сфере общения ребенка со сверстниками и особенностями общения детей дошкольного возраста в реальном пространстве общения со сверстниками.

*Гипотеза.* Адекватный характер родительских ожиданий определяет успешность общения ребенка со сверстниками и социальным взрослым.

*Выборка исследования.* В эмпирическом исследовании родительских ожиданий в системе коммуникации ребенка дошкольного возраста приняли участие 60 родителей, а также 60 детей старшего дошкольного возраста ( $N = 120$  человек), посещающих дошкольные структурные подразделения образовательных комплексов Москвы.

*Методики исследования.* В ходе данного исследования происходила апробация ряда авторских методик, предназначенных для изучения родительских ожиданий в сфере коммуникации ребенка дошкольного возраста.

1. Авторская методика «Незаконченные предложения» (Г.В. Молчанова, Е.А. Силиванова).

*Цель* – определить с помощью контент-анализа уровень (завышенный, заниженный, адекватный) родительских ожиданий от ребенка дошкольного возраста в сфере коммуникации по следующим блокам:

- информационно-коммуникативные умения (умения ориентироваться в партнерах, умение вступать в процесс общения, умение соотносить параметры вербального и невербального общения);
- регуляционно-коммуникативные умения (умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями своих товарищей по общению, умение доверять, умение применять свои индивидуальные способности при решении совместных задач, умение оценить результаты совместного общения);



– аффективно-коммуникативные умения (умение делиться своими чувствами, интересами, проявлять чуткость, заботу к партнерам по общению, оценивать эмоциональное поведение друг друга).

2. Методика «Закончи историю» [Дерманова 2002] с целью выявить, как ребенок дошкольного возраста оценивает коммуникативную ситуацию и какие механизмы использует для решения проблем в коммуникации, насколько ориентируется на этические нормы и правила.

3. Методика изучения умений вести диалог (О.А. Бизикова) [Бизикова 2008] с целью оценки умения ребенка дошкольного возраста сообщать о своих чувствах, делиться новостями; умения вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета и нравственности; задавать вопросы и давать предложения, советы; выражать просьбу; сообщать свое мнение; отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией.

### *Результаты эмпирического исследования*

Родительские ожидания в сфере коммуникации ребенка дошкольного возраста связаны с реальным уровнем развития коммуникативных навыков у ребенка ( $r = 0,828$  (Пирсон), при  $p \leq 0,001$ ), его уверенностью в общении ( $r = 0,906$ , при  $p \leq 0,001$ ), широтой круга общения ( $r = 0,762$ , при  $p \leq 0,001$ ), степенью доверия собеседнику ( $r = 0,851$ , при  $p \leq 0,001$ ).

Родители с завышенными ожиданиями требуют от детей проявления лидерских качеств, доминирования в среде сверстников, умения создавать свою команду. Родители с адекватными ожиданиями стремятся, чтобы дети были эмпатичными, сострадательными, соблюдали этику общения, были счастливыми в общении, получали от него удовольствие.

Родители с заниженными ожиданиями не предъявляют конкретных требований к своему ребенку в сфере коммуникаций, имеют слабое представление о друзьях и врагах ребенка, мало интересуются проблемным полем ребенка.

Исследование особенностей коммуникации у детей выявило, что дети дошкольного возраста, воспитываемые родителями с завышенными ожиданиями к коммуникативной сфере, имеют сложности в формулировках ответов на поставленные вопросы и не умеют задавать вопросы, им трудно транслировать собеседнику свои чувства. Дети дошкольного возраста, воспитываемые

родителями с заниженными ожиданиями к коммуникативной сфере ребенка, обладают низкими и средними показателями развития навыков общения.

Дети дошкольного возраста, воспитываемые родителями с адекватными ожиданиями к коммуникативной сфере ребенка, обладают высокой развитостью навыков общения, трудности связаны в основном с трансляцией своих чувств собеседнику. Также данное эмпирическое исследование подтвердило, что современный ребенок дошкольного возраста испытывает существенные трудности в трансляции своих эмоций и переживаний другим людям.

Таким образом, результаты проведенного исследования выявили связи между характером ожидания родителей и параметрами успешности ребенка в общении со сверстниками, т. е. социализации в коммуникации.

### *Заключение*

В современном социокультурном контексте в образе идеального родительства ценности чувствительности и принятия ребенка преобладают над ценностями контроля и управления поведением ребенка, что свидетельствует о доминанте гуманистической составляющей в идеальном образе родителя, транслируемом в социокультурном пространстве.

У 65–70% родителей отмечается согласованность образов реального и идеального родительства и принятие себя в качестве родителя, тогда как у 30–35% отмечаются существенные рассогласования и низкая степень принятия себя в качестве родителя.

Степень эмоционального принятия ребенка, высокие показатели чувствительности к потребностям и чувствам ребенка и как следствие – адекватные родительские ожидания являются базовыми характеристиками, связанными с успешной социализацией ребенка в пространстве общения с социальными взрослыми и со сверстниками.

Авторитет родителей, согласованность собственного образа родительства и принятие себя в роли родителя, способность влиять на состояние ребенка связаны с показателями успешной социализации в общении с воспитателем, с процессом успешного усвоения норм и правил поведения. Степень принятия, эмоциональная чувствительность родителя к ребенку, адекватные ожидания по отношению к ребенку связаны с успешностью социализации ребенка в пространстве общения со сверстниками.

Как завышенные, так и заниженные родительские ожидания к коммуникативной сфере приводят к существенным трудностям общения у ребенка дошкольного возраста, усложняя процесс социализации.

Таким образом, важной проблемой исследования феномена родительства является системное изучение параметров образа идеального родительства в социуме, степени согласованности образа родительства и принятия себя в качестве родителя, характера ожидания родителей и характеристик реального взаимодействия родителя с ребенком, а также связь данных параметров с показателями социализации и развития личности ребенка.

### *Благодарности*

Статья подготовлена в рамках исполнения государственного задания (рег. № И123041200014-6) по теме научно-исследовательской работы «Психолого-педагогические и нейропсихологические инструменты выявления рисков и индивидуализации развития детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов».

### *Acknowledgements*

The article was prepared as part of the execution of the State Assignment (Reg. No. I123041200014-6) on the topic of the research work “Psychological, pedagogical and neuropsychological tools for identifying risks and individualizing the development of infants, early and preschool children”.

### *Литература*

---

- Берн 2022 – Берн Э. Игры, в которые играют люди. М.: Бомбора, 2022. 576 с.
- Бизикова 2008 – Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. М.: Скрипторий 2003, 2008. 133 с.
- Дерманова 2002 – Дерманова И.Б. Методика «Закончи историю» // Диагностика эмоционально-нравственного развития / Сост. и ред. И.Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. 171 с.
- Емельянова 2006 – Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества: Моногр. М.: Ин-т психологии РАН, 2006. 400 с.
- Карабанова 2018 – Карабанова О.А. Социальные, семейные и личностные факторы формирования родительской позиции матери у девушек в период вступления во взрослость // Психологические проблемы современной семьи: Сб. мате-

- риалов VIII Междунар. научно-практич. конф. / Под ред. О.А. Карабановой, Н.Н. Васягиной. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. С. 25–32.
- Марцинковская 2010 – Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии: Колл. монография / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.; Обнинск: Исслед. группа «Социальные науки», 2010. 282 с.
- Радостева 2013 – *Радостева А.Г.* Влияние семейных отношений на родительские установки // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 8 (часть 5). С. 1238–1242.
- Столин 1989 – *Столин В.В., Соколова Е.Т., Варга А.А.* Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики // *Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования* / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Педагогика, 1989. С. 16–36.
- Sigel 1985 – *Sigel I.E.* A conceptual analysis of beliefs // *Parental belief systems: The psychological consequences for children* / Ed. by I.E. Sigel. Hillsdale: Erlbaum, 1985. P. 345–371.
- Thompson 1992 – *Thompson A.G.* Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research // *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan. 1992. P. 127–146.

## References

---

- Berne, E.H. (2022), *Igry, v kotorye igrayut lyudi* [Games People Play], Bombora.
- Bizikova, O.A. (2008), *Razvitie dialogicheskoi rechi doshkol'nikov v igre* [Development of dialogic speech of preschool children in the game], Skriptorii 2003, Moscow, Russia.
- Dermanova, I.B. (2002), “The ‘Finish the story’ methodics”, Dermanova, I.B. (ed.), *Diagnostika ehmotSIONal'no-nravstvennogo razvitiya* [Diagnostics of emotional and moral development], Rech', Saint Petersburg, Russia.
- Emel'yanova, T.P. (2006), *Konstruirovaniye sotsial'nykh predstavlenii v usloviyakh transformatsii rossiiskogo obshchestva*: monografiya [Constructing social perceptions in the conditions of transformation of the Russian society. Monograph], Institut psikhologii RAN, Moscow, Russia.
- Karabanova, O.A. (2018), “Social, family and personal formation factors parent's position of mother at girls during adult admission as they enter adulthood”, Karabanova, O.A. and Vasyagina, N.N. (eds.), *Psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* / [Psychological issues of the modern family. Proceedings of the VIII International Scientific-Practical Conference, Ural. gos. pед. un-t, Ekaterinburg, Russia.
- Martsinkovskaya, T.D. (2010) (ed.), *Kontseptsii sotsializatsii i individualizatsii v sovremennoi psikhologii*, Kollektivnaya monografiya [Concepts of socialization and individualization in modern psychology. Coll. monograph.], Issled. gruppa “Sotsial'nye nauki”, Moscow, Obninsk, Russia.
- Radosteva, A.G. (2013), “The influence of family relations to parental attitudes”, *Fundamental'nye issledovaniya*, no. 8, pp. 1238–1242.

- Stolin, V.V., Sokolova, E.T. and Varga, A.Ya. (1989), “англ”, *Sem'ya v psikhologicheskoi konsul'tatsii: Opyt i problemy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya* [Psychology of child development and parent-child relationships as a theoretical basis for counseling practice. Family in psychological counseling. Experience and issues of psychological counseling], Pedagogika, Moscow, Russia, pp. 16–36.
- Sigel, I.E. (1985), “A conceptual analysis of beliefs”, Sigel, I.E. (ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 345–371.
- Thompson, A.G. (1992), “Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research”, *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Macmillan. New York, USA, pp. 127–146.

### *Информация об авторах*

*Галина В. Молчанова*, кандидат психологических наук, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия; 119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1/1;

Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования Минздрава России, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, ул. Баррикадная, д. 2/1, стр. 1, psygv@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3275-4224>

*Гузелия Р. Хузеева*, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия; 119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1/1;

Институт возрастной физиологии РАО, Москва, Россия; 119121, Россия, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 2; guzeliya.h@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0002-1104-9489

### *Information about the authors*

*Galina V. Molchanova*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; bld. 1/1, Malaya Pirogovskaya Street, Moscow, Russia, 119991;

Russian Medical Academy of Continuous Professional Education, Moscow, Russia; bldg. 1, bld. 2/1, Barrikadnaya Street, Moscow, Russia, 125993; psygv@gmail.com

*Guzeliya R. Khuzeeva*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; bld. 1/1, Malaya Pirogovskaya Street, Moscow, Russia, 119991;

RAO Institute of Age Physiology, Moscow, Russia; bldg. 2, bld. 8, Pogodinskaya Street, Moscow, Russia, 119121; guzeliya.h@yandex.ru

УДК 159.922.7

DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-94-112

## Нейропсихологические предикторы нравственной саморегуляции в дошкольном возрасте

Татьяна П. Авдулова

*Московский педагогический государственный университет,  
Институт возрастной физиологии РАО, Москва, Россия,  
avdulova@bk.ru*

Ольга А. Белова

*Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия, o.belova@list.ru*

*Аннотация.* В работе представлены результаты исследования взаимосвязи уровня развития мозговых структур, изучаемых с помощью нейропсихологических методов, и особенности нравственного развития с позиции саморегуляции в дошкольном возрасте. Анализируются различия в показателях между мальчиками и девочками. Реализованы экспериментальные пробы «Горькая конфета» по модели А.Н. Леонтьева и «Зефирный эксперимент» по модели У. Мишела. Обнаружены значимые положительные связи между уверенностью в необходимости соблюдения моральных норм и уровнем зрелости определенных нейроструктур: ориентировкой; адекватностью; критичностью; удержанием и воспроизведением программы; оценкой и воспроизведением ритмических структур; перешифровкой воспринимаемого образа. Обнаружены значимые корреляции между соблюдением норм в реальной экспериментальной ситуации (проба «Горькая конфета») и показателем критичности. Показатели регуляции поведения в ситуации группового соблюдения правила, заданного взрослым, оказались значимо связаны с уровнем осознания необходимости соблюдения конвенциональных норм и уровнем дифференциации конвенциональных и моральных норм. Помимо этого, нейропсихологическим предиктором высоких показателей дифференциации моральных и конвенциональных норм стала зрелая, относительно возраста, латерализация. Анализ особенностей исследуемых показателей у мальчиков и девочек выявил значимые различия в зрелости мозговых зон (нейропсихологических показателей) и в уровне соблюдения внешне заданного правила, а также в уровне самоконтроля в дошкольном возрасте. В части различий по уровню морального развития гипотеза не нашла подтверждения.

*Ключевые слова:* нравственное развитие, нейропсихология, дошкольный возраст, саморегуляция, нейроструктуры

---

© Авдулова Т.П., Белова О.А., 2023

*Для цитирования:* Авдулова Т.П., Белова О.А. Нейропсихологические предикторы нравственной саморегуляции в дошкольном возрасте // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 2. С. 94–112. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-94-112

## Neuropsychological predictors of moral self-regulation in preschool age

Tat'yana P. Avdulova

*Moscow Pedagogical State University  
RAO Institute of Age Physiology, Moscow, Russia,  
avdulova@bk.ru*

Ol'ga A. Belova

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,  
o.belova@list.ru*

*Abstract.* The work presents results of the study in the relationship between levels of the brain structures development, carried out by using neuropsychological methods and features of moral development from the standpoint of self-regulation in preschool age. Differences in rates between boys and girls are analysed. Experimental tests «Bitter candy» were implemented according to the model of A.N. Leontiev and «Marshmallows experiment» according to the model of W. Mishel. Significant positive connections were found between confidence in the need to comply with moral norms and the level of maturity of certain neurostructures: orientation; adequacy; criticality; holding and playing the program; evaluation and reproduction of rhythmic structures; reencryption of the perceived image. Significant correlations were found between compliance with the norms in the real experimental situation (“Bitter candy” test) and the criticality indicator. The indicators of regulation of behavior in a situation of group compliance with the rule set by adults turned out to be significantly related to the level of awareness of the need to comply with conventional norms and the level of differentiation between conventional and moral norms. In addition, a mature, relative to age, lateralization became a neuropsychological predictor of high indicators of differentiation of moral and conventional norms.

Analysis of the features of the studied indicators in boys and girls revealed significant differences in the maturity of the brain zones (neuropsychological indicators) and in the level of compliance with the externally specified rule, as well as in the level of self-control in preschool age. In terms of differences in the level of moral development, the hypothesis was not confirmed.

*Keywords:* moral development, neuropsychology, preschool age, self-regulation, neurostructures

For citation: Avdulova, T.P., Belova, O.A. Neuropsychological predictors of moral self-regulation in preschool age. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 4, pp. 94–112, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-94-112

### *Постановка проблемы*

Прямых исследований нравственной сферы дошкольников во взаимосвязи с показателями нейропсихологической зрелости крайне мало. Созревание ряда мозговых зон у детей старшего дошкольного возраста напрямую определяет развитие всех когнитивных структур и обучаемости в целом. Эти процессы когнитивного формирования и содержательно, и хронологически связаны с развитием системы нравственных эталонов и представлений, а все вместе опосредуются созреванием регуляторных структур, обеспечивающих как реализацию когнитивных программ, так и координацию поведения на основе моральных норм и правил [Stueber 2012]. В свое время еще Ж. Пиаже основывал процессы морального развития на общих биологических процессах созревания когнитивных систем, обнаруживающих себя и воплощающихся в социальном взаимодействии [Turiel 2003]. А в ряде современных исследований показано, что переработка информации у человека осуществляется опосредованно и через когнитивно-стилевые характеристики восприятия [Емельянова, Гусин 2016]. Моральные эталоны относятся к образам пятого порядка с точки зрения нейропсихологии как уровней обработки наглядной информации, наряду с математическими обобщениями [Березина 2012]. Эти эталоны формируются последовательно и полимодально, с опорой на созревающие нейроструктуры и с особым участием межполушарных связей.

Отправным моментом нашего исследования стали принципы Л.С. Выготского и А.Р. Лурия об интегрированном комплексном функционировании мозга и нейроструктур, системной динамической локализации высших психических функций и о качественных возрастных переходах в развитии<sup>1</sup>. Отметим, что нейропсихология дошкольного возраста сосредоточена главным образом на онтогенетических нарушениях, вопросах восстановления, абилитации. Вместе с тем показатели нормативного развития для системного изучения развития мозговых структур как основы высших пси-

---

<sup>1</sup>Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 384 с.



хических процессов, в том числе нравственного развития, у детей фактически не осуществлялись<sup>2</sup>.

Проблема характеризуется еще и тем, что полученные в нейропсихологии закономерности достаточно сложно переносятся на поведенческие модели и исследования такого типа, как установление взаимосвязей особенностей поведения и созревания мозговых структур для детей.

Наряду с этим применительно к младшему школьному возрасту мы можем обоснованно утверждать появление и стабилизацию когнитивного стиля, а также нравственного стиля понимания, переработки и присвоения информации, использования своего рода «моральных фильтров», а также формирования предпосылок «морального характера» [Seider et al. 2013]. Произвольная регуляция поведения, возникающая в дошкольном детстве на основе созревания зон мозга и нейроструктур, становится базовым условием нравственного развития и обеспечивает реализацию нравственной мотивации как осуществления непривлекательного действия ради привлекательной цели или же осуществления в целом поведения, направленного на достижение смысловой, ценностной цели [Авдулова, Мотылева 2017]. Ряд экспериментов в классической психологии позволил выделить в качестве принципиального механизма регуляторный компонент нравственного развития. В частности, этот компонент выделялся в исследованиях склонности к обману и разным формам лжи Хартшорна, Мэя [Hartshorne, May 1928] и экспериментах по исследованию феномена «Горькой конфеты» А.Н. Леонтьева<sup>3</sup>.

### *Цель исследования*

Изучалось нравственное развитие детей дошкольного возраста во взаимосвязи с нейропсихологическими предикторами, то есть основаниями реализации нравственных представлений и нравственного поведения на уровне зрелости мозговых структур. Нравственное развитие детей дошкольного возраста изучалось в аспекте саморегуляции, способности приложить волевое усилие в ситуации выбора моральных альтернатив, а также в аспекте представлений дошкольников о нравственных и конвенциональных нормах, их иерархии и присвоении нравственных норм. Анализи-

---

<sup>2</sup> Семенович А.Я. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учеб. пособие. 8-е изд. М., 2015. 474 с.

<sup>3</sup> Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2001. 511 с.

ровалась готовность следовать нравственным нормам в ситуации альтернативного выбора. Таким образом, в нравственном развитии изучались в первую очередь когнитивный и регуляторный компоненты, и оценка зрелости мозговой организации также строилась по линии регуляторных структур.

Исследовательскими гипотезами были выдвинуты предположения о взаимосвязи развития нравственной сферы ребенка и нейропсихологической зрелости; а также предположение о дифференцированности способности к отсрочке удовольствия и к соблюдению внешних правил и самоконтролю между девочками и мальчиками, связанные с уровнем нейропсихологической зрелости.

### *Методы исследования*

Блок методик, обеспечивающих изучение нейропсихологического статуса детей дошкольного возраста, строился на программе нейропсихологической диагностики в адаптации Ж.М. Глозман с акцентом на изучение регуляторных структур и включал в себя следующие компоненты [Глозман и др. 2008]:

- 1) стандартный протокол первичного нейропсихологического обследования (в сокращенном варианте) для определения особенностей ориентировки, критичности и адекватности поведения детей дошкольного возраста. В ходе опроса оценивается также латерализация функций, что позволяет судить о зрелости мозговых структур. Кроме того, оценивается отношение ребенка к ходу обследования, стремление правильно выполнить инструкции или скорректировать свои ошибки, заинтересованность в положительных результатах;
- 2) оценка произвольной регуляции деятельности (проба на условную реакцию выбора «Кулак–палец»);
- 3) исследование межполушарного взаимодействия (реципрокная координация по Н.И. Озерецкому);
- 4) диагностика динамического праксиса (двигательная проба А.Р. Лурия «Кулак–ребро–ладонь»): определение способности ребенка воспроизводить и удерживать программу, осуществлять перенос;
- 5) графическая проба на динамический праксис (рисунок «Заборчик»): воспроизведение графического узора из двух сменяющих друг друга звеньев («кинетическая мелодия»);
- 6) диагностика пространственного праксиса (зеркальная проба Хеда): исследование зрительно-пространственной основы

движения, работы лобных долей мозга, способности к рефлексивному типу мышления;

- 7) диагностика акустического гнозиса (проба ритмических структур): оценка способности ребенка воспроизводить и удерживать программу.

Блок методик, позволяющих оценить нравственное развитие детей дошкольного возраста, включал в себя: 1) исследование принятия и добровольного соблюдения ребенком нравственных норм, сформированность нравственного регулятора поведения (экспериментальная проба «Горькая конфета» (по А.Н. Леонтьеву)); 2) исследование способности к отложенному удовольствию, самоконтролю и саморегуляции (адаптация стэндфордского эксперимента с маршмеллоу W. Mischel и E.B. Ebbesen); 3) групповая экспериментальная проба по оценке особенностей соблюдения правил, заданных взрослым, «Веребочка» (в адаптации Т.П. Авдуловой); 4) дифференциация конвенциональных и нравственных норм (анкета «Оцени поступок» по Э. Туриэлю), адаптированная для детей дошкольного возраста.

### *Выборка*

В исследовании участвовали 82 ребенка дошкольного возраста (возраст от 5 до 6,5 лет). Дети посещают старшие группы дошкольных образовательных организаций г. Москвы. Среди участников: девочек 46% (38 детей); мальчиков 54% (44 ребенка). Средний возраст детей, участников исследования: 5 лет и 3 месяца. Обследование проводилось очно и индивидуально с каждым ребенком с использованием видеофиксации. Исключением стало проведение экспериментальной пробы «Веребочка», где сама цель методики – оценка поведения в группе. От всех родителей было получено разрешение на участие детей в психологическом исследовании.

Для анализа результатов применялся пакет статистических программ SPSS 20.0 для Windows. Данные анализировались с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (изучение взаимосвязи между переменными, полученными в ходе исследования) и U-критерия Манна–Уитни (для изучения различий между двумя независимыми выборками). Все диагностические процедуры фиксировались с помощью видеосъемки и протоколов. Видеосъемка осуществлялась скрытой камерой.

*Результаты исследования.  
Показатели нейропсихологической  
диагностики*

Обобщенные эмпирические данные результатов анкетирования (протокол первичного нейропсихологического обследования) на определение уровня ориентировки ребенка в обстоятельствах его жизни (место, время, личные данные) представлены в табл. 1, данные представлены в процентах по отношению к выборке в целом.

*Таблица 1*

Уровень ориентировки, адекватности и критичности  
детей дошкольного возраста

Параметр / уровень (%)	Ориентировка	Адекватность	Критичность
Высокий	42	68	46
Средний	43	25	41
Низкий	5	1	4

Большинство детей показали высокий и средний уровни оцениваемых параметров, и лишь незначительное количество продемонстрировали низкий уровень ориентировки, адекватности и критичности. Эти данные являются показателем соответствия возрастной норме обследуемых, а также хорошего уровня ориентировки в обстоятельствах своей жизни, критичности и заинтересованности в результатах исследования. Комплексная оценка латерализации функций показала доминирование правой стороны у 90% дошкольников и доминирование левой стороны у 10% дошкольников, наиболее четко латерализация проявляется в отношении выбора ведущей руки. Результаты исследования межполушарного взаимодействия с использованием пробы на реципрокную координацию Н.И. Озерецкого показало, что только 12% детей справились с заданием безошибочно. Все остальные испытывали сложности разной степени, демонстрируя либо единичные симптомы (20%), либо сразу несколько симптомов (36%), либо замедленное выполнение с полной или частичной коррекцией (в общей сложности 24% детей). Полностью не корригируемое выполнение или невозможность выполнения данной пробы продемонстрировали 8% детей дошкольного возраста по нашей выборке. Необходимо помнить, что межполушарное взаимодействие находится в стадии

становления и еще не полностью сформировано, поскольку к пяти годам только правое полушарие демонстрирует свою морфо-функциональную зрелость, тогда как левое полушарие окончательно созревает к 12–15 годам<sup>4</sup>. В целом результаты проведения пробы реципрокной координации Н.И. Озерецкого свидетельствуют о нормально протекающем в рамках исследуемой выборки онтогенетическом процессе становления межполушарного взаимодействия, имеющего важное значение в когнитивных процессах.

Обобщенные результаты исследования динамического праксиса с помощью двигательной пробы «Кулак–ребро–ладонь» показывают соответствие детей возрастной норме. По воспроизведению программы правой рукой 87% респондентов показали результат в нормативном диапазоне, а левой рукой – 82% респондентов. Также есть различия по нижней границе нормы и показателям дефицитарности в пользу правой руки: суммарно 14% детей показали результаты в диапазоне 4–6 баллов (согласно программе оценки нейропсихологических показателей, чем выше балл, тем хуже показатель) при воспроизведении программы правой рукой и 18% при воспроизведении программы левой рукой. Но непосредственно показатели в зоне дефицитарности отличаются незначительно: 5% по правой руке и 6% по левой.

Результаты выполнения графической пробы динамического праксиса показали, что большая часть респондентов – 49% – способны воспроизвести программу, но не способны выполнить ее до конца безошибочно. В большинстве проб выявляются признаки истощаемости, персевераций, искажений (расподобление элементов по величине), ошибок серийной организации. Безошибочно справились с данной пробой 21% детей и еще 21% справились с коррекцией. Оставшиеся 9% детей не справились с заданием.

Результаты проведения пробы условной реакции выбора «Кулак–палец», предназначенной для изучения произвольной регуляции собственной деятельности ребенка дошкольного возраста показаны в табл. 2 (данные указаны в процентах от всей выборки).

Результаты большинства детей соответствуют высокому уровню произвольной регуляции собственной деятельности: 50% продемонстрировали способность четко и быстро реагировать на ломку стереотипа даже без подсказки со стороны исследователя или необходимости самокоррекции. Среди обследуемых 30% отслеживали ошибку и корректировали себя, показывая единичный сбой при ломке стереотипа. Некоторые дети, отследив, что исследователь не поменял позу кисти руки, начинали смеяться, на ходу подстра-

---

<sup>4</sup> Семенович А.Я. Указ. соч.

иваясь под изменившийся ритм задания и уже зорко следя за следующим неожиданным сбоем программы. Такая реакция говорит о наличии саморефлексии, критичности и стремлении добиться лучшего результата. Тем не менее 18% детей продемонстрировали выраженную эхопраксию, а 2% вообще не справились с заданием.

Таблица 2

Произвольная регуляция деятельности  
через пробу «Кулак–палец»

Уровень выполнения	Безошибочное выполнение	Единичные импульсивные реакции	Выраженная эхопраксия	Некорригируемая эхопраксия
Распределение детей, %	50	30	18	2

Результаты исследования пространственного праксиса с применением зеркальной пробы Г. Хэда показали, что большая часть детей испытывала трудности с перешифровкой наглядно воспринимаемого образа. Так, 28% дошкольников вообще не справились с выполнением задания, а 44% смогли правильно выполнить только часть проб. Однако 17% обследуемых правильно перешифровали все одноручные пробы, но не справились с двуручными. А 11% полностью справились с задачей перешифровки воспринимаемого образа, правильно отобразив все пробы – и одноручные, и двуручные. Это свидетельствует о достаточной, возможно, даже опережающей возрастную норму сформированности лобных долей, зрительной и моторной коры головного мозга, а также довольно высокой способности к пространственному синтезу, несмотря на некоторое несоответствие задания возрастной группе. Ряд исследователей склоняется к тому, что детям дошкольного возраста данная проба недоступна [Глозман 2008].

Эмпирические пробы слухового гнозиса (оценка и воспроизведение ребенком ритмических структур) показали, что довольно большая доля респондентов (33%) продемонстрировала низкие показатели, свидетельствующие о несформированности слухового гнозиса в соответствии с возрастной нормой. Вместе с тем 26% детей продемонстрировали высокий показатель сформированности слухового гнозиса, правильно оценив и воспроизведя ритмическую структуру. Остальные респонденты распределились следующим образом: 11% обследуемых смогли воспроизвести ритмическую

структуру, при этом корригируя самостоятельно незначительные лишние импульсы; 30% детей продемонстрировали правильную оценку ритмической структуры, но неправильное ее воспроизведение. Умение правильно оценивать и воспроизводить ритмические структуры ряд исследователей связывает со сформированностью произвольной регуляции собственной деятельности [Глоzman 2008], однако данные нашего исследования не подтверждают это. Так, респонденты, продемонстрировавшие высокие показатели в конфликтной пробе «Кулак–палец» (проба условной реакции выбора), которая проводилась с целью изучения произвольной регуляции собственной деятельности, не справились с оценкой и воспроизведением ритмических структур. Возможно, причину подобных результатов следует искать в области внимания, концентрации, отдельных особенностей восприятия, так как слуховой гнозис строится на восприятии последовательности стимулов, реализующихся во времени, что требует способности дискретного восприятия элементов последовательности<sup>5</sup>.

### *Результаты диагностики нравственной сферы и поведенческой саморегуляции*

Обобщенные данные результатов эксперимента на отсроченное удовольствие и саморегуляцию в поведении («Маршмеллоу») приведены в табл. 3 в процентах от общей выборки.

*Таблица 3*

#### Результаты исследования способности к отсрочке удовольствия

Уровень регуляции	Съел лакомство	Пробовал лакомство, но не съел	Использовал вспомогательные ресурсы, чтобы отвлечься	Не использовал вспомогательных ресурсов и не съел
Распределение детей, в %	44	21	28	7
Мальчики	34	21	34	11
Девочки	56	21	21	2

<sup>5</sup> Семенович А.Я. Указ. соч.

Согласно полученным данным, фактически половина детей обследуемой выборки (44%) показала неспособность воздержаться от импульсивного желания и отложить удовольствие. Примечательно, что в нашем эксперименте, как и в оригинальной серии экспериментов, проводившихся в 1960-х гг. на базе Стэнфордского университета У. Мишелем, так и в повторном масштабном исследовании, предпринятом группой ученых из немецкого университета Osnabrück под руководством Б. Ламм в 2017 г., часть детей съедала лакомство, даже не дождавшись, когда исследователь покинет помещение.

Следующая по численности группа (28%), напротив, смогла воздержаться от непосредственного желания, используя для этого разные вспомогательные ресурсы. Так, например, некоторые дети отодвигались или отворачивались от лакомства, чтобы не воспринимать его запах и вид; часть детей выходила из-за стола (поскольку не было оговорено, чтобы они оставались на месте) и начинала перемещаться по комнате, изучая обстановку, смотрели в окно, тем самым удаляясь пространственно от лакомства. Некоторые дети, оставаясь на месте, задействовали двигательные способы отвлечения: играли с руками и пальцами, часть даже воспроизводила какие-то из двигательных проб нейропсихологической диагностики, проводившейся за несколько дней до этого (например, реципрокную пробу Н.И. Озерецкого или пробу на двигательный праксис «Кулак–ребро–ладонь»), что может очень косвенно, но тем не менее свидетельствовать об активизации регуляторных структур. Часть детей сочетала два или несколько способов отвлечения из перечисленных выше. В одном случае ребенок избавился от искушения, переставив блюдце с лакомством в ящик.

Далее следуют те дети, кто фактически удержался от того, чтобы съесть лакомство, но частично поддался искушению: 21% пробовали сладость, но не съедали ее. Пробование тоже происходило по разным схемам: некоторые поднимали лакомство и надкусывали нижнюю часть, а затем возвращали его назад; некоторые пробовали крошки; некоторые лизали лакомство.

И, наконец, самая малочисленная группа – это дети, которые удержались от импульсивного желания, не используя внешнюю опору для отвлечения: 7%. Все время эксперимента они провели, сидя неподвижно у тарелки с лакомством в ожидании возвращения исследователя. Эта группа продемонстрировала самый высокий уровень самоконтроля и способности к отсроченному удовольствию. Примечательно, что часть детей из тех, кто смог справиться с искушением, сразу уведомляла экспериментатора о своем решении дождаться вознаграждения и выполняла его.



Как мы видим из приведенных в табл. 3 данных сравнения показателей мальчиков и девочек, большая часть девочек не смогла противостоять искушению и съела лакомство, тогда как мальчики продемонстрировали большую стойкость: 56% девочек не удержались против 34% мальчиков. Столько же мальчиков предпочли использовать вспомогательные средства, чтобы удержаться от искушения, тогда как девочки реже выбирали этот способ (всего лишь 21%). В долевого отношении примерно равное количество детей обоих полов пробовало лакомство – 21%. Но только 2% девочек смогли полностью контролировать себя во время эксперимента, тогда как среди мальчиков такой результат показали 11%, что фактически в 5 раз выше результата, показанного девочками. Девочки в 1,4 раза чаще мальчиков выбирали съесть лакомство, не дождавшись исследователя и вознаграждения и предпочитая получить сиюминутное удовольствие.

Обобщенные данные по результатам проведения модифицированного варианта экспериментальной пробы «Горькая конфета» (анализ развития моральной саморегуляции) приведены в табл. 4 в процентах от общего количества детей в выборке.

Таблица 4

## Экспериментальная проба «Горькая конфета»

Варианты реагирования	не сформирована моральная регуляция	предпосылки формирования моральной саморегуляции	моральная саморегуляция	моральная позиция
Распределение детей, в %	35	9	16	40

Анализ поведения происходил по следующей шкале:

- не сформирована моральная регуляция: берет игрушку, нарушая правила, и не отказывается от «конфеты»;
- предпосылки формирования моральной саморегуляции: берет игрушку, нарушая правила, демонстрирует сомнения, но не отказывается от «конфеты»;
- моральная саморегуляция: берет игрушку, нарушая правила, демонстрирует сомнения и возвращает игрушку;
- моральная позиция: не берет игрушку вообще (желание получить «конфету» есть).

Результаты оценки уровня саморегуляции показали, что большинство детей (40%) соблюдает в реальной ситуации нормы

честности и послушания (следование требованию взрослого). Часть детей этой группы стремилась выполнить задание, следуя правилу, и продолжила попытки дотянуться до игрушки. Другая часть останавливала попытки, понимая их бесполезность, и спокойно ждала исследователя. Дети второй группы (35% от общего числа респондентов) сразу нарушили правило и взяли игрушку, убедившись, что не достанут ее со своего места. Дети не показывали смущения и не отказывались от «конфеты», а на вопросы психолога, вставали ли они со стула, утверждали, что не вставали, т. е. лгали. Третья группа детей (16%) соблюдала инструкцию, но, в отличие от первой группы, сначала ее нарушила, а затем вернулась к соблюдению правила (вернули игрушку на место). Дети этой группы, как и часть респондентов из первой группы, после экспериментальной пробы использовали рационализацию для снижения уровня переживания в связи с неуспехом и объясняли, почему им не удалось достать игрушку, хотя очень хотелось получить награду (я, наверное, маленький еще, вот вырасту, точно дотянусь). Последняя, четвертая группа респондентов (9%) также демонстрировала колебания, но финальное решение оказалось в пользу нарушения нравственных норм. В этой группе несколько детей демонстрировали признаки смущения при дополнительных вопросах исследователя, но от «конфеты» не отказались.

Обобщенные результаты группового эксперимента по изучению группового соблюдения внешне заданного правила «Веревочка» (адаптация Т.П. Авдуловой) показали следующее распределение детей по группам. Наибольшая часть детей (30%) не нарушила правила и не переступила границу, выбрав просто играть на территории «своей страны». Однако вторая по численности группа (26%), наоборот, явно нарушила правила, сознательно переступив границу. Примыкающая к ней по численности третья группа (24%) тоже оказалась нарушителями, но уже из тех, кто искал оправдание нарушению правила: понадобилась игрушка с другой стороны, игрушка с этой стороны случайно оказалась на другой и т. д. Некоторые дети из этой группы сразу усаживались возле границы и начинали играть, например, возя машинки по самой границе, как бы непроизвольно нарушив потом правило. Среди детей 14% продемонстрировали явные признаки сдерживания себя от нарушения правил: подходили к границе, потом отходили или вообще старались держаться в стороне от нее. Некоторые ложились на пол возле границы так, чтобы точно не заходить за нее, и разворачивались в противоположную от границы сторону. Несколько детей попытались получить разрешение на нарушение границы и, не получив такового, все равно потом нарушили ее (4%). И 2% организовывали

усилия для соблюдения правил, удерживая себя и других от пересечения границы.

Резюмируя итоги обобщенных данных по исследованию группового соблюдения внешне заданного правила детьми дошкольного возраста, мы можем констатировать, что большая часть детей нашей выборки (суммарно более 50%) склонна нарушать правила – явно и не заботясь о рациональном поводе для этого или ища себе оправдание. Меньшая, но тоже значительная часть выборки все же стремится следовать правилам через простое исполнение (30%) либо через усилия по сдерживанию себя и других (14 и 2% соответственно). Важно отметить, что процент детей, сознательно нарушающих правила, существенно превышает процент детей, которые показали низкие результаты в нейропсихологических пробах.

Результаты исследования дифференциации конвенциональных и моральных норм (по анкете Э. Туриэля «Оцени поступок», адаптированной для детей дошкольного возраста) показали низкую дифференциацию конвенциональных и моральных норм у 67% детей дошкольного возраста. Приблизительно равные группы показали преобладание какой-либо из норм: 17% детей продемонстрировали преобладание значимости конвенциональных норм над моральными, а 16% детей, наоборот, показали преобладание значимости моральных норм над конвенциональными. Это свидетельствует, во-первых, о том, что для детей дошкольного возраста принципиально значимым является соблюдение конвенциональных норм, т. е. социальных правил, регулирующих поведение членов общности и моральных норм (альтруизм, взаимопомощь, ответственность и т. д.). Во-вторых, уже в дошкольном возрасте появляются дети, способные выстраивать нормы в определенную иерархию.

### *Статистический анализ данных*

Статистический анализ данных показал значимые положительные связи между уверенностью в необходимости соблюдения моральных норм и уровнем зрелости определенных нейроструктур:

- ориентировкой ( $R = -0,218$ , при  $p = 0,05$ );
- адекватностью ( $R = -0,265$ , при  $p = 0,01$ );
- критичностью ( $R = -0,333$ ,  $p = 0,01$ );
- удержанием и воспроизведением программы ( $R = -0,234$ , при  $p = 0,05$ );
- оценкой и воспроизведением ритмических структур ( $R = -0,257$ , при  $p = 0,05$ );

- перешифровкой воспринимаемого образа ( $R = -0,323$ , при  $p = 0,05$ ).

Напомним, что оценка нейропсихологических показателей строится «наоборот», т. е. высокие результаты оцениваются в 1 балл, а низкие – в 4 балла, соответственно, отрицательные корреляции с нейропсихологическими факторами показывают взаимосвязи высокого уровня развития мозговых структур и нравственных ориентаций. Были также обнаружены значимые корреляции между уровнем принятия нравственных норм и соблюдением норм в реальной экспериментальной ситуации (проба «Горькая конфета») и показателем критичности ( $R = -0,247$ , при  $p = 0,05$ ). Дети, демонстрировавшие высокий уровень критичности, значимо чаще соблюдали правило и отказывались от «конфеты» в экспериментальной пробе.

Показатели регуляции поведения в ситуации группового соблюдения правила, заданного взрослым, оказались значимо связаны с уровнем осознания необходимости соблюдения конвенциональных норм и уровнем дифференциации конвенциональных и моральных норм ( $R = -0,266$ , при  $p = 0,01$  и  $R = -0,306$ , при  $p = 0,005$  соответственно). Помимо этого, нейропсихологическими предиктором высоких показателей дифференциации моральных и конвенциональных норм стала зрелая относительно возраста латерализация (латеральные предпочтения:  $R = -0,298$ , при  $p = 0,01$ ).

На высокий уровень самоконтроля и способность отсрочить удовольствие значимо влияют такие факторы, как способность ребенка ориентироваться в обстоятельствах своей жизни ( $R = -0,218$ , при  $p = 0,05$ ), уровень адекватности ( $R = -0,265$ , при  $p = 0,05$ ) и критичности ( $R = -0,333$ , при  $p = 0,01$ ).

Анализ особенностей исследуемых показателей у мальчиков и девочек выявил значимые различия в зрелости мозговых зон (нейропсихологических показателей) и в уровне соблюдения внешне заданного правила, а также в уровне самоконтроля в дошкольном возрасте. В части различий по уровню морального развития гипотеза не нашла подтверждения. Были выявлены следующие статистически значимые различия:

- соблюдение внешних правил:  $U = 554,0$ ; при  $p = 0,05$ . Подгруппа мальчиков значимо больше склонна к явному нарушению внешних правил, тогда как девочки тяготеют к соблюдению правил в группе;
- удержание и воспроизведение программы:  $U = 534,5$ ; при  $p = 0,05$ . В подгруппе девочек способность к воспроизведению программы статистически значимо выше, чем у мальчиков;

- самоконтроль и отсрочка удовольствия:  $U = 554,5$ ; при  $p = 0,05$ . У девочек данный показатель статистически значимо ниже, чем у мальчиков. Девочки более склонны к немедленному получению удовольствия, чем мальчики.

### *Обсуждение результатов*

Мы осознаем, что зрелость мозговых структур не является прямым фактором нравственного развития, но влияет через компоненты регуляции, произвольности, осознанности. Обсуждая количественный (статистический) и качественный анализ результатов, мы видим, что предикторами нравственного развития дошкольников являются компоненты единой нейроструктуры, формирующей картину мира ребенка, в частности разветвленный нейрокомплекс (префронтальная зона, гиппокамп, базальные ганглии); области перешифровки воспринимаемого образа; центры контроля, регуляции и планирования (префронтальные участки коры больших полушарий головного мозга), развитие слухового анализатора (зрелость височной доли головного мозга). Например, правильное распознавание и перешифровка воспринимаемых образов показывают зачатки рефлексивного типа мышления, то есть является опосредованно предиктором моральной ответственности и осознания недопустимости нарушения нравственных норм. С другой стороны, чем меньше развито межполушарное взаимодействие (низкие показатели в пробах тренированности мозолистого тела, комиссуры, соединяющей большие полушария головного мозга) тем в большей степени ребенок дошкольного возраста склонен к несоблюдению конвенциональных норм (правил этикета, социального поведения и проч.). Ребенок с хорошо сформированным слуховым гнозисом (по отношению к возрасту) и саморегуляцией (возрастная зрелость префронтальной коры головного мозга) гораздо меньше склонен к нарушению нравственных норм. Осознанная ориентация на нравственные нормы и правила, по всей видимости, требует определенной зрелости зон мозга, в частности, зрительной и слуховой зон коры головного мозга, префронтальной области, транскортикальных комиссуральных связей.

Отдельное внимание необходимо уделить данным о статистически значимых связях с показателями латерализации функций. Дети дошкольного возраста с доминированием левого полушария показали большую склонность к нарушению нравственных норм, нежели дети с правополушарной доминантностью. Этот результат

можно объяснить смещением моральной позиции в дошкольном возрасте в направлении экспериментирования с нарушением моральных норм (выход на новый уровень осознания моральных норм) и началом осознанного построения поведения в соответствии с нравственными нормами. В этом процессе «правши» опережают «левшей», которых останавливают и более длительные процессы созревания регуляторных структур, и более высокий уровень тревожности. Однако учитывая то, что латеральность является не столько количественным, сколько качественным показателем, статистический анализ закономерностей, связанных с доминантностью полушарий головного мозга, должен строиться с осторожностью.

Весьма важным представляется результат значимых различий между девочками и мальчиками в регуляции поведения в разных экспериментальных пробах. С одной стороны, уровень зрелости коры головного мозга у девочек выше и показатели регуляции поведения в ряде проб значительно опережают показатели мальчиков. Однако взаимосвязи не линейны. Для девочек принципиально важным оказалась регуляция поведения и следование правилу в социальных (публичных) ситуациях, тогда как в одиночестве девочки значительно чаще нарушали правило. Среди мальчиков обнаружено альтернативное поведение. В публичных, групповых ситуациях они статистически чаще демонстративно нарушали правило или подвергали его сомнению, тогда как в индивидуальной модели «Зефирного эксперимента» они не только чаще регулировали себя, но и реже прибегали, по сравнению с девочками, к вспомогательным способам отвлечения от ситуативного желания.

Третьим принципиальным содержательным итогом исследования стал факт отсутствия в нашей выборке явного феномена «горькой конфеты». Среди восьмидесяти двух детей старшего дошкольного возраста ни один ребенок не показал классической реакции отказа от «конфеты», т. е. не отказался от полученияощерения в ситуации нарушения правила. В нашем исследовании процесс регуляции поведения через механизм совести проявлялся у детей в момент принятия решения: в процессе выбора многие дети колебались, пробовали разные стратегии, возвращали игрушки. И в этот момент эмоциональные состояния детей были действительно очень разные: от безмятежного нарушения нормы до мучительных сомнений и отказа от действия. На этапе выбора моральные регуляторы проявились достаточно отчетливо, тем самым подтвердив закономерности, выделенные А.Н. Леонтьевым, но в иной форме.

### *Благодарности*

Статья подготовлена в рамках исполнения государственного задания (Рег. № И123041200014-6) по теме научно-исследовательской работы «Психолого-педагогические и нейропсихологические инструменты выявления рисков и индивидуализации развития детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов»

### *Acknowledgements*

The article was prepared under the State Assignment (Reg. № И123041200014-6) on the research work “Psychological and pedagogical and neuropsychological tools for identifying risks and individualizing the development of children of the infant, early childhood and preschool age”.

### *Литература*

---

- Авдулова, Мотылева 2017 – *Авдулова Т.П., Мотылева Л.А.* Динамика морального развития от дошкольного к младшему школьному возрасту // Психология обучения. 2017. № 10. С. 42–54.
- Березина 2012 – *Березина Т.Н.* Психические образы высших порядков: слово как звучание и как значение // Педагогика и психология образования. 2012. № 4. С. 71–84.
- Глозман и др. 2008 – *Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е.* Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб., 2008. 80 с.
- Емельянова, Гусев 2016 – *Емельянова С.А., Гусев А.Н.* Вклад индивидуальных особенностей саморегуляции в проявление феномена компенсаторного различия // Национальный психологический журнал. 2016. № 4 (24). С. 48–58. DOI: 10.11621/npj.2016.0407.
- Hartshorne, May 1928 – *Hartshorne H., May M.A.* Studies in deceit. New York: Macmillan Co., 1928.
- Seider et al. 2013 – *Seider S., Novick S., Gomez J.* The Effects of Privileging Moral or Performance Character Development in Urban Adolescents // The Journal of Early Adolescence. 2013. Vol. 33. No 6. P. 786–820.
- Stueber 2012 – *Stueber K.R.* Varieties of Empathy, Neuroscience and the Narrativist Challenge to the Contemporary Theory of Mind Debate // Emotion Review. 2012. Vol. 4. No 1. P. 55–63.
- Turiel 2003 – *Turiel E.* Development of Social Knowledge. Morality & Convention. Cambridge University Press, 2003. 240 p.

### *References*

---

- Avdulova, T.P. and Motyleva, L.A. (2017), “Dynamics of moral development from pre-school to younger school age”, *Psychology of education*, no. 10, pp. 42–54.

- Berezina, T.N. (2012), "Mental images of higher orders. The word as sound and as meaning", *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, no. 4, pp. 71–84.
- Glozman, Zh.M., Potanina, A.Yu. and Soboleva, A.E. (2008), *Neiropsikhologicheskaya diagnostika v doshkol'nom vozraste* [Neuropsychological diagnostics in preschool age], Saint Petersburg, Russia.
- Emel'yanova, S.A. and Gusev, A.N. (2016), "Contribution of individual characteristics of self-regulation to the phenomenon of compensatory distinction", *National psychological journal*, no. 4 (24), pp. 48–58, DOI: 10.11621/npj.2016.0407.
- Hartshorne, H. and May, M.A. (1928), *Studies in deceit*, Macmillan Co., New York, USA.
- Seider, S., Novick, S. and Gomez, J. (2013), "The Effects of Privileging Moral or Performance Character Development in Urban Adolescents", *The Journal of Early Adolescence*, vol. 33, no. 6, pp. 786–820.
- Stueber, K.R. (2012), "Varieties of Empathy, Neuroscience and the Narrativist Challenge to the Contemporary Theory of Mind Debate", *Emotion Review*, vol. 4, no. 1, pp. 55–63.
- Turiel, E. (2003), *Development of Social Knowledge. Morality & Convention*, Cambridge University Press, Cambridge, USA.

### *Информация об авторах*

*Татьяна П. Авдулова*, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, 119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1;

Институт возрастной физиологии РАО, 119121, Россия, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 2, avdulova@bk.ru

*Ольга А. Белова*, магистр психологии, Московский педагогический государственный университет, 119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, o.belova@list.ru

### *Information about the authors*

*Tat'yana P. Avdulova*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia; bldg. 1, bld. 1, Malaya Pirogovskaya Street, Moscow, Russia, 119991;

RAO Institute of Age Physiology, Moscow, Russia; bldg. 2, bld. 8, Pogodinskaya Street, Moscow, Russia, 119121; avdulova@bk.ru

*Ol'ga A. Belova*, Master's in Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia; bldg. 1, bld. 1, Malaya Pirogovskaya Street, Moscow, Russia, 119991; o.belova@list.ru



Особенности организации  
обучения английскому языку  
детей старшего дошкольного возраста  
с задержкой психического развития

Ольга В. Васькова

*Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия, ov.vaskova@mpgu.su*

Ирина Н. Аракчеева

*Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия, in.arakcheeva@mpgu.su*

Елизавета Д. Комкова

*Государственный университет Бемиджи,  
Бемиджи, Миннесота, США, e-kotok2013@yandex.ru*

*Аннотация.* Задержка психического развития является одним из самых распространенных нарушений ментального развития у детей. По разным данным, около 3% детей дошкольного возраста имеют нарушения развития по типу задержки. Кроме того, трудно установить количество детей, имеющих особенности когнитивного развития и не имеющих установленного диагноза. Такие дети попадают в систему общего образования, в том числе дошкольного, где сталкиваются с необходимостью обучения английскому языку. Ряд специалистов настаивают, что в связи с особенностями ментального развития следует отложить изучение иностранных языков до времени нормализации высших психических функций. Однако, как демонстрируется в данной статье, изучение иностранного языка (английского) уже в старшем дошкольном возрасте может быть вполне успешным. И не просто сформировать у ребенка навыки владения новым языком, но и благоприятно сказаться на развитии когнитивных навыков в целом.

В работе показано, что несмотря на низкий уровень готовности к обучению английскому языку, при соблюдении определенных правил и рекомендаций, с учетом особенностей структуры дефекта ЗПР, создании специальных образовательных условий, дети с ЗПР могут успешно обучаться английскому языку. Также представлена программа по обучению навыкам говорения на английском языке (элементарными навыками

монологической и диалогической речи) детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Данная программа была реализована в группе детей детского сада, результаты проведения также представлены в статье.

В результате были получены данные, как теоретические, так и практические, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР способны успешно овладеть элементарными навыками говорения (элементарными навыками монологической и диалогической речи) на английском языке при особой организации образовательного процесса в рамках ДОО.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, английский язык, обучение, старший дошкольный возраст, образовательная программа

*Для цитирования:* Васькова О.В., Аракчеева И.Н., Комкова Е.Д. Особенности организации обучения английскому языку детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 2. С. 113–129. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-113-129

## Features of teaching English in older preschoolers with mental retardation

Ol'ga V. Vas'kova

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,  
ov.vaskova@mpgu.su*

Irina N. Arakcheeva

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,  
in.arakcheeva@mpgu.su*

Elizaveta D. Komkova

*Bemidji State University, Bemidji MN, USA,  
e-komok2013@yandex.ru*

*Abstract.* Mental retardation is one of the most common mental development disorders in children. According to various data, about 3% of preschool children have developmental disorders of the delay type. In addition, it is difficult to establish the number of children with cognitive developmental features who do not have an established diagnosis. Such children enter the system of general education, including preschool, where they face the need to learn English. Some experts insist that due to the specifics of mental development, the study of foreign languages should be postponed until the time of normalization of higher mental functions. However, as demonstrated in the article, the study of a foreign language already at the senior preschool age can be quite successful.

And not just to form a child's skills in a new language, but also to say favorably on the development of cognitive skills in general.

The paper shows that despite the low level of readiness to learn English, subject to certain rules and recommendations, taking into account the specifics of the structure of the mental retardation defect, creating special educational conditions, children with mental retardation can successfully learn English. It also presents the program for teaching English speaking skills (elementary skills of monologue and dialogic speech) for children of senior preschool age with developmental delay. The program was implemented by the group of children attending kindergarten; the results of the implementation are also presented in the article.

The results were obtained that children of senior preschool age with mental retardation are able to successfully master elementary speaking skills (elementary skills of monologue and dialogical speech) in English with a special organization of the educational process within the framework of the preschool educational institution.

*Keywords:* mental retardation, preschool age, educational program, instruction, teaching

*For citation:* Vaskova, O.V., Arakcheeva, I.N. and Komkova, E.D. (2023), "Features of teaching English in older preschoolers with mental retardation", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 2, pp. 113–129, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-113-129

В документе «Стандарты изучения иностранного языка в XXI веке» подчеркивается значимость человеческого общения, а умение коммуницировать с другими людьми выделяется в качестве первостепенного навыка в условиях современного мира<sup>1</sup>.

На занятиях по иностранному языку в последние годы наблюдается тенденция к снижению механической отработки грамматических навыков и выполнения упражнений на имитирование, и в настоящее время развитие практических коммуникативных навыков выходит на передний план. В связи с этим можно сделать вывод о том, что грамматика является лишь вспомогательным инструментом по мере того, как учащиеся совершенствуют свои коммуникативные навыки и учатся общаться друг с другом.

Согласно исследованиям О.В. Масловой, распространенность ЗПР у детей раннего возраста в качестве самостоятельного нозологического состояния представляет собой 1,2%, а в структуре общей

---

<sup>1</sup>Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century / Yonkers. N.Y.: National Standards in Foreign Language Education Project, 1999.

психической патологии составляет 8–10% [Маслова и др. 2001]. Несколько европейских и американских источников приводят информацию о том, что распространенность ЗПР среди детского населения составляет около 1–3% [Fenichel 2009; McDonald et al. 2006].

При обучении иностранным языкам детей с ЗПР первостепенными задачами становятся развитие их памяти, мышления и речи, активизация их познавательной деятельности и обогащение их знаниями об окружающей действительности. Таким образом, основной упор необходимо делать на общее и личностное становление ребенка.

Детей с ЗПР отличает слабый уровень подготовки к обучению иностранным языкам [Халилова 2018]. Это связано с тем, что такие когнитивные процессы, как восприятие, внимание, память, мышление, речь недостаточно развиты, при этом познавательная деятельность и уровень мотивации учения снижены, а эмоционально-волевая сфера характеризуется своей незрелостью.

Поэтому к сложностям усвоения английского языка детьми с ЗПР, связанных со спецификой их развития, можно отнести:

- медленное запоминание лексического материала и его применение в продуктивных видах речевой деятельности;
- низкий уровень усваивания синтаксических структур;
- затрудненное понимание грамматических явлений и их применение в практической деятельности;
- наличие трудностей во время аудирования устной речи и в особенности связных текстов;
- наличие проблем с овладением как диалогической речью, так и монологической.

Процесс обучения иностранному языку дошкольников с ЗПР базируется на таких принципах коррекционно-развивающего обучения, как опережающее обучение, осознанность учебной деятельности детьми, интенсификация учебной деятельности, комбинирование дифференцированного и личностно-ориентированных подходов к обучающимся.

Организация обучения иностранному языку детей с ЗПР включает в себя следующие компоненты коррекционно-педагогического процесса [Шипилова 2012]:

- восполнение недостатков развития и формирование готовности к восприятию более сложного материала путем внедрения в содержание обучения соответствующих разделов;
- применение методов и приемов, базирующихся на «зоне ближайшего развития» ребенка (организация наиболее приемлемых условий для развития его способностей и реализации потенциала);

- компенсаторная направленность учебно-воспитательного процесса, предоставляющая возможности для решения широкого спектра задач общего развития, воспитания и коррекции индивидуальных недостатков развития.

Американские ученые-исследователи М. Френд и У. Бурсак [Friend, Bursack 2001] предлагают свою стратегию для успешной организации образовательного процесса по обучению детей с ОВЗ иностранному языку и построения индивидуальной образовательной траектории, включающую семь последовательных и взаимосвязанных этапов:

- 1) определить требования к образовательному процессу, развивающей среде и программе обучения;
- 2) определить сильные стороны обучающихся и выявить их образовательные потребности;
- 3) выявить те области, в которых обучающиеся могут достичь успеха;
- 4) выявить проблемные стороны обучающихся;
- 5) на основе имеющейся и собранной информации обдумать, какие изменения должны быть внесены;
- 6) применить выбранные модификации, адаптации и приспособления;
- 7) оценить успеваемость обучающихся.

Дошкольники с ЗПР обладают недостаточно развитым уровнем самоорганизации, не способны произвольно управлять своим вниманием и при этом не стремятся прилагать каких-либо усилий для его концентрации, поэтому первостепенное значение имеет целенаправленная организация деятельности детей на занятиях<sup>2</sup>. Чтобы обеспечить наиболее приемлемую активность дошкольников на уроках и их максимальную вовлеченность в образовательный процесс, специальное внимание должно уделяться следующим средствам и способам:

- сюжетность (содержательность) каждого урока, мотивированность действий детей, стимулирование на активное участие в деятельности;
- использование разнообразных форм подачи учебного материала (например, через диалог или монолог);
- применение широкого спектра наглядных и игровых технологий;
- введение небольшого объема новой лексики;

---

<sup>2</sup>Ланн Е.А., Шитилова Е.В. Подготовка специалистов для работы с детьми с ЗПР в условиях современных ФГОС: Учеб. пособие. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2014. 169 с.

- использование коллективных форм познавательной деятельности;
- применение личностно-ориентированного подхода в условиях коллективного взаимодействия;
- создание благоприятного климата и ситуации успеха.

Педагогам необходимо тщательно отбирать и компоновать учебный материал с учетом его степени сложности и объема.

### *Программа занятий по обучению говорению на английском языке детей старшего дошкольного возраста с ЗПР*

В ходе нашего исследования нами была разработана собственная программа занятий, направленная на формирование элементарной коммуникативной компетенции (элементарных навыков монологической и диалогической речи) детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Основой нашей программы занятий послужили УМК «Английский язык: первые шаги»<sup>3</sup>, разработанный отечественным ученым и доктором педагогических наук З.Н. Никитенко, и “Kid’s Box Starter”<sup>4</sup>, авторами которого являются педагоги-методисты Кэролайн Никсон и Майкл Томлинсон (под редакцией Кембриджского университета). Данные пособия, базирующиеся на коммуникативном и игровых подходах, предназначены для обучения английскому языку детей дошкольного и младшего школьного возраста на базовом уровне. Кроме того, мы включили в программу занятий наши личные разработки, призванные, на наш взгляд, создать условия для максимальной вовлеченности детей с ЗПР и их родителей в образовательный процесс. Нами были разработаны следующие инструменты: индивидуальная траектория развития “The ladder of success (лестница успеха)”, личный дневник (папка) достижений “My journey (мое приключение)” с листами самооценивания “My achievements (мои достижения)” и экран настроения “My mood (мое настроение)”.

---

<sup>3</sup> *Никитенко З.Н.* Английский язык. Первые шаги. 1 класс: Книга для учителя. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. 284 с.

<sup>4</sup> *Nixon C., Tomlinson M.* Kid’s Box Starter: Class Book. Cambridge University Press, 2017. 64 p.; *Nixon C., Tomlinson M.* Kid’s Box Starter: Teacher’s Resource Book. Cambridge University Press, 2017. 56 p.

Целью разработанной нами программы занятий является формирование элементарной коммуникативной компетенции (элементарных навыков монологической и диалогической речи) детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на доступном для них уровне в основных видах речевой деятельности.

Наша серия уроков направлена на реализацию следующих задач.

1. Обучающие:

- способствовать раннему приобщению детей с ЗПР к новому для них языковому миру и осознанию ими иностранного языка как инструмента познания мира и средства общения;
- формировать у дошкольников с ЗПР навыки и умения самостоятельного решения простейших коммуникативно-речевых задач на английском языке;
- научить детей понимать на слух несложную, вполне доступную по содержанию англоязычную речь;
- формировать навыки и умения приблизительно правильного с фонетической точки зрения оформления своей речи на английском языке;
- научить детей самостоятельно употреблять и понимать наиболее частотные несложные лексические единицы и грамматические структуры, необходимые для овладения коммуникативной тематикой.

2. Развивающие:

- способствовать формированию культуры общения;
- развивать технику речи, артикуляцию и интонацию на английском языке;
- развивать психические функции (восприятие, внимание, языковая память, воображение, основы языкового мышления и др.) через процесс овладения иностранным языком;
- развивать специальные способности, необходимые для обучения иноязычному общению (фонематический слух, способность к догадке и различению и др.);
- развивать творческую активность учащихся и их речевую культуру.

3. Воспитательные:

- пробудить интерес у детей к английскому языку;
- способствовать воспитанию уважительного отношения к себе и другим людям, коммуникабельности, чувства товарищества и дружбы;
- способствовать воспитанию толерантности и уважения к другой культуре;
- воспитывать трудолюбие и аккуратность.



Рис. 1. The ladder of success (лестница успеха)

Лестница успеха (“The ladder of success”) представляет собой визуализированную индивидуальную траекторию развития, которая разрабатывается педагогом для каждого ребенка в соответствии с целями и задачами уроков (рис. 1). В ходе обучения педагог корректирует лестницу успеха в зависимости от особенностей, способностей и потребностей детей. По сути, лестница успеха и представляет собой ступеньки, то есть этапы, направленные на развитие умений и навыков ребенка от первоначальной точки «А» до финишной точки «Б». Лестница успеха помогает запланировать шаги, которые нужно предпринять, чтобы помочь ребенку достичь той или иной цели. Например, лестница успеха от точки «А», включающей в себя отсутствие каких-либо представлений об языке как средстве общения с другими людьми, способе взаимодействия с ними и возможности для их понимания, других странах, народах, которые в них проживают, и языках, на которых они говорят, многообразии культур, традиций и ценностей до точки «Б», представляющей собой понимание сущности языка, знакомство с первыми, элементарными словами и фразами, появление интереса к английскому языку и мотивации к его изучению, включает в себя следующие этапы:

- № 1: знакомство с английским языком и англоговорящими странами;
- № 2: изучение нового лексико-грамматического материала за счет создания учебно-игровой ситуации и введения в сюжетно-ролевую игру;



- № 3: применение новой лексики и речевых структур, работа в мини-группах и парах (Hello/ Hi/ Goodbye/ Bye-bye; What is your name?; I am...);
- № 4: оценка собственных достижений и заполнение личного дневника (папка) достижений “My journey”.

Личный дневник (папка) достижений “My journey (мое приключение)” представляет собой портфолио и включает в себя работы детей, которые они выполняют в процессе занятий во время всего периода обучения. Перед началом занятий педагог подготавливает личные дневники (папки) по количеству детей в группе и объясняет детям, что все выполненные ими работы хранятся в их индивидуальных папках, в специально отведенном для этого месте. Мы включаем данную разработку в серию занятий с детьми с ЗПР, так как считаем, что таким детям особенно важно осознавать свой успех, который можно, по сути, «подержать в руках» и наглядно видеть и понимать смысл в том, что они делают.

Листы самооценивания “My achievements (мои достижения)” представляют собой форму самоконтроля достижений обучающихся по пройденной на занятии теме, которые разрабатываются педагогом на каждое занятие для каждого ребенка (рис. 2). Входит в этап заключительной части занятия и предполагает оценку детьми своей работы в течение занятия. Дети отмечают галочками квадратики рядом с соответствующими картинками (или закрашивают квадратики), если они запомнили новое слово или высказывание. Например, в конце занятия по теме “Greetings” дети ставят галочку напротив картинки, где мальчик и девочка здороваются друг с другом, если они запомнили слово “Hello” и могут употребить данное приветствие в речи. Согласно нашему предположению, данная разработка будет способствовать более эффективному вовлечению детей с ЗПР в образовательный процесс, формированию первичных навыков самооценки и развитию осознанности по отношению к своей деятельности.

Экран настроения “My mood” представляет собой красочную таблицу, в которой дети отмечают свое настроение с помощью специальных наклеек в вводной части занятия и в заключительной части занятия (рис. 3). Мы решили остановиться на следующих шести видах настроений: воодушевленное, радостное, нейтральное (спокойное), гневное, тревожное и унылое. На наш взгляд, данное количество эмоциональных состояний является наиболее оптимальным для детей с ЗПР, так как такие дети с трудом дифференцируют различные эмоции и имеют недостаточно развитый уровень эмоционального интеллекта. К тому же данные виды настроений являются наиболее знакомыми детям данной категории.

*My achievements "Toys"*

Рис. 2. Лист самооценивания  
“My achievements (мои достижения)”

<i>My Mood</i>		
<i>Date</i>	<i>Before the lesson</i>	<i>After the lesson</i>
21.03		
22.03		
23.03		
28.03		

Рис. 3. Экран настроения “My mood”

В соответствии с общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком, предъявляемые к разделу «Говорение» на начальном уровне, программа занятий включает в себя следующие тематические разделы: “Greetings”, “Numbers”, “Toys”, “Pets”, “Colours”, “My family and friends”, “My home”, “Food”, “Actions”.

### *Ход исследования*

Главная цель исследования – выявление психологических и педагогических условий эффективного обучения детей с ЗПР говорению, благодаря которым дети смогли бы освоить азы начального (базового) уровня овладения монологической и диалогической речью на английском языке в соответствии с общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком<sup>5</sup>.

В ходе экспериментальной работы, направленной на развитие элементарных диалогических и монологических умений на английском языке, принимали участие 6 детей старшего дошкольного возраста: 4 девочки и 2 мальчика, у которых была диагностирована задержка психического развития психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК). В начале работы было установлено, что все дети не имели опыта изучения английского языка и не владели никаким из его компонентов.

Обучающая работа детей с ЗПР говорению на английском языке проходила с февраля по апрель, общая длительность занятий составила 8 недель. Занятия проводились три раза в неделю в первую половину дня по 25 минут каждое (длительность занятий соответствует СанПиН ДОО<sup>6</sup>). Всего было успешно проведено 24 занятия.

Заключительный этап эксперимента включал в себя оценку уровня сформированности элементарных диалогических и монологических навыков и умение решения коммуникативной задачи детей с ЗПР на основе уже изученных тем “Greetings”, “Numbers” и “Toys”. Оценка проводилась с каждым ребенком по отдельности и включала в себя следующие задания:

1) задание на оценку умений диалогической речи:

Микки Маус и Минни Маус пришли к тебе сегодня не одни, а со своим другом (Дональд Дак, имя педагогом не называется). Давай поздороваемся с ним по-английски. Что мы обычно говорим, когда здороваемся друг с другом? Как еще можно сказать? Давай познакомимся с другом Микки и Минни поближе. Когда ты хочешь начать дружить с кем-то, что ты спрашиваешь?

---

<sup>5</sup>The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения 18 февраля 2022).

<sup>6</sup>Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций: СанПиН 2.4.1.3049-13, утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. № 26 (с изм. и доп., вступ. в силу с 27.08.2015) // Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/70414724/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 15 февраля 2022).

2) задание на оценку монологической речи:

Дональд Дак пришел к тебе не с пустыми руками, он нарисовал картинку, на которой изобразил волшебного героя, и сейчас он тебе о нем расскажет. Давай тоже подарим Дональду Даку красивую картинку. Нарисуй, пожалуйста, любого сказочного героя (персонажа). Теперь нарисуй, пожалуйста, его любимую игрушку. Придумай своему персонажу имя, возраст и подумай, какое у него сегодня может быть настроение.

Нами были разработаны следующие критерии оценивания:

- 1) низкий уровень – ребенок не понимает или не до конца понимает смысл заданий, затрудняется и не предпринимает никаких попыток сформулировать вопросы и построить монологическое высказывание или формулирует вопросы и строит монологическое высказывание с огромным количеством лексических, фонетических и грамматических ошибок, значительно влияющих на общее понимание устной речи ребенка, коммуникативная задача решена поверхностно (частично) или не решена даже с многочисленными подсказками педагога (свыше пяти подсказок);
- 2) средний уровень – ребенок понимает или частично понимает сущность заданий, формулирует вопросы и строит монологическое высказывание, но допускает лексические, фонетические и грамматические ошибки, не влияющие на общее понимание устной речи ребенка, коммуникативная задача решена не полностью или решена полностью, допускается несколько подсказок взрослого (до пяти подсказок);
- 3) высокий уровень – ребенок понимает сущность задания, задает вопросы и строит монологическое высказывание без лексических, фонетических и грамматических ошибок или с незначительными ошибками, не влияющими на общее понимание устной речи ребенка, коммуникативная задача полностью решена самостоятельно или с несколькими незначительными подсказками взрослого (до трех подсказок).

### *Результаты исследования*

По результатам проведения образовательной программы мы получили следующие данные.

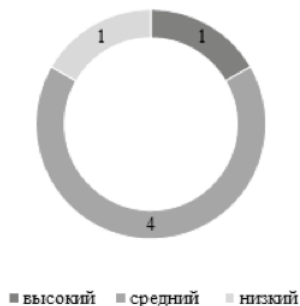


Рис. 4. Уровень монологических навыков

Мы видим, что большинство детей достигли среднего уровня формирования монологической речи. Монолог представляет собой организованную или заранее подготовленную речь. Согласно психолингвистической точки зрения, для составления монолога требуется осмыслить общее содержание высказывания, определить способ выражения мыслей и отобрать языковые средства. Таким образом, большинство детей смогли овладеть возможностями построения монолога на среднем уровне.



Рис. 5. Уровень диалогических навыков

На диаграмме представлены результаты овладения диалогическими навыками: большинство детей достигли среднего уровня диалогических навыков. Диалогическая речь считается первичной формой общения [Акишина, Каган 2012] и представляет собой

взаимодействие или общение двух (или нескольких) человек, где любая реплика или какое-либо высказывание имеют своего определенного адресата. Диалог состоит из реплик. Реплика-стимул и реплика-реакция представляют собой диалогическое единство, которое считается наименьшей единицей диалогической речи<sup>7</sup>. Также мы можем отметить, что все дети получили одинаковый уровень в формировании как диалогических, так и монологических навыков. Это показывает единство речевых навыков, а также особого построения данной образовательной программы, в которой гармонично сочетаются развитие и тренировка всех видов речи.

На основе нашей экспериментальной работы мы можем сформулировать следующие рекомендации по организации эффективного образовательного процесса по обучению говорению на английском языке детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в ДОО.

Содержание учебного материала и его количество должно быть адаптировано и упрощено под потребности конкретного ребенка.

Сокращение объема лексического материала, разговорных фраз и конструкций, которые должны быть освоены в каждом тематическом разделе, могут быть примерами таких изменений. Обучение английскому языку рекомендуется выстраивать по подробно и конкретно разработанным тематическим блокам. При уменьшении объема лексико-грамматического материала тематика занятий практически не претерпевает каких-либо преобразований. Обучение стоит выстраивать на доступном и уже знакомом детям материале.

Диалогическую речь целесообразнее всего практиковать в парах или по цепочке (по кругу). На первых порах, когда детям еще сложно начинать задавать вопросы на английском языке и отвечать на них, они могут вести диалог со своей игрушкой или рисунком, на котором изображен какой-либо персонаж, задавая вопросы и отвечая на них за свою игрушку или персонажа самостоятельно.

Наиболее эффективным методом развития элементарных навыков монологической речи, способствующим упражнению детей в построении длинного монологического высказывания, является коллективное составление рассказа с опорой на игрушки, картинки или рисунки.

Для максимального вовлечения детей с ЗПР в образовательный процесс занятия должны проводиться с применением широ-

---

<sup>7</sup> *Никитенко З.Н., Негневицкая Е.И.* Книга для учителя к учебному пособию «Начинаем изучать английский язык». М.: Просвещение, 2003. 220 с.

кого спектра визуализации и наглядности (игрушки, картинки, презентации, аудио- и видеоматериалы и т. п.), разнообразных игровых приемов (игры-инсценировки, игры-драматизации, ролевые игры и т. п.) и с использованием практических приемов (разучивание танцев, песен, считалок, создание рисунков, аппликаций и т. п.).

Любые задания должны быть интерактивными, посильными, доступными, отвечать интересам детей и их потребностям в познавательной и речевой активности. Допустимое количество заданий на одном занятии не должно превышать одного-двух.

Особое внимание при обучении детей с ЗПР говорению стоит уделить звукопроизношению, то есть фонетическому аспекту английского языка. Для формирования у детей с ЗПР умения приблизительно правильно с фонетической точки зрения оформлять свою речь на английском языке мы рекомендуем включать в занятия проведение фонетических зарядок, благодаря которым дети смогут упражняться в своих навыках произношения наиболее трудных для них звуков.

Иноязычная коммуникативная компетентность детей с ЗПР может быть сформирована на основе построения индивидуальной траектории развития “The ladder of success (лестница успеха)”.

Для формирования основ самоконтроля, осознанности своих действий и развитию правильной, адекватной самооценки мы считаем необходимым использовать листы самооценивания “My achievements (мои достижения)”.

Для установления доверительных отношений с детьми с ЗПР, создания эмоционально-психологического настроения на учебную деятельность и поддержания благоприятного климата на занятиях мы рекомендуем использовать экран настроения “My mood (мое настроение)”.

Занятия лучше всего проводить в отдельном от группы кабинете, в помещении, оборудованном стульчиками и партами. Если возможность проведения занятий в отдельном помещении отсутствует, мы рекомендуем исключить яркие и привлекательные предметы, а также все посторонние звуки. В силу особенностей развития когнитивных процессов детей с ЗПР мы рекомендуем проводить занятия минимум три раза в неделю по 25 минут.

## *Литература*

---

Акишина, Каган 2012 – Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 255 с.

- Маслова и др. 2001 – *Маслова О.И., Горюнова А.В., Сергиенко Н.С.* Диагностика и структура неврологических синдромов психического дизонтогенеза детей раннего возраста. М., 2001. 22 с.
- Халилова 2018 – *Халилова Г.З.* Обучение английскому языку младших школьников с задержкой психического развития // Казанский вестник молодых ученых. Традиции и инновации в методике преподавания иностранных языков. 2018. Т. 2. № 5 (8). С. 76–78.
- Шипилова 2012 – *Шипилова Е.В.* Педагогические условия обучения иностранному языку младших подростков с задержкой психического развития // Образование. Наука. Инновации. 2012. № 1 (21). С. 225–229.
- Fenichel 2009 – *Fenichel G.M.* *Clinical Pediatric Neurology: A Signs and Symptoms Approach.* 6th ed. W.B. Saunders Ltd. 2009. 432 p.
- Friend, Bursuck 2001 – *Friend M., Bursuck W.D.* Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. 2<sup>nd</sup> ed. Boston: Allyn & Bacon, 2001. 528 p.
- McDonald et al. 2006 – *McDonald L.A., Rennie A., Tolmie J., Galloway P., McWilliam R.* Investigation of global developmental delay // Archives of Disease in Childhood. 2006. № 91 (8). P. 701–705.

## References

---

- Akishina, A.A. and Kagan, O.E. (2012), *Uchimsya uchit': dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Learning to teach. For a teacher of Russian as a foreign language], Russkii yazyk. Kursy, Moscow, Russia.
- Fenichel, G.M. (2009), *Clinical Pediatric Neurology: A Signs and Symptoms Approach*, 6th ed., W.B. Saunders Ltd, Philadelphia, USA.
- Friend, M. and Bursuck, W.D (2001), *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*, 2<sup>nd</sup> ed., Allyn & Bacon, Boston, USA.
- Khalilova, G.Z. (2018), “Teaching English to younger schoolchildren with mental retardation”, *Kazan Bulletin of Young Scientists. Traditions and innovations in the methods of teaching foreign languages*, vol. 2, no. 5 (8), pp. 76–78.
- Maslova, O.I., Gorunova, A.V. and Sergienko, N.S. (2001), *Diagnostika i struktura neurologicheskikh sindromov psikhicheskogo dizontogeneza detei rannego vozrasta* [Diagnosis and structure of neurological syndromes of mental dysontogenesis in young children], Moscow, Russia.
- McDonald, L.A., Rennie, A., Tolmie, J., Galloway, P. and McWilliam, R. (2006), “Investigation of global developmental delay”, *Archives of Disease in Childhood*, no. 91 (8), pp. 701–705.
- Shipilova, E.V. (2012), “Pedagogical conditions of teaching a foreign language to younger adolescents with mental retardation”, *Obrazovanie. Nauka. Innovatsii*, no. 1 (21), pp. 225–229.



*Информация об авторах*

*Ольга В. Васькова*, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия; 105005, Россия, Москва, Госпитальный вал, д. 4; [ov.vaskova@mpgu.su](mailto:ov.vaskova@mpgu.su)

*Ирина Н. Аракчеева*, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия; 105005, Россия, Москва, Госпитальный вал, д. 4; [in.arakcheeva@mpgu.su](mailto:in.arakcheeva@mpgu.su)

*Елизавета Д. Комкова*, Государственный университет Бемиджи, Бемиджи, США; 1500 Birchmont Drive NE, Bemidji MN 56601-2699; [e-komok2013@yandex.ru](mailto:e-komok2013@yandex.ru)

*Information about the authors*

*Ol'ga V. Vas'kova*, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia; bld. 4, Gospitalnyi Val, Moscow, Russia, 105005; [ov.vaskova@mpgu.su](mailto:ov.vaskova@mpgu.su)

*Irina N. Arakcheeva*, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia; bld. 4, Gospitalnyi Val, Moscow, Russia, 105005; [in.arakcheeva@mpgu.su](mailto:in.arakcheeva@mpgu.su)

*Elizaveta D. Komkova*, Bemidji State University, Bemidji MN, USA; 56601-2699, Birchmont Drive NE, Bemidji MN, USA, 1500; [e-komok2013@yandex.ru](mailto:e-komok2013@yandex.ru)

УДК 159.922.7

DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-130-146

## Особенности взаимосвязи между формированием каналов восприятия и развитием интеллекта младших школьников

Ася С. Берберян

*Российско-Армянский университет, Ереван, Армения,  
aspsy@inbox.ru*

Лусине Г. Погосян

*Российско-Армянский университет, Ереван, Армения,  
poghosyan\_lusin@mail.ru*

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты психологического исследования, в котором акцентируется внимание на полимодальности восприятия школьника как важном аспекте учебно-познавательного процесса в младшей школе. Известно, что развитие интеллекта – это основная цель обучения на всех этапах школьного обучения, однако и восприятие активно развивается в младшем школьном возрасте. Поэтому мы решили провести формирующий урок-эксперимент, направленный на развитие визуального и аудиального восприятия учеников младшей школы. Поскольку в программу формирующего эксперимента вошли подвижные и дидактические игры, то для реализации нашего замысла мы выбрали уроки физической культуры. Практическая значимость работы заключается в том, что, используя естественную потребность в движении, можно развивать модальности восприятия младших школьников в условиях учебной деятельности, не отрывая их от учебного процесса.

В статье представлена корреляционная связь между интеллектом и аудиальным и визуальным восприятием младших школьников. Мы выявили, что развивая модальности восприятия ребенка посредством сочетания подвижных и дидактических игр, можно повлиять на общий уровень умственного развития младших школьников. Поэтому мы пришли к выводу о том, что важно развивать вышеуказанные модальности восприятия именно на этом этапе школьного обучения.

*Ключевые слова:* младший школьник, формирующий эксперимент, визуальное восприятие, аудиальное восприятие, интеллект

*Для цитирования:* Берберян А.С., Погосян Л.Г. Особенности формирования каналов восприятия и развития интеллекта младших школьников // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 2. С. 130–146. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-130-146

---

© Берберян А.С., Погосян Л.Г., 2023

Specifics of the relationship between  
the formation of channels of perception  
and the development of the intelligence  
of primary schoolchildren

Asya S. Berberyan

*Russian-Armenian University, Yerevan, Armenia,  
aspsy@inbox.ru*

Lusine H. Poghosyan

*Russian-Armenian University, Yerevan, Armenia,  
poghosyan\_lusin@mail.ru*

*Abstract.* The article presents results of a psychological study that focuses on the polymodality of the student's perception as an important aspect of the learning and cognitive process in elementary school. It is known that the development of intellect is the main purpose of education at all stages of schooling, however, perception is also actively developed at primary school age. Therefore, we decided to conduct a formative lesson-experiment aimed at developing the visual and auditory perception of elementary school students. Since the program of the formative experiment included mobile and didactic games, we chose physical education lessons to implement our plan. The practical significance of the work lies in the fact that, using the natural need for movement, it is possible to develop the modalities of perception of younger students in the conditions of educational activity, without tearing them away from the educational process.

The article presents a correlation between intelligence and the auditory and visual perception of younger students. We found that by developing the modalities of a child's perception through a combination of outdoor and didactic games, it is possible to influence the overall level of mental development of younger students. Therefore, we came to the conclusion that it is important to develop the above modalities of perception at that particular stage of schooling.

*Keywords:* junior schoolchild, formative experiment, visual perception, auditory perception, intellect

*For citation:* Berberyan, A.S. and Poghosyan, L.H. (2023), "Specifics of the relationship between the formation of channels of perception and the development of the intelligence of primary schoolchildren", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 2, pp. 130–146, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-130-146

*Введение: постановка проблемы*

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учение, во время которого ученик развивается, овладевая

разнообразными действиями, свойственными взрослому человеку. Одна из основных задач учебной деятельности – это усвоение знаний, умственное развитие. Посредством учебной деятельности формируется личность школьника в интеллектуальном и психологическом плане. Психическое развитие настолько тесно связано с интеллектом, что практически невозможно их раздельное изучение.

На начальном обучающем этапе в онтогенезе основным процессом, ведущим за собой развитие, является восприятие, а мыслительные процессы становятся ведущими в начале школьного обучения. Несмотря на то, что интеллект и восприятие доминируют на разных этапах онтогенетического развития, они тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Например, известно, что дефекты сенсорной системы тормозят онтогенетическое развитие личности [Ананьев 1996]. Перцептивные процессы являются одним из факторов интеллектуального развития, но одновременно и его результатом.

*Цель исследования:* изучение взаимосвязи интеллекта и восприятия младших школьников на примере формирующего эксперимента, проведенного на уроках физкультуры.

*Теоретический обзор.* Ведущим психическим процессом на начальных этапах онтогенеза является восприятие<sup>1</sup>. Перцептивная активность управляется интеллектом: это означает, что интеллект не замещает восприятие, а только указывает, что именно надо рассматривать [Пиаже 2003].

Ж. Пиаже был убежден, что этапы психического развития являются этапами развития интеллекта [Пиаже 2003]. Под интеллектуальным развитием подразумевают общие характеристики мышления ребенка<sup>2</sup>. В одинаковой степени важны развитие познавательных процессов и речи, наглядно-образное мышление, значимые для учебной деятельности интеллектуальные умения и широта круга представлений [Берберян 2018; Berberyan 2019]. У первоклассника должны быть сформированы операции понятийного характера, умение принять учебную задачу и превратить ее в цель деятельности. Отсюда следует, что в младшем школьном возрасте мышление становится ведущей психической функцией.

Переход к рассуждающему мышлению – ключ к умственному развитию в целом [Эльконин 1989]. *Оперирование понятиями,*

---

<sup>1</sup>Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 2004. 544 с.

<sup>2</sup>Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2005. 460 с.; Абдурахманов Р.А. Специфика и условия развития детей в дошкольном и школьном возрасте. М.: Совр. гуманитар. ун-т, 1999. 69 с.

произвольность поведения, умственный план действий, рефлексия – перечисленные психологические новообразования являются результатом учебной деятельности. Однако особое место в нашем исследовании занимает развитие способности целенаправленного восприятия и осмысленного произвольного запоминания.

В изучении познавательного процесса младших школьников, их восприятия и интеллекта особую, значимую роль сыграли исследования П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, которые помогают представить психическое развитие как отграничение ориентировочной части действия от самого действия, благодаря чему происходит формирование новых способов и средств ориентации ребенка. Ориентация же у младших школьников, как определяют ученые, может осуществляться в этом возрасте на материальном (или практически-действенном), перцептивном (с опорой на наглядные предметы) и умственном (без опоры на наглядные предметы, в плане представления), т. е. под развитием восприятия подразумевается интенсивное возникновение новых способов в ориентации [Запорожец и др. 1967].

В работе мы основываемся на теоретико-методологическом подходе П.Я. Гальперина: в своей теории поэтапного формирования новых умственных действий он связывал решение задач с их систематическим анализом [Гальперин 1966]. В соответствии с подходом П.Я. Гальперина относительно исследования творческого мышления, необходимо выявление полноценной системы условий, которые определяют успешность при решении «малых» творческих задач. В процессе решения данных задач формируется культура мышления, которая возникает лишь при условии специального обучения. А в результате высокий уровень эффективности решения задач выявляется у детей, у которых сформировано математическое или теоретическое мышление. В нашем исследовании в способах преобразования задач мы попытались учебно-познавательный процесс в младшей школе дополнить и обогатить особенностями и развитием полимодальности восприятия младшего школьника как важным факторе, обеспечивающим эффективное решение задачи. Необходимо подчеркнуть, что П.Я. Гальперин акцентировал свое внимание не на внешней, а внутренней, умственной деятельности. Из трех компонентов действия (ориентировка, исполнение и контроль) он наибольшее значение придавал как раз ориентировке. Таким образом, Гальперин делает вывод о том, что в процессе ориентировки и контроля большое значение приобретает поэтапность и возможность внешнего контроля за процессом выполнения действия. Однако если Скиннер процесс решения задачи и контроль за ее выполнением сводит к внешнему действию, то

Гальперин считает естественным процессом переход от внешнего действия к постепенной интериоризации действия и поэтапную трансформацию его во внутреннее, умственное действие [Гальперин 1969; Гальперин 1985].

Л.А. Венгер отмечает, что теоретическая модель задана содержанием умственных способностей, которые отражают возрастные особенности психического развития младшего школьника. В данную модель включены центральные психические образования, которые возникают в процессе усвоения социального опыта. По Л.А. Венгеру, они являются определяющими основными моментами развития и, как следствие, основными новообразованиями возраста [Венгер, Рузская 1967]. В исследованиях Л.А. Венгера выявлено, что у ребенка на данном этапе интенсивно развиваются сенсорные эталоны, т. е. представления о свойствах предметов, и они соотносятся (сравниваются) с этими предметами. Важным для целей нашего исследования положением в работе Л.А. Венгера является доказательство существования модельной формы мышления, которая выступает как промежуточная между образным и логическим мышлением [Венгер 1965]. Уже на базе своих теоретических постулатов Л.А. Венгер разрабатывает программы развивающего обучения для дошкольников, которые помогают формировать логические операции обобщения на базе образного материала, что становится чрезмерно важной базой для развития детей младшего школьного возраста.

В своих исследованиях А.В. Запорожец, Л.А. Венгер и др. ученые доказывали, что изменение характера ориентировочно-исследовательской деятельности определяется переходом характера мышления от наглядно-действенного к наглядно-образному. Ориентация перестает иметь случайное проявление, она переходит на более высокий, сознательный уровень целенаправленной двигательной, далее зрительной и, в конечном итоге, мыслительной ориентировки. В своем развитии ребенок активно овладевает способами и приемами практической и познавательной деятельности социального происхождения. А.В. Запорожец считает, что овладение данными способами определяет сформированность и более простых видов, характерных для детей дошкольного возраста – наглядно-образного, а также сложных видов мышления (абстрактное, словесно-логическое мышление) [Запорожец 1978; Запорожец, Эльконин 1965].

Следовательно, мышление, интеллект в процессе развития проявляются на следующих этапах: 1) совершенствования наглядно-действенного мышления на основе воссоздающего воображения; 2) улучшения наглядно-образного мышления на базе памяти, имеющей произвольный и опосредованный характер, и креативно-

го воображения; 3) повышения уровня словесно-логического мышления с помощью использования речи, являющегося средством и инструментом решения интеллектуальных задач [Запорожец 1977]. Чрезвычайно важное значение для нашего исследования имеет постулат А.В. Запорожца о формировании восприятия: если мышление он характеризует как ориентировку в их связях и отношениях, а эмоции как ориентировку в личностных смыслах, то восприятие совершенно справедливо трактуется как ориентировка в свойствах и качествах предметов [Запорожец 1967]. Вывод А.В. Запорожца о роли ориентировки как ведущей части действия при исследовании произвольных движений и их формирования у детей выступает в нашем исследовании в качестве важной методологической базы и исходным пунктом наших предположений и гипотез относительно каналов восприятия и развития интеллекта. А.В. Запорожец обнаружил в структуре восприятия различные перцептивные действия: ориентировку в свойствах предметов, сенсорные эталоны и действия соотнесения, с помощью которых предмет может относиться к конкретному эталону. Мы предполагаем, что учет каналов восприятия, ее полимодальности может обогатить представления о взаимосвязи восприятия и интеллекта младших школьников.

Восприятие у младших школьников достаточно развито, но отсутствует системный анализ свойств и качеств воспринимаемых предметов. Дети поступают в школу с достаточно развитыми процессами восприятия, тем не менее общее восприятие характеризуется как произвольное. В начале школьного обучения развивается одно из свойств восприятия – *осмысленность*. Сознательное восприятие предмета непосредственным образом связано с мыслительным процессом. Восприятие становится целенаправленным, управляемым и произвольным лишь на третьем году обучения. И к концу обучения в младшей школе, благодаря развивающемуся интеллекту, появляется синтезирующее восприятие, при котором ребенок устанавливает смысловые связи между воспринимаемыми элементами [Лусканова 1993].

Таким образом, в младшем школьном возрасте интеллект становится доминирующей функцией и ведет за собой активное развитие познавательных процессов. Интеллект *не только тесным образом связан с восприятием, но и формируется на его основе*.

*Гипотеза 1.* Мы предполагаем, что существует взаимосвязь между формированием визуального канала восприятия и развитием интеллекта.

*Гипотеза 2.* Мы предполагаем, что существует взаимосвязь между формированием аудиального канала восприятия и развитием интеллекта.

*Методологическая база* – культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, концепция сенсорного развития Б.Г. Ананьева, гипотеза о ведущем типе деятельности А.Н. Леонтьева, положение о стадиях психического развития Ж. Пиаже, теоретическая модель формирования умственных действий П.Я. Гальперина, постулат А.В. Запорожца о формировании восприятия.

*Методы исследования.* Анализ научной литературы, тестирование, формирующий эксперимент, метод математической статистики, в том числе следующие методики:

- 1) для изучения визуального восприятия – Венгер А.А. «Рисование по точкам» [Венгер, Цукерман 2007];
- 2) для изучения аудиального восприятия – Цеханская Л.И. «Узор» [Цеханская 1978];
- 3) для изучения общего восприятия – Дьяченко О.М. «Эталонны» [Венгер, Агаева и др. 2003];
- 4) для изучения интеллекта – Тест Гудинаф-Харриса «Нарисуй человека» [Венгер 2001].

Экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов: пилотажный эксперимент (2014 г.), психодиагностика (2015 г.), формирующий эксперимент, подтверждающий эксперимент (2016 г.). Формирующий эксперимент проводился в течение пяти месяцев: с ноября 2015 г. по апрель 2016 г. на уроках физкультуры [Погосян 2022].

*Выборка.* В экспериментальном исследовании принимали участие ученики младших классов. Экспериментальные группы составили 55 респондентов: 1-й класс – 8 девочек, 21 мальчик (29 учеников), 2-й класс – 12 девочек, 14 мальчиков (26 учеников). Контрольные группы составили 51 респондент: 3-й класс – 8 девочек, 17 мальчиков (25 учеников), 4-й класс – 14 девочек, 12 мальчиков (26 учеников). Всего участников эксперимента: 106 учеников (42 девочки, 64 мальчика).

*Формирующий эксперимент.* Экспериментальными исследованиями было доказано, что двигательными действиями человека управляют восприятие и мышление<sup>3</sup>. Для формирования восприятия необходимо, что ребенок был вовлечен в различные формы активности, в том числе и физической. Несмотря на то что большинство детей посещают танцевальные и спортивные секции, на первых уроках физкультуры заметны недостаточно развитые опорно-двигательные навыки, что естественно является результатом гиподинамии. Также мы

<sup>3</sup> Семенов И.М. Рефлексы головного мозга // Медицинский вестник. 1863. № 47. С. 461–484; № 48. С. 493–512.



обнаружили, что первоклассники имеют слабо развитое восприятие, которое негативно отражается на учебно-воспитательном процессе, следовательно, и на психическом состоянии учащихся. Исходя из этого, мы решили разработать и провести формирующий эксперимент с целью проведения конкретного урока физкультуры, направленного на развитие репрезентативной системы учащихся 1-го и 2-го классов и сравнить их результаты с учащимися 3-го и 4-го классов, имеющими более развитые модальности, а следовательно, и определенный опыт репрезентации учебного материала. Замысел формирующего эксперимента у нас возник на основе экспериментальных данных, полученных на пилотажном этапе исследования.

Программа формирующего эксперимента составлена в соответствии с требованиями государственного стандарта общего образования и программы по физической культуре для учащихся 1–12-х классов, разработанной авторами Ю.Г. Григорян и А.С. Минасян и утвержденной Министерством образования и науки Республики Армения в 2007 г. Программа направлена на развитие репрезентативной системы младших школьников посредством сочетания подвижных и дидактических игр, благодаря чему мы реализовали сразу две задачи: развитие физических и психических качеств младших школьников. Целью программы является развитие репрезентативной системы младших школьников, в частности, формирование визуально-аудиального восприятия совместно с кинестетической модальностью.

*Описание формирующего эксперимента.* В каждом экспериментальном классе было организовано 30 уроков по 45 минут. Занятия проводились два раза в неделю. Для каждого урока был составлен план в соответствии с общими требованиями к уроку физкультуры в начальных классах и целями и задачами нашего исследования. Была сделана попытка совмещения подвижных и дидактических игр. Как правило, учителя физкультуры предпочитают спортивный инвентарь: мячи, обручи, булавы и т. п., а дидактические материалы обычно используют на спортивных мероприятиях. Мы предложили детям фломастеры, кубики и флажки ярких цветов, вырезанные из цветной бумаги геометрические фигуры и картинки. Как правило, дополнительный игровой материал способствует развитию психических процессов: формированию визуального восприятия, концентрации внимания и улучшению визуальной памяти и восприятия цвета. Уроки проводились с чередованием словесных команд и показом упражнений. Метод показа способствует развитию визуального, а словесный метод – развитию аудиального канала восприятия. Во время сочетания этих методов, каждый ученик воспринимает задания, в удобной для себя модальности, а это не

способствует развитию ресурсных модальностей. Обычно на уроках физкультуры эти два метода сочетают, но мы сочли правильным именно чередование. Чередование названных педагогических методов проводилось следующим образом. Каждую тему проходили два дня: на нечетных уроках использовались аудиальные сигналы (объяснение, свисток, словесные команды), на четных уроках использовались визуальные сигналы (показ упражнений, движения, жесты). Следовательно, одна и та же тема представлялась в разных модальностях. Кроме этого, в ФЭ вошли четыре обучающих урока: № 1, 2, 13, 14, во время которых мы обучали правилам выполнения дидактических задач, тем самым готовили учеников к последующим урокам. Тема уроков № 3–12 «Подвижные игры», а уроков № 15–30 «Гимнастика».

Для проведения формирующего эксперимента были подобраны подвижные игры с ориентировкой на аудиальные и визуальные сигналы: «Третий лишний», «Вызов номеров», «День и ночь» и т. п.<sup>4</sup>, и дидактические игры: «Подбери кубики по цвету», «Назови фигуры», «Образец и правило» и т. п. [Локалова 2006]. Дидактическим материалом служили фрагменты из вышеупомянутых методик «Рисование по точкам», «Эталоны» и «Узор».

Мы обеспечили положительные эмоции учащихся благодаря исключению спортивных состязаний и эстафет, в которых результат зависит от победы. Благодаря взаимопомощи и поддержке уроки проходили в дружественной обстановке. Учитывая положительное влияние музыки на эмоциональное состояние детей, уроки проводились в музыкальном сопровождении. Формированию и развитию аудиального восприятия способствует музыка [Камынина 2009]. Музыкальный ритм и темп «заставляют» ребенка вслушиваться, тем самым развивая аудиальное восприятие. Мы подобрали мелодии следующих авторов: Р. Паулс, В. Шаинский, М. Минков, М. Глинка, С. Рахманинов, И. Дунаевский и др. Музыка стимулировала у учащихся аудиальный канал восприятия и способствовала улучшению настроения, обеспечив эмоционально положительный фон во время эксперимента.

На уроках физкультуры, как правило, дети ждут своей очереди для выполнения задания. Это касается в основном гимнастических и атлетических упражнений. ФЭ совпал с зимним периодом, поэтому гимнастические упражнения мы также использовали в на-

---

<sup>4</sup> *Былеева Л.В., Коротков И.М.* Подвижные игры: Учеб. пособие для ин-тов физической культуры. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Физкультура и спорт, 1982. 224 с.; *Яковлев В.Г., Ратников В.П.* Подвижные игры: Учеб. пособие для студентов фак. физ. воспитания пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1977. 143 с.

шем эксперименте. Гимнастика в школе требует особого внимания и соблюдения правил безопасности. Учителю невозможно быть возле ученика, который выполняет упражнение, и одновременно следить за остальными учениками, которые за время бездействия нарушают правила поведения и безопасности. Поэтому дидактические задания, которые мы предложили в ФЭ, являются наилучшим решением в данном случае: ученики решают головоломки, сидя на гимнастической скамейке, не шумят, при этом помогают друг другу решать задачи. В спортзале создается рабочая, дружественная атмосфера: несколько учеников (1–3) – выполняют гимнастические упражнения, а остальные – дидактические задания.

Таким образом, для проведения формирующего эксперимента мы выбрали подвижные игры с ориентировкой на аудиальные и визуальные сигналы, сочетали гимнастические упражнения с дидактическими играми для формирования модальностей восприятия и развития интеллекта. Также для обеспечения хорошего настроения и положительных эмоций во время уроков использовали детские мелодии и песни.

Во время работы над программой ФЭ мы ориентировались на формирование визуального и аудиального каналов восприятия посредством дидактических игр (развития интеллекта) и подвижных игр (кинестетического канала восприятия). Мы не делали акцент на развитии общего восприятия, и результаты нашего исследования вполне предсказуемы.

### *Анализ и обсуждение результатов*

Рассмотрим результаты корреляционного анализа психодиагностики, полученные до формирующего эксперимента (до ФЭ), и подтверждающего эксперимента, полученные после формирующего урока-эксперимента (после ФЭ).

Взаимосвязь между интеллектом и визуальным каналом восприятия показана на рис. 1. Мы видим, что в 1-Э классе корреляция между этими параметрами сохраняется: до и после ФЭ процент корреляции составляет 0,46. Во 2-Э классе до ФЭ есть средняя корреляция (0,52), а после ФЭ слабая корреляция (0,13). В контрольных группах появляется заметная связь, которая к концу учебного года (после ФЭ) усиливается: 3-К группа – 0,15 и 0,42; 4-К группа – 0,31 и 0,39. Следовательно, корреляция между визуальным восприятием и интеллектом не сохраняется только во 2-м классе. Несмотря на то, что ФЭ не способствовал корреляции между этими параметрами, тем не менее корреляционная связь сохранилась в 1-м классе.

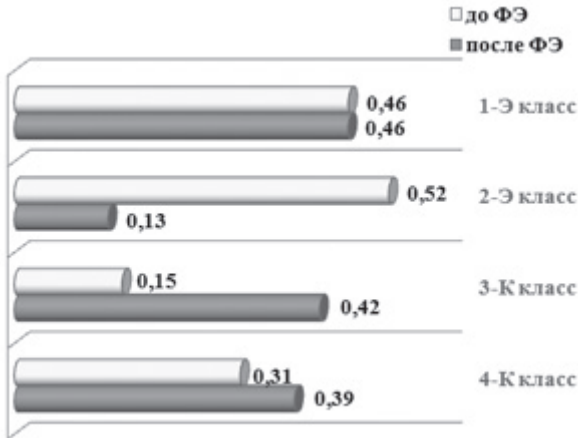


Рис. 1. Взаимосвязь визуального канала восприятия и интеллекта

Далее рассмотрим взаимосвязь между аудиальным каналом восприятия и интеллектом (рис. 2). В диаграмме видно, что в общей сложности аудиальное восприятие младших школьников взаимодействует с интеллектом. Если в 1-Э классе до ФЭ корреляция не отмечена (0,06), то после него появляется средняя корреляция 0,62. Во 2-Э классе корреляция составляет соответственно 0,24 и 0,18 (слабо выраженная), т. е. в начале – корреляция очень низкая, затем ослабевает. В контрольных классах связь усиливается к концу года и составляет в 3-К классе 0,27 и 0,5, а в 4-К классе 0,24 и 0,30.

Рассмотрим взаимосвязь между интеллектом и общим восприятием (рис. 3). В 1-Э классе до ФЭ корреляция составляет 0,49, а во 2-Э классе 0,39. В обоих случаях наблюдается взаимосвязь. Но после ФЭ мы видим отсутствие этой связи, соответственно  $-0,02$  и  $0,08$ . В 3-К классе присутствует отрицательная корреляция во втором случае ( $-0,04$  и  $-3,0$ ). А в 4-К классе очень слабая корреляция во втором случае ( $0,06$  и  $0,22$ ).

*Результаты исследования экспериментальных классов:*

- в 1-Э классе после ФЭ между интеллектом и визуальным восприятием и интеллектом и аудиальным восприятием существует взаимосвязь;
- во 2-Э классе между интеллектом и модальностями восприятия существует выраженная взаимосвязь, которая после ФЭ несколько снижается;

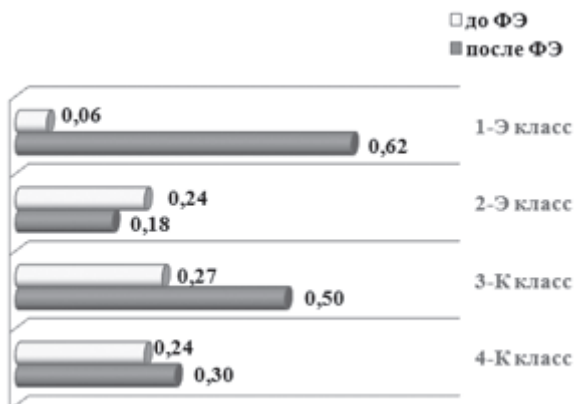


Рис. 2. Взаимосвязь аудиального канала восприятия и интеллекта

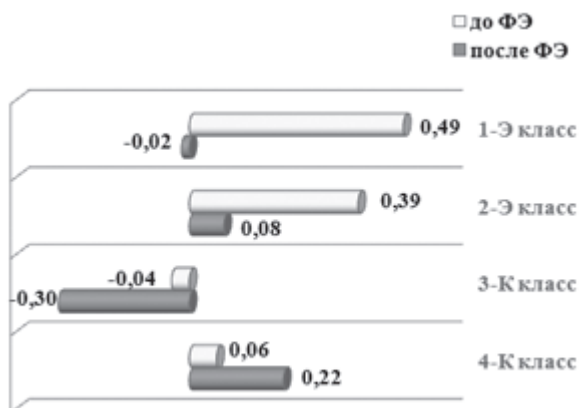


Рис. 3. Взаимосвязь общего восприятия и интеллекта

– средняя корреляция общего восприятия и интеллекта, существующая до ФЭ, снижается после ФЭ.

Следовательно, в 6-летнем возрасте (1-й класс) интеллект взаимосвязан с визуальным и аудиальным восприятием, в 7-летнем возрасте (2-й класс) эти психические свойства слабо коррелируют между собой, но связь сохраняется.

*Результаты контрольных классов:*

- в контрольных классах (3-К, 4-К) между интеллектом и визуальным восприятием, а также интеллектом и аудиальным восприятием ранее существующая слабая корреляция повышается в конце учебного года (после ФЭ, в котором они не участвовали) до среднего значения;
- интеллект и общее восприятие в конце учебного года приобретают отрицательную корреляцию в 3-К классе, и появляется слабая корреляция в 4-К классе.

Следовательно, в 8 и 9 лет интеллект обусловлен развитием визуального и аудиального восприятия. Следует учитывать тот факт, что эта связь усиливается в 8 лет и ослабевает в 9, к концу обучения в младшей школе.

Таким образом, мы убедились, что в начале обучения в младшей школе восприятие недифференцировано, но sensitивно к целенаправленному развитию и формированию модальностей восприятия и интеллекта. Данные указывают на то, что восприятие становится целенаправленным, управляемым и произвольным лишь на третьем году обучения. Благодаря формирующему эксперименту результаты нашего исследования подтверждают, что 6-летний возраст школьника – наиболее благоприятный для формирования визуального и аудиального восприятия: тех модальностей, которые способствуют развитию интеллектуальных предпосылок в младшем школьном возрасте. При этом интеллект и общее восприятие на протяжении всего младшего школьного возраста развиваются независимо друг от друга.

*Заключение*

1. На основе теоретического анализа научной литературы мы изучили особенности интеллекта и перцептивной организации младшего школьного возраста и пришли к выводу о том, что развитие различных модальностей восприятия наиболее благоприятно в начальной школе. В результате на уроках физкультуры мы провели формирующий эксперимент, используя sensitивность к воздействиям учебного процесса в этом возрасте.

2. На основе экспериментального исследования мы подтвердили взаимосвязь между интеллектом и визуальным и аудиальным каналами восприятия младших школьников. Следовательно, наши гипотезы том, что: а) существует взаимосвязь между формированием визуального канала восприятия и развитием интеллекта, б) существует взаимосвязь между формированием аудиального канала восприятия и развитием интеллекта, получили подтверждение.

### *Благодарности*

Исследование выполнено при финансовой поддержке Комитета по науке РА в рамках научного проекта № 10-2/21Т-03.

### *Acknowledgments*

The research was carried out with the financial support of the RA Science Committee within the framework of scientific project No. 10-2/21T-03.

### *Литература*

---

- Ананьев 1996 – *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. М.; Воронеж: Ин-т практич. психологии: МОДЭК, 1996. 377 с.
- Берберян 2018 – *Берберян А.С.* Экзистенциально-гуманистическая психология как фундаментальное основание личностно-центрированного обучения в системе высшего образования: Монография. Прага: Vedecko vydavetelske centrum “Sociosfera-CZ”, 2018. 292 с.
- Венгер 1965 – *Венгер Л.А.* Организация зрительных и слуховых впечатлений ребенка и формирование предметного восприятия // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной. М.: Просвещение, 1965. С. 42–58.
- Венгер 2001 – *Венгер А.Л.* Психологическое консультирование и диагностика: Практическое руководство. Ч. 1. М.: Генезис, 2001. 160 с.
- Венгер, Агаева и др. 2003 – *Венгер Л.А., Агаева Е.Л., Бардина Р.И., Брэфман В.В. и др.* Психолог в детском саду: Руководство для работы практического психолога. М.: Дошкольное образование, 2003. № 6.
- Венгер, Рузская 1967 – *Венгер Л.А., Рузская А.Г.* Оперативные единицы восприятия и проблема сенсорных эталонов // Восприятие и действие / Под ред. А.В. Запорожец. М.: Просвещение, 1967. С. 250–286.
- Венгер, Цукерман 2007 – *Венгер А.Л., Цукерман Г.А.* Психологическое обследование младших школьников. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. 159 с.
- Гальперин 1966 – *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Щороховой М.: Наука, 1966. С. 259–276.
- Гальперин 1969 – *Гальперин П.Я.* К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 12–19.
- Гальперин 1985 – *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985. 45 с.
- Запорожец 1967 – *Запорожец А.В.* Развитие восприятия и деятельность // Вопросы психологии. 1967. № 1. С. 5–13.
- Запорожец 1977 – *Запорожец А.В.* Интеллектуальная подготовка детей к школе // Дошкольное воспитание. 1977. № 8. С. 8–26.

- Запорожец 1978 – *Запорожец А.В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1978. С. 15–34.
- Запорожец, Венгер, Зинченко, Рузская 1967 – *Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г.* Восприятие и действие. М.: Просвещение, 1967. 332 с.
- Запорожец, Эльконин 1965 – *Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.* Психология личности и деятельность дошкольника. М.: Просвещение, 1965. 265 с.
- Камынина 2009 – *Камынина О.Е.* Теоретические и методические аспекты развития полимодального восприятия у младших школьников в процессе музыкальной деятельности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 94. С. 279–284.
- Локалова 2006 – *Локалова Н.П.* 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов). М.: Ось-89, 2006.
- Лусканова 1993 – *Лусканова Н.Г.* Методы исследования детей с трудностями обучения. М.: Форум, 1993, 64 с.
- Пиаже 2003 – *Пиаже Ж.* Психология интеллекта / Пер. с фр. А.М. Пятигорского. СПб., 2003. 192 с.
- Погосян 2022 – *Погосян Л.Г.* Формирующий эксперимент как средство развития восприятия у младших школьников на уроках физкультуры // Молодой ученый. 2022. № 16. С. 441–443.
- Цеханская 1978 – *Цеханская Л.И.* Диагностика степени овладения некоторыми предпосылками учебной деятельности // Диагностика умственного развития дошкольников / Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР). М.: Педагогика, 1978.
- Эльконин 1989 – *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
- Berberyan 2019 – *Berberyan A.S.* Readiness of teachers for designing a humanistically oriented educational environment of a university // Тенденции развития психолого-педагогического образования в условиях транзитивного общества: Междунар. научно-практич. конф. Ростов н/Д., 2019. URL: [https://www.researchgate.net/publication/337453390\\_Readiness\\_of\\_teachers\\_for\\_designing\\_a\\_humanistically\\_oriented\\_educational\\_environment\\_of\\_a\\_university](https://www.researchgate.net/publication/337453390_Readiness_of_teachers_for_designing_a_humanistically_oriented_educational_environment_of_a_university) (дата обращения 11 марта 2023).

## References

---

- Anan'ev, V.G. (1996), *Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya* [Psychology and issues of human knowledge], Institut prakticheskoi psikhologii, MODEK, Voronezh, Moscow, Russia.
- Berberyan, A.S. (2018), *Ekzistentsial'no-gumanisticheskaya psikhologiya kak fundamental'noe osnovanie lichnostno-tsentrirovannogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya* [Existential-humanistic psychology as a fundamental basis for person-centered learning in higher education. A Monography], Vedecko vydavetelske centrum "Sociosfera-CZ", Prague, Czech Republic.



- Berberyana, A.S. (2019), "Readiness of teachers for designing a humanistically oriented educational environment of a university", *Tendentsii razvitiya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyakh tranzitivnogo obshchestva: Mezhdunar. nauchno-praktich. konf* [Trends in the development of psycho-pedagogical education in the conditions of transitional society, SHS Web of Conferences], Rostov-on-Don, Russia, available at: [https://www.researchgate.net/publication/337453390\\_Readiness\\_of\\_teachers\\_for\\_designing\\_a\\_humanistically\\_oriented\\_educational\\_environment\\_of\\_a\\_university](https://www.researchgate.net/publication/337453390_Readiness_of_teachers_for_designing_a_humanistically_oriented_educational_environment_of_a_university) (Accessed 11 March 2023).
- Elkonin, D.B. (1989), *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works], Pedagogika, Moscow, Russia.
- Gal'perin, P.Ya. (1966), "Psychology of thinking and the doctrine of the gradual formation of mental actions", Shchorohova, E.V. (ed.), *Issledovanie myshleniya v sovetsoi psikhologii* [Research of thinking in Soviet psychology], Nauka, Moscow, Russia, pp. 236–277.
- Gal'perin, P.Ya. (1969), "On the study of the intellectual development of the child", *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 12–19.
- Gal'perin, P.Ya. (1985), *Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka* [Teaching methods and mental development of the child], Izd-vo MGU, Moscow, Russia.
- Kamynina, O.E. (2009), "Theoretical and methodological aspects of the development of primary schoolchildren's polymodal perception in the process of musical activity", *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 94, pp. 279–284.
- Lokalova, N.P. (2006), *120 urokov psikhologicheskogo razvitiia mladshikh shkolnikov (Psikhologicheskaya programma razvitiia kognitivnoi sfery uchashchikhsia I–IV klassov)* [120 lessons of psychological development of younger schoolchildren (Psychological program for the development of the cognitive sphere of students in grades I–IV)], Os'-89, Moscow, Russia.
- Luskanova, N.G. (1993), *Metody issledovaniya detei s trudnostyami obucheniya* [Research methods for children with learning difficulties], Forum, Moscow, Russia.
- Piaget, J. (2003), *Psikhologiya intellekta* [Psychology of the intellect], Pyatigorsky, A.M. (transl.), Saint-Petersburg, Russia.
- Poghosyan, L.G. (2022), "Formative experiment as a means of developing perception in primary schoolchildren at physical education lessons", *Molodoi uchenyi*, no. 16 (411), pp. 441–443.
- Tsekhanskaya, L.I. (1978), "Diagnosis of the degree of mastery of certain prerequisites for educational activity", *Diagnostika umstvennogo razvitiya doskol'nikov* [Diagnosis of the mental development of preschoolers], Pedagogika, Moscow, Russia.
- Venger, A.L. (2001), *Psikhologicheskoe konsultirovanie i diagnostika. Prakticheskoe rukovodstvo. Chast' 1* [Psychological counseling and diagnostics. Practical guide. Part 1], Genezis, Moscow, Russia.
- Venger, A.L. and Tsukerman, G.A. (2007), *Psikhologicheskoe obsledovanie mladshikh shkol'nikov* [Psychological examination of younger schoolchildren], Vldos-Press, Moscow, Russia.

- Venger, L.A. (1965), "Organization of visual and auditory impressions of the child and the formation of objective perception", Usova, A.P. and Sakulina, N.P. (eds.), *Teoriya i praktika sensornogo vospitaniya v detskom sadu* [Theory and practice of sensory education in kindergarten], Prosveshchenie, Moscow, Russia, pp. 42–58.
- Venger, L.A., Agaeva, E.L., Bardina, R.I., Brofman, V.V. et al. (2003), *Psikholog v detskom sadu. Rukovodstvo dlya raboty prakticheskogo psikhologa* [Psychologist in kindergarten. Guidelines for the work of a practical psychologist], Doshkol'noe obrazovanie, Moscow, Russia, no. 6.
- Venger, L.A. and Ruzskaya, A.G. (1967), "Operational units of perception and the issue of sensory standards", Zaporozhets A.V. (ed.), *Vospriyatiye i deystviye* [Perception and action], Prosveshchenie, Moscow, Russia, pp. 250–286.
- Zaporozhets, A.V. (1967), "Development of perception and activity", *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 5–13.
- Zaporozhets, A.V. (1977), "Intellectual preparation of children for school", *Doshkol'noye vospitaniye*, no. 8, pp. 8–26.
- Zaporozhets, A.V. (1978), "The significance of early periods of childhood for the formation of a child's personality", Antsyferova L.I. (ed.), *Printsip razvitiya v psikhologii* [The principle of development in psychology], Prosveshchenie, Moscow, Russia, p. 15–34.
- Zaporozhets, A.V. and El'konin, D.B. (1965), *Psikhologiya lichnosti i deyatelnost' doshkol'nika* [Psychology of personality and activity of a preschooler], Prosveshchenie, Moscow, Russia.
- Zaporozhets, A.V., Venger, L.A., Zinchenko, V.P. and Ruzskaya, A.G. (1967), *Vospriyatie i deystvie* [Perception and action], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

### *Информация об авторах*

Ася С. Берберян, доктор психологических наук, профессор, Российско-Армянский университет, Ереван, Армения; 0051, РА, Ереван, ул. Овсепя Эмина, д. 123; [aspsy@inbox.ru](mailto:aspsy@inbox.ru)

Лусине Г. Погосян, Российско-Армянский университет, Ереван, Армения; 0051, РА, Ереван, ул. Овсепя Эмина, д. 123; [poghosyan\\_lusin@mail.ru](mailto:poghosyan_lusin@mail.ru)

### *Information about the authors*

Asya S. Berberyan, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian-Armenian University, Yerevan, Armenia; bld. 123, Hovsep Emin Street, Yerevan, Armenia, 0051; [aspsy@inbox.ru](mailto:aspsy@inbox.ru)

Lusine H. Poghosyan, Russian-Armenian University, Yerevan, Armenia; bld. 123, Hovsep Emin Street, Yerevan, Armenia, 0051; [poghosyan\\_lusin@mail.ru](mailto:poghosyan_lusin@mail.ru)

## Формирование направленности личности школьников на выбор педагогических профессий

Надежда Д. Джига

*Барановичский государственный университет,  
Барановичи, Республика Беларусь, 555osipova@mail.ru*

Татьяна В. Комаровская

*Барановичский государственный университет,  
Барановичи, Республика Беларусь, 555osipova@mail.ru*

*Аннотация.* Авторы проводят анализ роли направленности личности. В статье актуализирована проблема формирования направленности личности школьников на выбор педагогических профессий. Профессиональная направленность оказывает определенное воздействие на разрешение противоречий между социальными требованиями и индивидуальными потребностями и служит движущей силой развития созидательной деятельности субъектов образования. По мнению А.Т. Ростунова, профессиональная направленность основывается на широком круге потребностей, интересов, идеалов, мотивов и установок человека. Она характеризует единство интересов и особенностей личности в системе профессионального самоопределения, что является самым важным в юношеском возрасте.

В статье актуализирована проблема направленности как компонента созидания в преобразовательной деятельности студентов психологических факультетов и практических психологов по развитию направленности их личности, саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации потенциальных возможностей средствами инновационных методов обучения и образовательных технологий. Приведены конкретные инновационные методы обучения, образовательные технологии, способствующие развитию направленности личности будущих психологов, их саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации потенциальных возможностей. Особое значение уделяется исследованиям, методикам и инновационным методам наследия по формированию направленности личности психолога, доктора психологических наук, профессора А. Ростунова.

*Ключевые слова:* потребности, мотивы, направленность личности, профессиональная направленность, образовательные технологии, созидательная продуктивность

Для цитирования: Джига Н.Д., Комаровская Т.В. Формирование направленности личности школьников на выбор педагогических профессий // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2023. № 2. С. 147–167. DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-147-167

## Formation of the personality orientation of students to the choice of pedagogical professions

Nadezhda D. Jyha

*Baranovich State University, Baranovich, Belarus,  
555osipova@mail.ru*

Tat'yana V. Komarovskaya

*Baranovich State University, Baranovich, Belarus,  
555osipova@mail.ru*

*Abstract.* The authors analyze the role of the personality orientation. The article highlights an issue of forming the orientation of the schoolchildren personality orientation to the choice of teaching professions. Professional orientation has a certain impact on resolving the contradictions between social requirements and individual needs and serves as a driving force for the development of the creative activity of educational subjects. According to A. Rostunov, professional orientation is based on a wide range of needs, interests, ideals, motives and attitudes of a person. It characterizes the unity of interests and personality traits in the system of professional self-determination, which is the most important in adolescence.

The article highlights an issue of the orientation as a component for creation in the transformative activity of students of psychological faculties and practical psychologists in the development of the orientation of their personality, self-development, self-improvement and self-realization of potential opportunities by means of innovative teaching methods and educational technologies. It also presents the specific innovative teaching methods, educational technologies that contribute to developing the personality orientation of future psychologists, their self-development, self-improvement and self-realization of potential opportunities. Particular importance is attached to what the scientist-psychologist, doctor in Psychology professor Rostunov left in his legacy in terms of the research, methods and innovative methods in shaping the personality orientation.

*Keywords:* needs, motives, personality orientation, professional orientation, educational technologies, creative productivity

*For citation:* Jyha, N.D. and Komarovskaya, T.V. "Formation of the personality orientation of students to the choice of pedagogical professions", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 2, pp. 147–167, DOI: 10.28995/2073-6398-2023-2-147-167

## *Введение*

Успешность профессионального самоопределения определяется психологической готовностью учащегося к выбору профессии. Эта готовность может быть связана с формированием профессиональной направленности личности, ее адекватной самооценкой, достаточной информированностью и устойчивыми профессиональными намерениями, т. е. человек должен знать достаточно хорошо о своих взглядах, интересах, склонностях, влечениях, о своих когнитивных способностях и личностных особенностях. Кроме того, уже в юношеском возрасте должен быть знаком с профессиями и требованиями, которые они предъявляют, а также уметь соотнести эти требования со своими личностными особенностями.

## *Результаты исследований*

Профессиональному самоопределению, как правило, предшествуют определенные события, которые способствуют формированию профессиональной направленности. Такими событиями могут быть: окончание учебного заведения, увольнение с работы, повышение квалификации, смена места жительства и т. д. Профессиональное самоопределение можно рассмотреть как процесс: осознание ценности общественно-полезного труда и необходимости профессиональной подготовки; ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда; общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели; определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели; информирование о профессиях, специальностях, профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства; представление о препятствиях к достижению профессиональных целей, о своих достоинствах, способствующих реализации намеченных планов и перспектив; наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения; начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов.

Профессиональная направленность оказывает определенное воздействие на разрешение противоречий между социальными требованиями и индивидуальными потребностями и служит движущей силой развития созидательной деятельности субъектов образования [Джига 2011, с. 56]. По мнению Н.Д. Джиги, направленность – личностно-профессионально важное для психолого-акмеологической концепции созидания и самосозидания продуктивного субъекта свойство личности – является основным в характеристике личности преподавателя, а также важнейшим качеством преподавателя в управлении – соуправлении – самоуправлении процессом обучения [Джига 2015, с. 299]. От направленности зависит общее направление жизни, творческой деятельности человека, развитие сенсорных, перцептивных, аттенционных, психомоторных, мнемических, имажетивных, мыслительных и волевых качеств. Эти свойства, как отмечалось, эволюционируют в ходе акмеологического сопровождения. В зависимости от уровня развития преподавателя и студента они влияют на успешность профессиональной созидательной деятельности будущего специалиста.

Профессиональная направленность является одним из ключевых понятий личности. По мнению А.А. Деркача и Н.В. Кузьминой, профессиональная направленность – это интегральная характеристика мотивации профессиональной деятельности, определяемая всеми побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражающаяся в интересах, целенаправленных усилиях [Деркач 2010, с. 77; Кузьмина 1999, с. 21]. Основывается на широком круге потребностей, интересов, идеалов и установок человека. Профессиональная направленность характеризует единство интересов и особенностей личности в системе профессионального самоопределения, что является самым важным в юношеском возрасте.

Следующим ключевым понятием является понятие профессионального становления личности – процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление, который тесно связан с направленностью личности. Детерминацию профессионального развития можно представить следующим образом: во время профессионального становления личности могут возникать противоречия двух видов: между личностью и внешней средой, а также внутрличностные, в связи с чем необходима своевременная профессиональная ориентация в данном возрасте.

Важным механизмом профессиональной ориентации является профессиональный интерес, который выражается через положительное отношение человека к профессии. Развитие профес-

сиональных интересов – это процесс приобретения устойчивых свойств и качеств, который включает в себя возникновение такого интереса, его становление и закрепление и переход профессионального интереса в профессиональные намерения, а впоследствии и в профессиональный выбор.

С точки зрения деятельностного подхода развитие личности происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта. Однако характер соотношения личностных особенностей человека и критериев успешного выполнения труда продолжает оставаться в центре внимания исследователей, но это сфера наших последующих исследований. Направленность личности – это сложное психологическое свойство, представляющее устойчивую систему внутренних осознанных побуждений человека (потребности, мировоззрение, мотивы), его далеких и близких жизненно важных целей, установок и стремлений, проявляющихся в активной деятельности по их достижению [Джиги 2015, с. 18].

По содержанию направленность личности обучающегося носит профессиональный характер. Это находит свое выражение в его целях, интересах, стремлениях, направленных на успешное овладение профессией и совершенствование своего профессионального мастерства.

По мнению А.А. Деркача и Н.В. Кузьминой, профессиональная направленность – это интегральная оценка мотивации профессиональной деятельности, обусловленная всеми побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражающаяся в заинтересованностях, взаимоотношениях, направленных действиях [Деркач 2010, с. 96; Кузьмина 1999, с. 51]. По мнению А.Т. Ростунова, профессиональная направленность основывается на широком круге потребностей, интересов, идеалов и установок человека. Профессиональная направленность характеризует единство интересов и особенностей личности в системе профессионального самоопределения, что является самым важным в юношеском возрасте [Ростунов 1982, с. 67; Ростунов 1995, с. 112].

Исходя из исследований отечественных психологов Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача и Н.Д. Джиги, созидание как становление личности, индивидуальности и субъекта в преобразовательной деятельности школьника как будущего педагога предполагает взаимосвязь направленности личности школьника с его личностными свойствами (качествами), соответствующими профессиональным требованиям будущего педагога [Джиги 2015, с. 88; Деркач 2010, с. 81; Кузьмина 1999, с. 49], на что и направлена вся наша профориентационная работа со школьниками как будущими студен-

тами. Исходя из исследований вышеназванных психологов, нами определены следующие этапы формирования профессиональной направленности и разработаны методические рекомендации.

Этапы в формировании профессиональной направленности:

I этап – эмоциональная привлекательность будущей профессии;

II этап – ориентировочно-ознакомительный характер;

III этап – переход от практической увлеченности избранной профессией к устойчивому и осознанному интересу ее теоретических основ;

IV этап – рост вариативности заданий, требующих самостоятельности и творческого подхода, умения находить наиболее рациональные решения;

V этап – формирующий эксперимент.

План формирующего эксперимента:

- профессиональное информирование («проблемные диспуты», дискуссии, кинотерапия: «Триумф», «Учитель года», «Учитель на замену»);
- индивидуально-консультативные занятия по формированию целевого планирования и мотивации достижения успеха (сказкотерапия, составление личностной карты);
- комплекс упражнений, направленных на практическое овладение элементами педагогических способностей и формирование профессиональной мотивации (экспериментальная программа);
- профессионально-педагогические пробы (закрепление полученных знаний в ходе практической деятельности при оказании помощи педагогам во время организации досуга младших школьников в пришкольном лагере во время каникул; спектакль «Снежная королева»);
- определение типов профессиональной направленности;
- разработка экспериментальной программы по профессиональному совершенствованию личности будущего педагога и развитию педагогических способностей (табл. 1–4);
- составление алгоритмов формирования профессиональной направленности школьников на будущую созидательную педагогическую деятельность и разработка рекомендаций.

Исходя из наших исследований по тесту Дж. Голланда определения типов профессиональной направленности и взаимосвязи с типом личности (модификация Г.В. Резапкиной), в экспериментальной группе преобладает интеллектуальный и социальный тип, способствующие развитию направленности на педагогические профессии.



Таблица 1

## Типы профессиональной направленности

Группы	Типы профессиональной направленности					
	интеллектуальный	реалистический	социальный	офисный	предпринимательский	артистический
Экспериментальная, %	24	11	26	7	15	14
Контрольная, %	11	22	14	24	26	3

Результаты измерения мотивации достижения в экспериментальной группе показывают доминирующее стремление будущих педагогов избегать неудачи и стремление к успеху (табл. 2).

Таблица 2

## Сравнительная таблица мотивации достижения

Группы	Мотивация достижения, %		
	Доминирует стремление избегать неудачи	Доминирует стремление к успеху	Нет определенного вывода
Экспериментальная	45	15	10
Контрольная	30	5	15

Проводимая профориентационная работа в экспериментальной группе способствовала развитию профессионально-педагогических мотивов и интересу к педагогической деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Результаты опроса  
 профессионально-значимых мотивов выбора  
 педагогического образования в экспериментальной группе

Профессионально-педагогические мотивы	Количество учащихся, %
Интерес к педагогической деятельности	22
Идентификация с любимым учителем	2
Желание обучать детей	14
Желание воспитывать детей	8
Любовь к детям	10
Желание получить высшее образование	31
По совету родителей	3
Необходимость постоянного самообразования	10

Исходя из проведенных исследований, а также инновационных образовательных технологий, нами разработана экспериментальная программа по профессиональному совершенствованию направленности личности будущего педагога-психолога и их созиданию как преобразовательной деятельности их личности, индивидуальности и субъекта деятельности с учетом *развития их способностей*.

### *Экспериментальная программа*

1. Блок занятий по развитию коммуникативных и организаторских способностей.

*Цель:* приобретение психолого-педагогического опыта, формирование умения профессионального общения и организация внутренних ресурсов самоуправления в условиях деятельностного процесса.

2. Блок занятий по развитию эмпатических способностей.

*Цель:* развитие эмпатических способностей личности (сочувствия, сопереживания и понимание эмоционального состояния и внутреннего мира другого человека).

3. Блок занятий по развитию творческих способностей.

*Цель:* определение черт (свойств) личности и условий, мешающих проявлению творчества; развитие креативных и коммуникативных способностей; содействие развитию творческого воображения, любознательности, смелости и гибкости мышления.

## 4. Блок занятий по личностному росту.

*Цель:* совершенствование личностных свойств, повышение уверенности в себе, формирование мотивационно-потребностной сферы личности школьников.

## 5. Блок занятий по прогнозированию:

*Цель:* формирование профессиональных качеств личности, необходимых для созидательной будущей педагогической деятельности, и устойчивого профессионального интереса к психолого-педагогической деятельности.

Таблица 4

Результаты развития профессионально-значимых мотивов  
выбора психолого-педагогических профессий

Группы	Профессионально-педагогические мотивы							
	интерес к педагогической деятельности	идентификация с любимым учителем	желание обучать детей	желание воспитывать детей	любовь к детям	желание получить высшее образование	по совету родителей	необходимость постоянного самообразования
ЭГ, % на 1-м этапе	22	2	14	8	10	31	3	10
ЭГ, % на 3-м этапе	28	3	17	8	11	20	1	12
Разница, %	6	1	3	0	1	-11	-2	2

Таким образом, формирование направленности личности школьников на выбор психолого-педагогической профессии будет эффективным, если:

- 1) проводить профессионально-ориентационную работу в системе предметного образования, направленную на развитие мотивационно-ценностного отношения к психолого-педагогической специальности и просвещение в области социокультурной функции психолога и педагога, также педагога-психолога;
- 2) включить в процесс обучения специальный профориентационный учебный курс, построенный на основе личностно-ориентированной технологии психолого-педагогической

- поддержки и проводить занятия, предусматривающие расширение информации о психологической и педагогической специальности, ее специфике и требованиях;
- 3) соблюдать ряд психолого-педагогических условий при организации профориентационной работы: психолого-педагогическая поддержка учащихся в целях адекватности выбора профессии (профинформирование, профконсультирование, профдиагностика, профессионально-педагогический тренинг); создание методической базы для проведения профориентационной работы (кабинет профориентационной работы, методические пособия и методические инструкции); организация профориентационной работы совместно со всем педагогическим коллективом; создание психологических ситуаций успеха в процессе освоения учащимися педагогической деятельности; создание проблемно-профессиональных ситуаций в целях организации атмосферы поиска;
  - 4) проводить систематически психолого-педагогическую работу учителей с родителями учащихся, направленную на решение проблем профессионального самоопределения и личностного роста будущих педагогов.
  - 5) направить психолого-педагогическую профориентационную работу на профессиональное самоопределение школьников:
    - саморазвитие и самосовершенствование личностных свойств школьников, соответствующих профессиональным требованиям будущего психолога и педагога;
    - выдвижение основных задач самоопределения;
    - формирование целостного представления о психолого-педагогической профессии, о функциях педагога и психолога об основных видах его деятельности;
    - диагностика мотивов выбора профессии и развитие профессиональной психолого-педагогической мотивации;
    - обучение учащихся самоанализу своих педагогических и психологических способностей;
    - составление алгоритма формирования направленности на будущую психолого-педагогическую деятельность;
    - проведение тренингов личностного роста и тренинга креативности (созидательности);
    - проведение на классных часах диспутов, дискуссий, тестов, тренингов и
    - воспитательного мероприятия в школе «Как стать успешным и созидательным педагогом и психологом» с приглашением лучших учителей, психологов, доктора психологических наук, профессора Н.Д. Джиги.

*Нами определены психолого-педагогические условия формирования направленности личности школьников и разработаны методические рекомендации.*

1. Активизация внутренних ресурсов личности в целях саморазвития и самореализации в избираемой профессиональной деятельности.

2. Создание проблемно-профессиональных ситуаций, атмосферы поиска, прогнозирования учебно-познавательной и учебно-практической деятельности школьников.

3. Организация профориентационной работы всем педагогическим коллективом.

4. Создание научно-методологической базы для проведения профориентационной работы: кабинета профориентационной работы, методических пособий и методических инструкций.

5. Постановка конкретных задач, связанных с профессиональной мотивацией и развитием профессионально-педагогических и психологических способностей учащихся.

6. Осуществление психолого-педагогической поддержки и помощи в связи с возникающими профориентационными проблемами и принятием методических решений.

7. Создание ситуаций успеха в процессе освоения учащимися психолого-педагогической деятельности.

8. Активизация самостоятельного поиска старшеклассника для изучения профессионально значимой информации.

Методические рекомендации  
по формированию направленности личности школьников  
на выбор педагогических профессий  
(разработаны исходя из результатов проведенных исследований)

*I. Цели:*

- 1) создание необходимых условий для осознания учащимися 10-х, 11-х классов своих возможностей в области педагогической деятельности с целью осознанного выбора ими будущей профессии;
- 2) выработка у школьников умения использовать отдельные виды педагогической деятельности в процессе обучения, воспитания и общения с младшими школьниками;
- 3) развитие у школьников умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности, а также в социуме;
- 4) развитие созидательности, творчества учащихся в организации работы с младшими школьниками, стимулирования их потребности в собственном интеллектуальном развитии;

- 5) осмысление школьниками психолого-педагогических и методических условий, при которых обеспечивается успех учителя в осуществлении образовательного процесса;
- 6) формирование профессиональных педагогических взглядов и убеждений учащихся, способных повлиять на осознанный выбор будущей профессии.

## II. *Задачи:*

- 1) подготовить школьников к осознанному выбору будущей педагогической профессии;
- 2) научить школьников самостоятельно использовать полученные знания для оказания помощи классным руководителям, учителям начальной школы в обучении и воспитании младших школьников;
- 3) помочь школьникам глубоко осмыслить психолого-педагогические основы организации образовательной и воспитательной среды учебного заведения и использовать полученные знания в работе с младшими школьниками;
- 4) познакомить школьников с опытом работы лучших учителей школ и использовать его в практике собственной деятельности;
- 5) развивать умения общаться, стимулировать собственную инициативу старшеклассников, их творчество в работе с младшими школьниками;
- 6) пробудить, развить и углубить интерес учащихся к педагогической деятельности как будущей профессии.

## III. *Психолого-педагогические условия формирования личностной направленности школьников на выбор педагогических профессий.*

Успешное формирование личностной направленности старшеклассников на выбор педагогического образования может происходить при соблюдении следующих *психолого-педагогических условий*:

- объяснение конкретных задач, связанных с профессиональным выбором;
- актуализация внутренних ресурсов личности в целях организации выбора профессии;
- активизация самостоятельного поиска профессионально-значимой информации;
- создание проблемных педагогических ситуаций в целях ориентации учащихся в их решении;
- организация профориентационной работы совместно со всем педагогическим коллективом;
- создание методической базы для проведения профориентационной работы: кабинета профориентационной работы, методических пособий и методических инструкций;

- осуществление психолого-педагогической помощи в решении возникающих профориентационных проблем;
- создание психологических ситуаций успеха в процессе освоения учащимися педагогической деятельности;
- осуществление целевой программы информирования учащихся о педагогической профессии, индивидуально-консультационных занятий по формированию профессионального целевого планирования, проведение групповых тренинговых занятий по развитию профессиональной мотивации.

#### IV. *Создание нормативно-правовой базы:*

- 1) разработка и утверждение программы по профориентации учащихся и по формированию направленности личности школьников на выбор педагогических профессий;
- 2) создание банка данных об учебных заведениях города Барановичи и Республики Беларусь;
- 3) инструктивно-методическое совещание с учителями-предметниками, классными руководителями, службой СППС по определению их роли в системе профориентационной работы с учащимися и планирование деятельности (заместители директора по учебной и воспитательной работе);
- 4) разработка классных часов, деловых игр на педагогические профессии, тренингов и рекомендаций классным руководителям, учителям-предметникам по реализации программы профориентации учащихся;
- 5) организация тематических выставок по профориентации учащихся в читальных залах.

#### V. *Мероприятия по совершенствованию педагогической профориентационной работы:*

##### 1. *Профпросвещение*

Реализация городской программы по профориентации:

- экскурсии в учреждения образования «Барановичский государственный университет», «Белорусский государственный педагогический университет» (педагог социальный, классные руководители 10-х классов);
- Дни открытых дверей в учреждения образования «Барановичский государственный университет» (педагог социальный, классные руководители 10-х классов).

##### 2. *Диагностика и консультирование (всестороннее изучение личности школьников):*

- 1) консультирование и тестирование учащихся X классов:
  - «Карта интересов»;
  - «Определение индивидуальных личностных свойств»;

- «Склонности и профессиональная направленность»;
  - профессиональные склонности;
  - профессиональный тип личности;
  - мотивы выбора;
  - мотивация достижения;
- 2) анкета «Профессиональный интерес» (педагог-психолог).
3. *Реализация школьной программы:*
- 1) профориентация учащихся на уроках (учителя-предметники);
  - 2) конкурс творческих проектов (учителя обслуживающего труда и изобразительного искусства);
  - 3) проведение тематических классных часов:
    - как стать успешным и созидательным педагогом (10–11-е классы);
    - внутренняя культура – гарантия успешности педагога (10-е классы);
    - формула успеха – труд по призванию. Проблемы профессионального самоопределения учащихся (10-е классы);
    - как вести себя в конфликтных ситуациях (10-е классы);
    - дорожки, которые мы выбираем. Профессиональное самоопределение (классные руководители, библиотекарь, педагог-психолог, социальный педагог);
4. *Информационно-просветительская работа:*
- Оформление стенда по профориентации:
- Рубрика «Твое профессиональное будущее»;
  - «Типы профессий»;
  - «Куда пойти учиться»;
  - «Структура педагогической деятельности».
5. *Родительские собрания:*
- мир детей и мир взрослых: точки соприкосновения;
  - изучение склонностей и способностей ребенка;
  - профессиональная адаптация учащихся;
  - консультирование родителей: по вопросам педагогической профориентации; анкетирование; беседы на классных и общешкольных родительских собраниях; беседы психолога с родителями и классными руководителями, социальным педагогом; фото- и видеоотчет первых проб в педагогической деятельности.
- Организация внеурочной деятельности учащихся внутри школы (участие в конкурсах, выставках, проектах и во время практической деятельности в пришкольном лагере) (педагог социальный, классные руководители, педагог-психолог).



## VI. Рекомендации для психолого-педагогических работников по формированию направленности личности школьников на выбор педагогических профессий

### *Директор, заместитель директора по учебной работе:*

- принимают участие в создании нормативно-правовой базы, в создании профориентационного психолого-педагогического кабинета;
- осуществляют общее методическое руководство деятельностью психологов и педагогов, участвующих в проведении психолого-педагогической профориентационной работы со старшеклассниками;
- обеспечивают консультирование педагогов, создают необходимые условия для проведения учащимися отдельных этапов учебных занятий и внеклассных мероприятий, анализируют и оценивают их совместно с учителями и психологом;
- принимают у учащихся материалы педагогической деятельности для изучения и анализа.

### *Педагог-психолог:*

- разрабатывает задания, подготавливает диагностический инструментарий по психолого-педагогическому изучению старшеклассников;
- участвует в конференциях, совещаниях, проводимых администрацией по вопросам организации профориентационной психолого-педагогической работы;
- посещает (выборочно) учебные занятия и внеклассные мероприятия учащихся;
- проводит консультирование, индивидуальные и групповые тренинги учащихся обучающего и диагностического характера.

### *Классный руководитель:*

- проводит мероприятия, способствующие развитию коммуникативной культуры учащихся и обучающие занятия по сплочению детского коллектива, преодолению конфликтных ситуаций;
- организует проведение родительских собраний с участием лучших педагогов школы, психолога и учреждений высшего образования психолого-педагогической направленности.

### *Учитель информатики:*

- обучает учащихся использованию компьютерных технологий при работе с информацией, необходимой для будущего педагога;
- готовит IT-помощников учителя, классного руководителя;
- содействует в установлении программного обеспечения по

изучению учащихся и оказывает помощь педагогу-психологу в проведении диагностических исследований;

- обучает учащихся созданию собственных блогов в рамках педагогического сообщества учащихся в сети Интернет.

*Учитель физической культуры:*

- обучает учащихся педагогической направленности проведению физкультурминуток на учебных занятиях;
- готовит инструкторов из числа учащихся 10-х, 11-х классов по проведению подвижных перемен и спортивных игр в начальной школе;
- посещает подвижные перемены в начальной школе с целью анализа качества и результативности их проведения.

*Учитель начальных классов:*

- оказывает помощь в организации педагогических проб школьников во время работы помощниками по организации досуга младших школьников в пришкольном лагере;
- участвует в анализе первых проб педагогической профессии, оказывает содействие в методическом сопровождении.

*Библиотекарь:*

- обучает учащихся использованию библиотечных электронных ресурсов в изучении учебных предметов;
- знакомит с историей педагогической науки;
- помогает учащимся готовить внеклассные мероприятия, способствующие развитию читательских умений учащихся начальной школы;
- разрабатывает рекомендации для учащихся по формированию культуры чтения и работы с учебником и художественной литературой;
- посещает внеклассные мероприятия учащихся с целью изучения качества подготовки учащихся 10-х, 11-х классов к проведению мероприятий, формирующих читательский интерес младших школьников;
- готовит материалы для учащихся методического характера для помещения их на стендах в кабинете педагогической профориентации;
- оказывает помощь в создании собственных проектов по теме: «Мое профессиональное становление».

## *Заключение*

Таким образом, нами определены направления психолого-педагогической профориентационной работы по профессиональ-

ному самоопределению школьников и психолого-педагогические условия формирования направленности личности школьников, разработана экспериментальная программа по профессиональному совершенствованию личности будущего педагога и психолога по развитию педагогических способностей.

Итогом нашей работы стала разработка рекомендаций по формированию направленности личности на выбор педагогической профессии и алгоритм формирования направленности личности школьников на будущую созидательную психолого-педагогическую деятельность.

Результаты эмпирических исследований позволяют сделать следующее заключение.

Обобщаются результаты, на основании которых делаются выводы, что анализ отечественных и зарубежных исследований выявил отсутствие однозначного подхода к формированию направленности личности старшеклассников на выбор педагогических профессий. Результаты анализа литературы свидетельствуют, что на таких объектах, такой характеристике выборочной совокупности старшеклассников никто не касался данной проблемы. Определяется, что в контексте единого проблемного поля исследования данное понятие «формирование направленности личности старшеклассников на выбор педагогических профессий» находится в тесной связи с категориями взаимосвязи профессиональной направленности и личностных свойств школьников, соответствующих профессиональным требованиям будущего педагога.

Исследование мотивации достижения успеха показало, что у школьников доминирует стремление избегать неудачи, что очень необходимо будущему педагогу. Успешность профессионального самоопределения определяется психологической готовностью старшеклассников к выбору профессии. Направленность личности школьников на выбор педагогической профессии является главным фактором профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение означает принятие субъектом решения – выбор будущей созидательной педагогической деятельности.

Актуализируется теоретико-практическое наследие отечественных и зарубежных ученых по проблемам формирования направленности личности старшеклассников на выбор педагогических профессий, мотивации достижения успеха и избегание неудач, а также типов направленности личности и их влияние на выбор педагогической профессии. Это мотивирование школьников к самоконтролю и формированию восприятия учебной созидательной педагогической деятельности не как внешней по отношению к ним, а как результат собственной творческой деятельности.

На основании полученных данных эмпирического исследования можно проследить взаимосвязь между педагогическими способностями школьников и профессиональной мотивацией, направленной на деятельность педагога. Объединение мотивации и способностей, находящихся в определенном взаимодействии, образует психолого-педагогическую модель алгоритма решения задачи по формированию личностной направленности школьников на выбор педагогической профессии.

Социальная значимость результатов определяется повышением социальной защищенности школьников вследствие проектирования путей формирования их направленности личности на выбор педагогических профессий, созидания творческой их готовности к решению предстоящих задач самосовершенствования в развитии способности к самоанализу и самоуправлению.

Экономическая значимость заключается в отсутствии дополнительных затрат на образовательные системы, совмещение диагностики с коррекционной работой, тренингами, алгоритмом формирования направленности личности старшеклассников на будущую созидательную педагогическую деятельность с помощью тестов, интервью, рефлексивных методов, разработкой методических рекомендаций, направленной на личностно-профессиональное самосовершенствование, саморазвитие и самореализацию направленности личности старшеклассников на выбор педагогических профессий.

В экспериментальной программе по профессиональному совершенствованию личности будущего педагога и развитию педагогических способностей мы выделяли следующие способы профориентационной работы с учащимися: информирование в теоретическом плане о педагогической профессии; групповые тренинговые занятия по формированию профессиональной мотивации и профессионально-педагогических способностей; индивидуально-консультационные занятия по формированию целевого выбора педагогической деятельности. Цель заключалась в получении школьниками первичного опыта педагогической деятельности и в актуализации необходимых способностей и мотивации для осуществления педагогической деятельности.

Профессиональная направленность школьников на выбор педагогической специальности определяется на основе анализа информированности учащихся о педагогической специальности; мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности и имеющихся педагогических способностей: коммуникативных, организаторских, творческих, интеллектуальных, гуманистической установки.

На профдиагностическом этапе проведено психолого-педагогическое анкетирование, направленное на получение общего представления об информированности старшеклассника о выбираемой профессии. При разработке анкеты нами учитывались следующие факторы: ценностные ориентации учащихся при выборе профессии; осведомленность о функциональных особенностях профессии; представление о наличии необходимых личностных качеств для данной деятельности; затруднения в выборе профессии. Анкетирование помогло выявить психолого-педагогические проблемы, касающиеся профессиональной ориентации учащихся.

Результаты, полученные в ходе экспериментальной работы, свидетельствуют о практической эффективности экспериментальной программы по развитию профессионального самоопределения старшеклассников на выбор педагогической профессии. Проведенное опытно-экспериментальное исследование показало, что профессиональная направленность школьников на выбор педагогической профессии протекает наиболее успешно в условиях специально-организованной поддержки и помощи. Совокупность разработанных профориентационных приемов способствует профессиональному самоопределению старшеклассников, осознанию учащимися социальной значимости педагогической профессии.

Полученные результаты и выводы могут быть использованы в педагогических учебных заведениях с целью совершенствования процесса профессионального самоопределения молодежи и профессиональной направленности личности школьников.

### *Благодарности*

Посвящается великому отечественному психологу в канун 103-летия со дня его рождения – Александру Тимофеевичу Ростуну, доктору психологических наук, профессору, полковнику, бывшему начальнику отдела трудового обучения и профориентации Национального института образования МО Республики Беларусь, руководителю научно-практической лаборатории высшей школы и разработчику профпригодности, профориентации, профадаптации и направленности личности. Александр Тимофеевич был истинным создателем продуктивного субъекта образования, величайшим ученым, думающим, исповедующим правду, добро и красоту, благодаря которому история имеет вектор к лучшему будущему, к эпохе торжества Гармонии Человека и Природы, Добра и Света.

А.Т. Ростуну родился в крестьянской семье 19 ноября 1920 г. в селе Татеево Оленинского района Тверской области Российской Федерации и учился в Татеевской народной сельской школе Сергея Александровича Ра-

чинского, известного педагога, воспитателя, члена Российской академии наук. А.Т. Ростунов был научным руководителем одного из авторов этой статьи, доктора психологических наук, профессора Н.Д. Джиги.

### *Acknowledgments*

On the eve of 103rd birthday it is a tribute to Alexander Timofeyevich Rostunov the great Russian Psychologist, Doctor in Psychology, Professor, Colonel, former head of the Department of Labor Training and Vocational Guidance of the National Institute of Education of the Ministry of Defense of the Republic of Belarus, Head of the Scientific and Practical Higher School Laboratory and the developer of the aptitude, vocational guidance, professional adaptation and personal orientation. Alexander Timofeyevich was a true creator of a productive subject in education, the greatest scientist, thinker, confessor of the truth, good and beauty, thanks to whom history has a vector to a better future, towards the era of the triumph of Harmony of Man and Nature, Good and Light.

A.T. Rostunov was born in a peasant family on November 19, 1920 in the village of Tatevo, Olenino district, Tver region of the Russian Federation, and studied at the Tatevo folk village school of Sergei Aleksandrovich Rachinsky, a famous teacher, educator, and member of the Russian Academy of Sciences. A.T. Rostunov was the research supervisor of one of the authors of this article, i.e. N.D. Giga, Dr. of Sci. (Psychology).

### *Литература*

---

- Джига 2011 – *Джига Н.Д.* Формирование направленности личности студента: Монография. Минск: МИТСО, 2011. 210 с.
- Джига 2015 – *Джига Н.Д.* Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования: Монография. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. 431 с.
- Деркач 2010 – *Деркач А.А.* Самореализация – основание акмеологического развития / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2010. 224 с.
- Кузьмина 1999 – *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя, мастера производственного обучения и их направленность. М.: Высш. школа, 1999. 117 с.
- Ростунов и др. 1982 – *Ростунов А.Т., Кандыбович Л.А., Блях Г.В.* Ориентация школьников на военные профессии. Минск: Нар. асвета, 1982. 206 с.
- Ростунов 1995 – *Ростунов А.Т.* Психологическая подготовка школьников к труду и выбору профессии. М.: НИО, 1995. 92 с.

## References

---

- Jyha, N.D. (2011), *Formirovanie napravlenosti lichnosti studenta: monografiya* [Forming the student personality direction. Monograph], MITSO, Minsk, Belarussia.
- Jyha, N.D. (2015), *Akme-psikhologiya sozidaniya produktivnogo sub"ekta obrazovaniya: monografiya* [Acme-psychology of creation of a productive subject of education. Monogra], GRGU im. Ya. Kupaly, Grodno, Belarussia.
- Derkach, A.A. and Saiko, E.V. (2010), *Samorealizatsiya – osnovanie akmeologicheskogo razvitiya* [Self-actualization – the basis of acmeological development], MPSI, MODEK, Moscow, Voronezh, Russia.
- Kuz'mina, N.V. (1999), *Professionalizm lichnosti prepodavatelya, mastera proizvodstvennogo obucheniya i ikh napravlenost'* [The professionalism of the personality of the teacher, master of apprenticeship and their orientation], Vysshaya shkola, Moscow, USSR.
- Rostunov, A.T., Kandybovich, L.A. and Blyakh, G.V. (1982), *Orientatsiya shkol'nikov na voennye professii* [Orientation of schoolchildren to military professions], Nar. asveta, Minsk, USSR.
- Rostunov, A.T. (1995), *Psikhologicheskaya podgotovka shkol'nikov k trudu i vyboru professii* [Psychological preparation of schoolchildren for work and their choice of profession], NIO, Moscow, Russia.

## Информация об авторах

*Надежда Д. Джига*, доктор психологических наук, профессор, Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь; 223404, Республика Беларусь, Барановичи, ул. Войкова, д. 21; 555osipova@mail.ru

*Татьяна В. Комаровская*, магистрант, Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь; 223404, Республика Беларусь, Барановичи, ул. Войкова, д. 21; 555osipova@mail.ru

## Information about the authors

*Nadezhda D. Jyha*, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Baranovichi State University, Baranovichi, Belorussia; bld. 21, Voikova Street, Baranovishi, Belorussia, 223404; 555osipova@mail.ru

*Tat'yana V. Komarovskaya*, master student, Baranovichi State University, Baranovichi, Belorussia; bld. 21, Voikova Street, Baranovishi, Belorussia, 223404; 555osipova@mail.ru

Дизайн обложки  
*Е.В. Амосова*

Корректор  
*Ж.П. Григорьева*

Компьютерная верстка  
*Н.В. Москвина*

Подписано в печать 26.06.2023.

Формат  $60 \times 90^{1/16}$ .

Уч.-изд. л. 10,3. Усл. печ. л. 10,5.

Тираж 1050 экз. Заказ № 1796

Издательский центр  
Российского государственного  
гуманитарного университета  
125047, Москва, Миусская пл., 6  
[www.rsuh.ru](http://www.rsuh.ru)