

2023

ISSN 2658-5855

12+

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ  
Том 8 № 2

SOCIAL COMPETENCE

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

# СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

педагогические науки

социологические науки

психологические науки

SOCI@COM

СОЦИАЛЬНАЯ  
КОМПЕТЕНТНОСТЬ

## Редакционная коллегия

Главный редактор – **Невзоров Михаил Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, Школа педагогики Дальневосточного федерального университета  
 Заместитель главного редактора – **Коршунова Наталья Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Школы педагогики Дальневосточного федерального университета  
 Ответственный секретарь – **Гаврилова Татьяна Александровна**, кандидат психологических наук, доцент педагогики и психологии развития Школы педагогики Дальневосточного федерального университета

**Струк Елена Николаевна**, доктор философских наук, заведующая кафедрой социологии и психологии Иркутского национального исследовательского технического университета (г. Иркутск, Россия)  
**Копалкина Евгения Геннадьевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и психологии Иркутского национального исследовательского технического университета (г. Иркутск, Россия)  
**Ларионова Лариса Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии и психологии Иркутского национального исследовательского технического университета (г. Иркутск, Россия)  
**Кармадонов Олег Анатольевич**, доктор философских наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления Иркутского государственного университета (г. Иркутск, Россия)  
**Пахаруков Александр Анатольевич**, кандидат юридических наук, заведующий кафедрой юриспруденции Иркутского национального исследовательского технического университета (г. Иркутск, Россия)  
**Поветкина Наталья Алексеевна**, доктор юридических наук, доцент, заведующая отделом финансового, налогового и бюджетного законодательства Института законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ, профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Института законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ (г. Москва, Россия)  
**Пятковская Юлия Валерьевна**, доктор юридических наук, проректор по научной работе Байкальского государственного университета (г. Иркутск, Россия)  
**Сидорова Наталья Васильевна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и психологии Иркутского национального исследовательского технического университета (г. Иркутск, Россия)  
**Степаненко Диана Аркадьевна**, доктор юридических наук, профессор кафедры уголовного права, заместитель директора Восточно-Сибирского филиала Российской академии правосудия, член Квалификационной коллегии судей Иркутской области (г. Иркутск, Россия)  
**Швецов Михаил Юрьевич**, доктор педагогических наук, профессор, Дальневосточного федерального университета, профессор кафедры педагогики и психологии развития (г. Владивосток, Россия)

## Редакционный совет

**Байков Николай Михайлович**, доктор социологических наук, профессор Дальневосточного института управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (г. Хабаровск, Россия)  
**Воротилкина Ирина Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой сервиса, рекламы и социальной работы Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема (г. Биробиджан, ЕАО, Россия)  
**Козлов Владимир Васильевич**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета. Президент Международной Академии психологических наук (г. Ярославль, Россия)  
**Липатова Людмила Николаевна**, доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник отдела региональных исследований и программ государственного казенного учреждения Республики Мордовия «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия» (г. Саранск, Россия)  
**Подлиняев Олег Леонидович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета. Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации (г. Иркутск, Россия)  
**Ромашов Роман Анатольевич**, доктор юридических наук, профессор кафедры теории права и правоохранительной деятельности Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов. Заслуженный деятель науки Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)  
**Туяя Готовын**, доктор Ph, профессор, заведующая кафедрой Европеистики Монгольского государственного университета науки и технологий (г. Улан-Батор, Монголия)  
**Хагуров Темыр Айтчевич**, доктор социологических наук, профессор, проректор по учебной работе и качеству образования Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН. Действительный член Российской академии социальных наук (г. Краснодар, Россия)  
**Эрдэнэмаам Сосорбарам**, доктор Ph, профессор, заведующий кафедрой русского языка и литературы Монгольского государственного университета (г. Улан-Батор, Монголия)

EDITORIAL COLLEGIUM

**Editor-in-Chief – Nevzorov Mikhail Nikolaevich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University

**Deputy editor-in-chief – Korshunova Natalia Leonidovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University

**Executive secretary – Gavrilova Tatyana Aleksandrovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of the Pedagogy and Developmental Psychology of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University

**Struk Elena Nikolayevna**, Doctor of Philosophical Sciences, Head of Sociology and Psychology Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia)

**Kopalkina Evgeniya Gennadyevna**, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of Sociology and Psychology Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia)

**Larionova Larisa Aleksandrovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Sociology and Psychology Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia)

**Karmadonov Oleg Anatolyevich**, Doctor of Philosophical Sciences, Professor of State and Municipal Management Department in Irkutsk State University (Irkutsk, Russia)

**Pakharukov Aleksandr Anatolyevitch**, Candidate of Juridical Sciences, Head of Jurisprudence Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia)

**Povetkina Natalia Alekseevna**, Doctor of Juridical Sciences, Associate Professor, Head of Financial, Tax and Budget Legislation Department, Institute of Legislation and Comparative Law under the Government of the Russian Federation, Professor of State and Legal Disciplines Department, Institute of Legislation and Comparative Law under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia)

**Pyatkovskaya Julia Valeryevna**, Doctor of Juridical Sciences, Vice-Rector for Research, Baikal State University (Irkutsk, Russia)

**Sidorova Natalia Vasilievna**, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of Sociology and Psychology Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia)

**Stepanenko Diana Arkadyevna**, Doctor of Juridical Sciences, Professor of Criminal Law Department, Deputy Director of East-Siberian Branch of the Russian Academy of Justice, a Member of Qualification Board of Judges of Irkutsk region (Irkutsk, Russia)

**Shvetsov Mikhail Yurievich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Far Eastern Federal University, Professor of the Department of Pedagogy and Development Psychology (Vladivostok, Russia)

EDITORIAL BOARD

**Baikov Nikolay Mikhailovich**, Doctor of Sociological Sciences, Professor of Far East Institute of Management – a branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration (Khabarovsk, Russia)

**Vorotilkina Irina Mikhailovna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Service, Advertising and Social Work Department, Sholem Aleichem Amur State University (Birobidzhan, Jewish Autonomous Region, Russia)

**Kozlov Vladimir Vasilyevich**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Social and Political Psychology, Yaroslavl State University. President of the International Academy of Psychological Sciences (Yaroslavl, Russia)

**Lipatova Lyudmila Nikolayevna**, Doctor of Sociological Sciences, Leading Researcher of Department of Regional Studies and Programs of Mordovia Public Institution “Scientific Research Institute of Humanities under the Government of Mordovia Republic” (Saransk, Russia)

**Podlinyaev Oleg Leonidovich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogics Department of Pedagogical Institute of Irkutsk State University. Honoured Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation (Irkutsk, Russia)

**Romashov Roman Anatolyevich**, Doctor of Juridical Sciences, Professor of Theory of Law and Law Enforcement Activities Department of Saint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions. Honored Scientist of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russia)

**Tuya Gotovyn**, PhD, Professor, Head of European Studies Department of Mongolian State University of Science and Technology (Ulan Bator, Mongolia)

**Hagurov Temyr Aitechevich**, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs and Quality of Education, Kuban State University, Leading Researcher of Sociology Institute, Russian Academy of Sciences. Full member of the Russian Academy of Social Sciences (Krasnodar, Russia)

**Erdenemaam Sosorbaram**, PhD, Professor, Head of the Russian Language and Literature Department of Mongolian State University (Ulan Bator, Mongolia)

СОЦИАЛЬНАЯ  
КОМПЕТЕНТНОСТЬ

## Содержание

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Большов В.Б.** Возможности фокус-групповых дискуссий в изучении доверительных практик в молодежной среде ..... 4

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Кравцов В.В.** Специфика влияния опыта научно-исследовательской деятельности, получаемого будущими учителями в вузе, на их научно-исследовательскую активность в профессии ..... 20

- Савельева Н.Н.** Проектирование процесса развития сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников ..... 29

- Швец Ф.А.** Личностные корреляты возрастного самосознания подростков ..... 38

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Маркова О.В.** Агрессивность и социально-психологическая адаптация военнослужащих ..... 47

- Гаврилова Т.А., Баранова В.А.** Когнитивная нагрузка при выполнении учебной задачи на зрительно-моторную координацию в среде виртуальной реальности ..... 55

## Contents

## SOCIOLOGICAL SCIENCES

- Bolshov V.B.** The possibilities of focus group discussions in the study of trust practices in the youth environment ..... 4

## PEDAGOGICAL SCIENCES

- Kravtsov V.V.** The specifics of the influence of research experience received by future teachers at a university on their research activity in the profession ..... 20

- Saveleva N.N.** Designing the process of developing role-playing games for older preschoolers ..... 29

- Shvets F.A.** Personal correlates of age-status self-awareness of adolescents ..... 38

## PSYCHOLOGICAL SCIENCES

- Markova O.V.** Aggressiveness and socio-psychological adaptation of military personnel ..... 47

- Gavrilova T.A., Baranova V.A.** Cognitive load when performing a learning task on visual-motor coordination in a virtual reality environment ..... 55

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Оригинальная статья / Original article

УДК 316.442

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2023-2/4-19>



# Возможности фокус-групповых дискуссий в изучении доверительных практик в молодежной среде

© В.Б. Большов

*Кубанский государственный университет  
Краснодар, Россия*

**Аннотация.** В статье исследуются возможности использования метода фокус-групповой дискуссии при изучении доверительных практик в молодежной среде. В ходе прикладного социологического исследования выявлены различные аспекты понимания доверия в молодежной среде. Определены возможности фокус-групповой дискуссии как метода активного и открытого взаимодействия участников исследования. Проведен анализ возможностей фокус-групповой дискуссии. Представлены результаты, демонстрирующие различия в характере восприятия доверительных практик в молодежной среде. Определена необходимость комплексного изучения феномена доверия не только на вербальном, но и поведенческом уровне, а также необходимость проведения фокус-групповых дискуссий в естественной среде с привлечением метода наблюдения как дополнительного компонента анализа ситуации с проявлением доверия. Показаны возможности фокус-групповой дискуссии как метода активного и открытого взаимодействия участников исследования. Выполнен анализ возможностей использования и проведения фокус-групповой дискуссии.

**Ключевые слова:** фокус-групповая дискуссия, доверие, обобщенное доверие, межличностное доверие, общество риска

**Для цитирования:** Большов В.Б. Возможности фокус-групповых дискуссий в изучении доверительных практик в молодежной среде // Социальная компетентность. 2023. Т. 8, № 2. С. 4–19.

## The possibilities of focus group discussions in the study of trust practices in the youth environment

© Victor B. Bolshov

*Kuban State University  
Krasnodar, Russia*

**Abstract.** The article explores the possibilities of using the focus group discussion method in the study of trust practices among young people. In the course of applied sociological research, various aspects of understanding trust among young people have been identified. The possibilities of focus group discussion as a method of active and open interaction of the study participants are determined. The analysis of the possibilities of a focus group discussion is carried out. The results demonstrating the differences in the nature of the perception of trust practices among young people are presented. The necessity of a comprehensive study of the phenomenon of trust is determined not only at the verbal, but also at the behavioral level. The necessity of conducting focus group discussions in a natural environment with the involvement of the observation method as an additional component of the analysis of the situation with the manifestation of trust is emphasized.

**Keywords:** focus group discussion, trust, generalized trust, interpersonal trust, risk society

**For citation:** Bolshov V.B. (2023) The possibilities of focus group discussions in the study of trust practices in the youth environment. *Social Competence*. Vol. 8. No. 2. P. 4–19. (In Russ.).

## **Введение**

Современные условия жизни общества тесно связаны с различным проявлением феномена доверия. Доверие выступает в качестве интегративного фактора развития отношений на межличностном уровне, в ходе реализации разных социальных практик, на уровне отношения к социальным институтам.

Влияние социального доверия как фактора поддержания определенного уровня стабильности в социуме особенно ярко проявляется в условиях кризисных ситуаций, происходящих в обществе, в условиях формирования различного рода рисков, неопределенностей, когда личность вынуждена формировать и подтверждать определенную систему ценностей, в том числе и по отношению к ближайшему окружению. В этих ситуациях фактор доверия или недоверия является ключевым в процессе формирования и поддержания межличностных отношений и общности интересов, в то же время доверие в значительной степени рассматривается в качестве фактора сохранения и поддержания социального порядка в целом. Социальная упорядоченность жизни включает, помимо всего прочего, необходимость поддержания связей между индивидами, сохранения привычных форм, привычек и способов взаимодействия, которые являются комфортными для данной социальной группы или среды.

Практика предыдущих лет развития российского общества характеризуется перманентным наличием кризиса доверия к социальным институтам. В результате на первый план в роли компенсирующего фактора выходит межличностное доверие, которое способно в какой-то мере придать социальным взаимодействиям стабильный характер. Причем стабильность понимается в широком смысле, с ориентацией на общечеловеческие, аксиологические, социальные и психологические моменты.

По нашему мнению, сложность формирования и развития доверительных практик на межличностном уровне достаточно сильно проявляется у молодых людей. Молодежь лишена достаточного жизненного опыта и навыков, что значительно осложняет процесс их ценностного самоопределения, формирования собственной идентичности и определения своего места в социальных отношениях.

Социализируясь, молодое поколение включает представления старшего поколения, прежде всего родителей, в свои практики доверия, но в то же время вынуждено формировать собственную систему координат, которая по ряду параметров способно существенно отличаться от представлений и приоритетов старшего поколения. Это в значительной степени проявляется при формировании ценностных ориентиров, что неизменно влияет на способы и форму выстраивания межличностных отношений.

Поэтому в современной социологической науке сохраняется актуальность исследования феномена и факторов формирования межличностного доверия в молодежной среде. В связи с этим возникает задача использования новых методов исследования доверительных практик молодежи и расширения возможностей ранее использованных методов.

## **Методы**

В качестве метода получения данных использовался метод фокус-групповой дискуссии, в ходе которой происходило обсуждение актуальных проблем межличностного взаимодействия в среде современных молодых людей.

Методологические основы фокусированного интервью разработаны американскими социологами Р. Мертоном, М. Фиске, П. Кендалл. Изначально интервью использовалось ими для исследования вопросов влияния пропаганды союзников на армию в годы Второй мировой войны. Это нашло отражение в их работе «Фокусирование интервью». С начала 1980-х годов

фокус-групповые исследования начинают активно применяться в академических кругах, маркетинговых исследованиях. В ходе этих исследований были получены результаты, отличные от анкетных опросов вследствие реализации иных методологических задач.

Традиционно метод фокус-групповой дискуссии относят к качественной методологии. Основная цель фокус-групповой дискуссии – выявление внутренних смыслов, причин и мотиваций поведения людей, понимание ценностных доминант участников коммуникации. Как отмечают Р. Крюгер и М. Кейси, «цель проведения фокус-группы заключается в том, чтобы выслушать участников и собрать информацию. Этот метод исследования помогает лучше понять, как люди относятся к определенной проблеме, товару или услуге и что думают об этом. Участников фокус-группы выбирают по определенным параметрам, необходимым для обсуждения заданной темы» (Крюгер, 2003, с. 27).

Другая важная особенность в ходе проведения фокус-групп – реализация интерпретативного подхода при анализе данных. По этому поводу один из основоположников интерпретативного подхода К. Гирц отмечал, что, «разделяя точку зрения Макса Вебера, согласно которой человек — это животное, висящее на сотканной им самим паутине смыслов, я принимаю культуру за эту паутину, а ее анализ — за дело науки не экспериментальной, занятой поисками законов, но интерпретативной, занятой поисками значений» (Гирц, 2004, с. 11).

Как правило, фокус-группа сочетает в себе одновременно несколько методов: интервью, дискуссию, наблюдение, беседу. Обычно фокус-группу проводят в специализированном или приспособленном для этого помещении. С.А. Белановский отмечает, что «расположение столов и сидячих мест не должно напоминать классную комнату, в которой «ученики» сидят рядами перед «учителем». Расположение столов может быть круглым, овальным или П-образным, но в последних двух случаях не слишком вытянутым в длину» (Белановский, 2019, с. 223–224).

Однако в последнее время все чаще поднимается вопрос о проведении фокус-групповой дискуссии в естественной среде. В частности, Е.В. Полухина отмечает «главенство принципа «естественности» сбора данных («in situ studies»): чем более приближенной к повседневной жизни будет ситуация исследования, тем в большей степени собранные материалы (и их последующая интерпретация) будут отражать «реальное положение вещей». Эти процедуры способствуют повышению «экологической» валидности, предполагающей важность соответствия между условиями эксперимента и исследуемой реальностью (Полухина, 2012, с. 291).

В ходе фокус-группы основная часть информации получается в форме ответов участников на вопросы или словесных речевых реакций на предъявляемые стимулы. Но значительная часть индивидуальных и коллективных реакций имеет невербальный характер – это кинетика, жесты, мимика. «Основная часть информации получается в форме ответов респондентов на вопросы или словесных речевых реакций на те или иные стимулы. Но значительная часть индивидуальных и коллективных реакций имеет невербальный характер. Это проксемика, кинетика, жесты, мимика – то, что безотчетно воспринимается самими участниками дискуссии, прежде всего зрительно» (Левинсон, 2003, с. 47).

Задача проведения фокус-группы заключается в том, чтобы выслушать участников и собрать информацию. Этот метод исследования помогает лучше понять, как люди относятся к определенной проблеме или ситуации. Основное преимущество фокус-групповой дискуссии заключается в том, что она дает возможность модератору непосредственно наблюдать процесс формирования социального взаимодействия участников в ходе обсуждения той или иной проблемы. Важными факторами реализации фокус-групповой дискуссии являются групповая дискуссия и групповая рефлексия, свободное общение участников без внешнего давления и принятия каких-либо решений, личностное самораскрытие участников. Для некоторых участников личностное самораскрытие является естественным состоянием, они готовы делиться

своими эмоциями, впечатлениями, мнениями. Для других это может оказаться трудной задачей. Большинство людей ощущают себя более комфортно при разговоре почти на любую тему в том случае, если они вовлечены в дискуссию как часть группы.

Самораскрытия личности проще достичь лишь при определенных условиях. Часто это происходит тогда, когда люди ощущают себя в безопасности, находясь в свободной атмосфере, где никто не ставит им оценок, не порицает их мнение и поступки. Работает так называемый эффект попутчика, когда между незнакомыми пассажирами возникает разговор, в ходе которого свободно выражаются личные чувства и отношения по поводу работы, семьи, политики, жизни в целом, что бывает часто невозможно в кругу семьи, друзей и знакомых. Одним из условий личностного самораскрытия выступает такой фактор, как наличие некоторых общих качеств между участниками коммуникации (возраст, пол, вид деятельности, семейное положение). Также важен фактор безопасности в ходе дискуссии. Даже если один из участников беседы чувствует, что собеседник не одобряет услышанное им, то это его не настораживает, ведь они, скорее всего, больше никогда не увидятся.

## Результаты

Проявление доверия/недоверия в молодежной среде является достаточно тонкой материей, поскольку жизненные практики молодых людей во многом носят поисковый характер, а также характер проб и ошибок при выстраивании межличностных отношений. Нами в ходе организации и проведения фокус-групповых дискуссий выявлялись факторы и причины, имеющие наибольшее значение при формировании доверия; участникам дискуссии предлагались различные ситуации, в которых они должны были определить свой уровень доверия. В качестве дополнительного фактора реализации феномена доверия сопоставлялись уровни доверия или недоверия в ситуации живого общения и ситуациях общения в режиме онлайн. Всего были проведено 5 фокус-групповых дискуссий, в которых приняли участие студенты Кубанского государственного университета в возрасте от 21 до 25 лет. Время каждой дискуссии в пределах 1 часа 30 минут.

Исследовательская практика изначально носила открытый поисковый характер с активными вербальным и невербальным взаимодействиями участников под руководством модератора в соответствии со спецификой качественной методологии. В ходе анализа транскриптов фокус-групповых дискуссий был выделен ряд смысловых пластов.

В первую очередь это касается понимания и восприятия термина *доверие* и степени распространения различных уровней доверия в молодежной среде.

В качестве первого индикатора использовался вопрос «Как бы вы определили – что такое доверие?». Формулируя ответы, участники фокус-группы выявили различие в своих жизненных установках относительно других людей.

Прежде всего доверие рассматривается по аналогии с глаголом доверять. Проявлять доверие – это значит довериться другому человеку. Участники выделили несколько типов доверия. Во-первых, доверить другому какие-то материальные ценности (деньги), во-вторых, доверить какую-то тайну, информацию. Сами участники презентуют это следующим образом:

*«Это, если, например, твой друг может оставить тебе большую сумму денег налом и ничего не бояться. Это доверие»* (Алиса, 21 год).

*«Нужно разграничивать доверие, которое связано с материальными вещами, деньгами, дать в долг. А есть доверие внутреннее, эмоциональное, тайну доверяю. И я уверен, что об этом человек не станет рассказывать»* (Андрей, 24 года).

*«Доверие – это отношение человека к тому, что говорят другие. Ту информацию, которую ему преподносят другие люди, он с ней соглашается, не видит подвоха, обмана»* (Владимир, 21 год).



Также важным составляющим интерпретации доверия является социально-психологический аспект. Доверять это значит чувствовать себя максимально комфортно, не бояться сказать лишнего, говорить открыто, без опасности осуждения. Проиллюстрируем это высказыванием самих участников: *«Доверие – это какая-либо связь, отношения между людьми, которая построена на правде. Когда комфортно разговаривать с людьми, с человеком, который не обманет. Поэтому мы ему доверяем»* (Анна, 21 год).

Также участники схожим образом интерпретируют доверие: *«Это состояние человека, при котором он чувствует себя максимально комфортно и не боится, что кто-то его обманет. То есть он спокоен при доверии»* (Валентина, 21 год).

Ощущение комфортных отношений находится в тесной связи, по мнению участников, с понятием открытости. Доверительные отношения по своей природе не могут быть неоткрытыми. Это общение без какой-то излишней подоплеки, без камня за пазухой.

*«Доверие между людьми, основанное на комфорте, открытости, доверяют друг другу всё»* (Алина, 21 год).

*«Уверенность в человеке. Я готова впускать человека в свою жизнь, я открыта для него. Готова делиться с ним информацией. По ситуациям, которые были ранее, я могу довериться этому человеку. Моя готовность открыть ему 80-90 процентов своей личной жизни с уверенностью, что человек всегда поймет, поддержит. Не будет попрекать, порицать. Разным людям я по-разному доверяю»* (Елена, 23 года).

С этой точки зрения доверие предполагает наличие ситуации, когда даже неприятные моменты с точки зрения социальных норм не находят даже намека на осуждение от другого человека. Наоборот, каждый человек может услышать слова поддержки, понимания, сопереживания: *«Это хорошо, когда есть хотя бы один человек, которому можно доверить информацию и свое внутреннее состояние. В целом доверие предполагает отношение с людьми, которое подразумевает порядочность, добросовестность и открытость в отношениях»* (Владимир, 21 год).

Другим не менее важным аспектом понимания доверия является ощущение собственной безопасности человека как на физическом, так и психоэмоциональном уровне. Как отмечают участники дискуссии, *«доверие — это чувство безопасности, а в современном мире у нас безопасности, скажем так, очень мало. Тебе приходится не доверять другим людям. Скажем, досмотры в аэропортах: проверяют все, как будто ты террорист и проносишь бомбу»* (Валентина, 21 год).

*«Хорошее слово «безопасность». Это значит, что человек не нагадит, не напакустит и не вынесет оттуда [из общения] ничего вовне»* (Андрей, 24 года).

Еще один ракурс проявления доверия с точки зрения молодых людей носит психотерапевтический аспект. Доверие к человеку подразумевает возможность и желание «излить душу».

*«Желание излить душу возникает очень сильно. Получается так, что я всех слушала. Обо всех забочусь, переживаю. Хочу, чтобы кто-то обо мне позаботился, послушал меня. Вот именно послушал, чтобы я могла выговориться. Рассказать о тех вещах, которые тебя очень сильно тяготят. Просто с человеком поговорить за чаем, за конфетами. Все, что у тебя в голове есть, ты этот поток выливаешь и не думаешь, что сказал лишнего. Просто как-то освобождаешься»* (Жанна, 24 года).

*«Есть близкий круг людей, которым я доверяю безусловно, с высокой долей открытости. Мне не нужно думать, что говорить. Я могу быть вольна эмоционально, могу высказать, что у меня на душе. Могу не думать о последствиях разговора. Могу излить душу. Раскрыть свои внутренние переживания. И я знаю, что в этих людях я найду поддержку»* (Елена, 23 года).

*«Мне нужно было с кем-то поговорить. Хочется, чтобы тебя послушал другой новый человек, желание выговориться. Новые люди меня не осудят, не будут оценивать меня»* (Валентина, 21 год).

В данном контексте доверительные практики можно рассматривать как некоторую бесплатную психологическую взаимопомощь между людьми. Желание выговориться даже мало-знакомым людям присутствует в поведении и молодых людей. Это позволяет им эмоционально и психологически разгрузиться, сбросить внутренние переживания, увидеть возникающие жизненные ситуации и проблемы с другой, новой стороны.

Важно отметить ещё и такое понимание доверия, как возможность молодого человека в современном мире довериться другому человеку в реализации профессиональных задач, при выполнении какой-то работы.

Доверие в профессиональной сфере, в трудовых отношениях, как видно из высказываний, также является важным для молодых людей. Для данной возрастной группы характерен постепенный переход от образовательных практик, где доверительные отношения носят более-менее стабильный и открытый характер, к трудовой сфере. Вступая в новый трудовой этап жизни, молодые люди вынужденно коммуницируют с незнакомыми, не всегда приятными людьми. В этих новых условиях изначальный уровень доверия/недоверия является важным фактором при построении карьеры.

*«Если сложатся форс-мажорные обстоятельства по работе, человек может меня заменить. Могу высказаться человеку, и он никому не расскажет, человек меня защитит, не подставит. Чувствую себя защищенной рядом с человеком. Как физически, так и эмоционально»* (Жанна, 24 года).

Таким образом, определяя понятие «доверие», следует сделать вывод, что каждый молодой человек самостоятельно определяет степень, форму и характер открытости по отношению к другим значимым для него людям. Безусловно, весь предшествующий жизненный опыт и жизненные ситуации в значительной степени влияют на уровень доверия и открытости. В этой связи весьма показательны наиболее типичные представления участников дискуссии относительно уровня доверия в обществе в целом.

*«В современном мире взаимоотношения людей более личностного характера, то есть идет история не на коллективизм, где мы больше доверяем, общаемся, как это было в Советском Союзе. Сейчас каждый больше сам за себя, и из-за этого возрастает недоверие к людям»* (Анна, 21 год).

*«Люди стали меньше доверять друг другу. Это непростое время. Много противоречивой информации. Люди зачастую не доверяют не потому, что другие обманут, а понимают, что другие люди могут заблуждаться»* (Владимир, 21 год).

*«Доверия и раньше не было, а сейчас его нет и подавно»* (Алина, 21 год).

Таким образом, все участники фокус-группы пришли к единому мнению, что в последние годы люди стали меньше доверять друг другу. Причем уровень доверия касается как информации, которая нас повсюду окружает, так и состояния безопасности в целом.

Наиболее важным аспектом нашего исследования было выявление факторов, которые влияют на формирование межличностного доверия в молодежной среде либо, наоборот, способствуют формированию недоверия. В первую очередь нас интересовали факторы доверия к людям, которые обозначили участники фокус-группы.

*«Потому что мы живем с людьми. Да, сейчас каждый может жить сам по себе. Еду привезут, фильм в интернете посмотрит. Но хочется иметь вокруг себя друзей, семью, и это все-таки и есть доверие»* (Жанна, 24 года).

*«Если девушка выходит замуж, то она должна доверять. Ситуация вступления в брак»* (Валентина, 21 год).

*«Если человек не будет никому доверять, то что это получится для самого человека. В жесткий негатив уходит все его здоровье, все его внутреннее состояние, возможны эмоциональные всплески, выгорание, апатичность, депрессивность»* (Елена, 24 года).

Доверие, таким образом, рассматривается молодыми людьми как непреложный фактор современной жизни. Отсутствие доверия порождает утрату не только ближайших социальных связей, дружеских отношений, но и более длительных, долговременных, например, при вступлении в брачные отношения, в которых с точки зрения участников фокус-группы доверие является доминирующим фактором. Также отмечалась возможность развития депрессивных состояний, поскольку недоверие рано или поздно приводит к состоянию одиночества, апатии к жизни в целом, утрате необходимых для каждого человека социальных связей.

Как уже отмечалось, формирование доверия является некоторым процессом, который тесно связан с социализацией молодых людей, с вступлением их в новые социальные практики, которые предъявляют и новые критерии проявления доверия. В этой связи в качестве дополнительного вопроса нас интересовали жизненные ситуации, в которых максимальным образом проявляется доверие.

Следует выделить мнение одного участника, который заявил, что *«фактор доверия везде важен. Как для построения семьи, для общения с друзьями и для работы в коллективе. Везде важен. Без доверия жить невозможно. Тебе будет очень тяжело, если ты будешь ко всем с осторожностью относиться и думать, что тебя везде хотят обмануть»* (Анна, 21 год).

В представлениях других участников фокус-группы наиболее важными сферами, где фактор доверия должен быть максимальным, являются дружеские отношения, семейные отношения, отношения между руководителем и коллективом.

*«Исключительно на доверии весь узкий круг близких мне людей. И любая ситуация будет основана на доверии»* (Елена, 24 года).

*«Когда люди встречаются и начинают дружить, то здесь доверие очень важно»* (Владимир, 21 год).

*«Больше в семейных отношениях»* (Валентина 21 год).

*«В семейных отношениях, в денежном плане, в экономической сфере»* (Алина, 21 год).

Таким образом, мнения участников подтверждают тезис о тотальной важности фактора доверия в современной жизни общества, но в то же время отмечается его практическое отсутствие в реальной жизни.

В ходе современного социального взаимодействия молодые люди сталкиваются с представителями разных сообществ. Одни социальные группы вызывают доверие молодых людей, другие вызывают настороженность и чувство опасности. Мы предложили участникам фокус-группы определиться с данными группами. В качестве групп, с которыми поддерживаются максимально доверительные отношения, были обозначены семья, узкий круг друзей, молодой человек. *«Доверяю своей семье, своей второй половинке и узкому кругу своих друзей. Мое доверие нужно заслужить, потому что я достаточно закрытый человек. Это пришло с опытом. Сначала я была такая доверчивая, но опыт научил, что не стоит всем доверять»* (Алиса, 21 год).

Значительное внимание со стороны участников фокус-группы было приковано к так называемым группам недоверия. В число таких групп попали цыгане, «люди в ночи», люди с психическими отклонениями, пьяные, религиозные фанатики, представители субкультур, должники, маргиналы, бомжи. В то же время недоверие вызывают, как обозначили их участники, и лощёные молодые люди, у которых очень вычурная дорогая одежда. Вот как это формулируют сами участники фокус-группы.

*«Я не особенно доверяю людям со странной внешностью, неопрятного, бомжеватого вида. Не доверяю цыганам. Не доверяем всем людям в ночи, которые вечерами темными ходят по дачам. Некомфортно себя чувствую в обществе людей с отклонениями психики. Пьяным» (Валентина, 21 год).*

*«Настороженность к людям, которые склонны к религиозному фанатизму, субкультурам, которые носят деструктивный характер» (Владимир, 21 год).*

*«Не доверяю людям в наркотическом и алкогольном состоянии, должникам» (Ольга, 21 год).*

*«Не доверяю очень религиозным людям. У меня есть подруга, она очень религиозная. Но это доходит до фанатизма. И ты просто не можешь с человеком нормально общаться» (Алина, 21 год).*

*«Вызывает опасения любой незнакомый человек, который выглядит как-то странно или подозрительно, одежда порвана, он вызывает недоверие. Или, наоборот, выглядит чересчур... Из какого-то социального слоя, который намного выше, чем твой. Какой-то лощеный» (Андрей, 24 года).*

В высказываниях участников фокус-группы прослеживается такой важный элемент формирования доверия, как ситуативность. Если человек не попадал в сложные ситуации с представителями каких-то социальных сообществ, то особенной настороженности у него по отношению к ним не возникает.

В качестве контрольного был задан вопрос о причинах и жизненных ситуациях, когда доверие к человеку будет в значительной степени подорвано.

*«Вранье, предательство и какое-либо агрессивное поведение» (Анна, 21 год).*

*«Вранье, недосказанность, непостоянство, когда человек говорит одно, а потом делает другое, поступает иначе. Когда человек в лицо говорит одно, а думает по-другому» (Владимир, 21 год).*

*«Лицемерным людям, когда прямо видно, что они лицемерны. Тем, кто делает мне что-то назло» (Валентина, 21 год).*

*«Вранье, предательство и лицемерие. Встречаю людей, которые всем видом обнимет, поцелует, комплименты высказывает, но за спиной будет говорить другое» (Алина, 21 год).*

*«Обесценивание, безразличие. Если приходишь к человеку с проблемой, начинаешь его тревожить. Он говорит «да, забей»» (Алиса, 21 год).*

*«Причины для подрыва доверия – обман ожиданий. Если мы ждем чего-то от человека, а он не соответствует» (Андрей, 24 года).*

Как следует из высказываний, наиболее значимыми факторами утери доверия являются вранье, предательство и обман в личных отношениях. Молодым людям сложно пойти на компромисс и простить другого человека, проще разорвать подобные отношения и завести новые. Также значимым фактором для молодых людей является финансовая добропорядочность другого человека.

В ходе исследования был предложен ряд конкретных факторов, которые способны повлиять на формирование доверия в ту или иную сторону. В частности, фактор этнической принадлежности, возрастной фактор, внешний вид и манера поведения другого человека. В ходе фокус-групп некоторые факторы оказались с точки зрения участников малозначимыми.

Как показали результаты исследования, этнический фактор не рассматривается молодыми людьми как основной для формирования доверия или недоверия.

*«Лично у меня нет недоверия к другим этническим группам, поскольку я выросла в многонациональном регионе и общалась со всеми национальностями. Но на моем опыте люди не доверяют другим национальностям, когда у них был негативный опыт с представителями другой национальности» (Анна, 21 год).*

*«Косвенно. В любую национальность входят разные люди. Я бы не сказал, что есть этническая группа, которой я бы полностью не доверял» (Владимир, 21 год).*

*«Без привязки к национальностям. Я в принципе людям не особо доверяю» (Ольга, 21 год).*

Тем не менее встречаются жизненные ситуации, когда этнический компонент себя может проявить в значительной степени. В этом плане показателен рассказ одного участника фокус-группы: *«В принципе нет отрицательного отношения к национальностям, но на работе очень много курдов. Но то, как они себя ведут. Это не просто недоверие, а уже какая-то ненависть к этим людям. Их поведение. Их надо стороной обходить. Они все делают только ради себя. Мерзкое поведение» (Алина, 21 год).*

Подобного рода нарративы еще раз иллюстрируют тонкую грань между факторами доверия и недоверия. Формирование доверительных отношений на любом, в том числе на межличностном уровне, сопряжено с включенностью человека в различные жизненно важные ситуации. Результат этих ситуаций определяет степень доверия, в том числе и представителям различных этнических групп.

Другой предложенный фактор – возраст, который также не выявил каких-то значимых расхождений в позициях молодых людей.

*«В целом нет такого, чтобы не доверять из-за возраста. Возможно, нужно относиться с предосторожностью к информации от детей школьного возраста. Они любят приукрашивать и привирать» (Анна, 21 год).*

*«Для меня это ситуативный момент. Я не могу сказать, кому я больше доверяю. Людям старшего поколения, возможно, доверяю даже больше. Их опыт, компетенции по жизненным вопросам побольше» (Алиса, 21 год).*

*«Важно понимать, где проявляется это доверие, в какой сфере. Если бы мне нужен был совет, то я доверилась бы более взрослому человеку, учитывая его опыт» (Елена, 24 года).*

К другим факторам в ходе обсуждения было приковано более активное внимание участников. В частности, важными оказались факторы внешнего вида и манеры поведения человека. Многие участники в качестве первого ответа обозначали, что для них внешний вид человек в принципе не важен. Но в ходе последующего обсуждения эта позиция все-таки дополнялась определенными требованиями к внешнему виду человека, которые вызывают или не вызывают доверия к нему.

*«Неопрятный, грязный, сомнительного вида людям буду меньше доверять. Когда много татуировок, пирсинга. У человека какие-то проблемы. Он тем самым пытается облегчить психологическое состояние» (Владимир, 21 год).*

*«Неопрятность, неухоженность. Чрезмерные боди, модификации. Это говорит о ментальных проблемах» (Алиса, 21 год).*

*«Бомжеватого вида и тем, кто слишком прилизан, иголочка к иголочке, ниточка к ниточке. Прямо слишком хорошо выглядит. Если хоть какая-то деталь простая, человеческая» (Валентина, 21 год).*

*«При первом знакомстве я обращаю внимание, как одет человек. Если есть какие наколки (ножи, купола) – это будет меня отпугивать. Я буду с недоверием к нему относиться» (Жанна, 24 года).*

Наряду с фактором внешнего вида внимание участников дискуссии привлекла манера поведения людей. В реальных жизненных ситуациях, когда возникает необходимость личного контакта с другим человеком, именно особенности его поведения могут оттолкнуть от общения с ним либо способствовать формированию доверительных отношений.

Представлены наиболее яркие ответы.

*«Агрессивное поведение. Надменное поведение. ЧСВ (молодежный сленг – «чувство собственной важности»)» (Валентина, 21 год).*

*«Если нервный, жеманный. Я отношусь не очень. Если человек будет грызть ногти, не очень приятно общаться» (Владимир, 21 человек).*

*«Эгоизм. Человек, который постоянно я-я-я. Это меня оттолкнет. Излишнее тщеславие» (Алиса, 21 год).*

*«Когда люди зациклены на деньгах, материальной составляющей, все сводят к деньгам. Когда это прям перебор. Эгоизм» (Алина, 21 год).*

*«Агрессивная манера. Если человек будет ко мне приставать. Неустойчивый психологически. Если говорит, что всех ненавидит, всех надо убить» (Жанна, 24 года).*

Как видно из ответов, наиболее важными факторами внешнего поведения, способными нарушить доверие к человеку, являются повышенная нервозность, агрессивность, желание другого человека показать свою важность, самоуверенность.

Также в ходе дискуссии мы попытались выделить особенности формирования доверия в группах, различающихся по гендерному принципу. Часть участников высказала мнение, что делить доверие, общение по гендерному признаку не имеет смысла. Главное — это люди, которые вступают во взаимодействие.

*«Мужское и женское доверие ничем не различаются» (Анна, 21 год).*

*«Мне кажется, есть какие-то базовые вещи доверия. У меня есть приятели мужчины, и я не скажу, что у них все как-то четко и холоднее отношения, чем у женщин. Мне кажется, это зависит от человеческого фактора. Женщины могут приютить у себя, могут в душу поплакаться. В общем как-то четко различить мужское и женское доверие не могу. Это микс» (Елена, 24 года).*

Но другая часть группы высказалась о наличии определенных тенденций в формировании доверия по гендерному признаку.

*«У мужчин какая-то своя атмосфера, свое понимание дружбы. Мужское доверие строится на том, когда один мужчина может выручить другого. Деньги дать. Основное – это выручил. Женское доверие — это что-то, связанное с материнской любовью, материнской заботой. Женское общение более эмоциональное» (Жанна, 24 года).*

*«У мужчин все более просто, у девушек могут пойти сплетни» (Алина, 21 год).*

*«Девушки друг перед другом более откровенны» (Владимир, 21 год).*

*«У женщин взаимодействие более добродушно обходительное. Иногда граничит с лицемерием. Женщины часто делают комплименты. И редко резко высказываются друг о друге. Мужчины более прямолинейны» (Андрей, 24 года).*

## Обсуждения

Современная социологическая наука по проблеме доверия характеризуется многообразием различных теоретических подходов, концептуальных установок, методологических принципов, рассмотрение которых является актуальной задачей исследователя. В настоящее время основными теоретиками социологии доверия признаны Э. Гидденс, Н. Луман, Ф. Фукуяма, П. Штомпка.

Часто доверие определяется как морально-нравственная установка, которая находит свое воплощение, с одной стороны, как обобщенное представление и ожидание того, что другие люди, будучи на моем месте, будут поступать так же, как и я. Доверие рассматривается как система установок человека в отношении социального мира, к другим людям и к самому себе, что позволяет осмыслить характер взаимодействий индивида и групп. С другой стороны, доверие является результатом процесса активных межличностных отношений, направленных на формирование эмпатии участников взаимодействия. Основой для таких отношений

выступают категории справедливости, честности, открытости и социальной ответственности партнеров. Доверие является рациональным ожиданием и вместе с тем вероятностной характеристикой коллективных взаимодействий, формируемой на их основе.

Социальные ожидания индивида изначально формируются как позитивные, связаны с открытостью, уверенностью в порядочности, надежности другого человека или социальной группы.

Макроуровневое доверие характеризуется как доверие в обществе в целом, доверие социально значимым институтам, организациям, доверие анонимным, абстрактным системам.

Микроуровневый характер доверия формируется на уровне связей между индивидами, носит персонифицированный, достаточно конкретный характер. Для межличностного доверия свойственна повышенная эмоциональность связей между индивидами, реализация доверия носит двусторонний характер.

В научном сообществе выработано достаточно много трактовок термина «доверие». В частности, под доверием «понимают устойчивую способность человека, группы, коллектива и всего населения добровольно наделять другого человека, социальную группу и население в целом ценностными и общественно значимыми свойствами в интересах обеспечения своих прав и свобод, гарантий и льгот, а в целом — стабильности и безопасности существования. Будучи по преимуществу категорией межличностных, нравственных отношений, доверие на уровне социума выступает как общественное доверие, включающее в себя экономические, политические, собственно социальные и духовные компоненты» (Осадчая, 2011, с. 22).

Сам термин «доверие» синонимичен понятию «вера», чувству уверенности в другом человеке, что отчасти носит иррациональный, безосновательный характер. Подобного рода понимание доверия характерно для так называемого традиционного общества.

В исследованиях Ф. Фукуямы разрабатывалась главным образом теория обобщенного доверия. Согласно его теории, доверие определяется как «возникающее у членов сообщества ожидание того, что другие его члены будут вести себя более или менее предсказуемо, честно и со вниманием к нуждам окружающих, в согласии с некоторыми общими нормами» (Фукуяма, 2004, с. 52).

Общество модерна и постмодерна породили другое понимание доверия. Прежде всего, как рационально обоснованное, связанное с определенным расчетом, а не основанное исключительно на чувствах человека. В результате формируется обезличенное, функциональное, институциональное доверие. Однако и институциональное доверие в условиях постмодернистского общества эволюционирует в новые сетевые формы, в которых отсутствует жесткая иерархия, а доминируют горизонтальные связи. В данном контексте доверие рассматривается в рамках экономической социологии, в рамках так называемого сетевого подхода.

Общим положением сетевого подхода является интерпретация социального капитала как системы социальных отношений людей в форме социальных сетей. Социальная сеть является системой связей между индивидами, которая основана на взаимных интересах. Социальные сети предоставляют людям доступ к различного рода благам и ресурсам, а также распределяют эти ресурсы.

Таким образом, можно говорить о возникновении еще одного вида доверия – *сетевого доверия*, к природе которого обращаются, в частности, М. Грановеттер, Р. Берта, В.В. Радаев и другие. Например, М. Грановеттер, выделяет два типа связей – сильные (семья, близкие, родственники) и слабые (знакомые, коллеги, приятели). Он подчеркивает, что сама сила связей определяется наличием и интенсивностью эмоциональных контактов, временем взаимодействия, наличием или отсутствием доверительных отношений. Результаты исследований показывают, что более широкий доступ к социальным ресурсам открывают как раз слабые связи, которые формируются между людьми, принадлежащими к разным социальным группам,

обладающим разным уровнем информированности. В этих условиях доверие выступает в качестве своеобразного ключа, способствующего более эффективному обмену информацией, созданию новых связей, разрешению конфликтных ситуаций.

Современное общество порождает и феномен цифрового доверия благодаря технологиям безопасного виртуального мира. Теперь человек доверяет или не доверяет в социальных сетях, формируя так называемые слабые связи. Но, по мнению М. Грановеттера, именно слабые связи формируют для современного человека круг общения, он находит новую работу, друзей по интересам и для партнерских отношений. «Для индивида слабые связи оказываются важным источником возможной мобильности. Если же рассматривать ситуацию на макроуровне, то слабые связи играют значимую роль в создании социальной сплоченности» (Грановеттер, 2009, с. 43). Таким образом, большое количество слабых связей влияет на формирование доверия современного человека.

Новые перспективы в рамках доверия в социологии открывает социокультурный подход. Польский социолог П. Штомпка рассматривает доверие как культурный ресурс, вводя понятия «культура доверия» и «культура недоверия». Доверие или недоверие в теории П. Штомпки выступает как важный показатель отношения людей друг к другу и тому обществу, в котором они живут, а также в качестве одной из характеристик их социальных ожиданий и поведенческих стратегий. В целях иллюстрации этих положений П. Штомпка прибегает к метафоре «культурная травма». «Травма появляется, когда происходит раскол, смещение, дезорганизация в упорядоченном, само собой разумеющемся мире. Влияние травмы на коллектив зависит от относительного уровня раскола с предшествующим порядком или с ожиданиями его сохранения. Это мы и подразумеваем, говоря, что травма вызвана «шоковыми» событиями» (Штомпка, 2001, с. 10).

В итоге П. Штомпка приходит к выводу, что «доверие есть ставка в отношении будущих непредвиденных действий других. Исходя из этого доверие предполагает два основных компонента: 1) особые ожидания (в отношении того, как поведет себя другой в некой будущей ситуации) и 2) убежденность, уверенность в действии (ставка)» (Фреик, 2006, с. 11).

Необходимо отметить и рискологический подход в понимании доверия в социологии. Ряд исследователей (Н. Луман, А. Селигмен) определяли доверие как неотъемлемый феномен современного общества, интерпретируя его в терминах данного подхода. Доверие выступает как потребность современного общества, поскольку в нем присутствует неопределенность, а следовательно – риск.

Как отмечает А. Селигмен, «доверие втягивает человека в систему отношений, в которой характер, направления, намерения и действия другого человека не носят достоверного характера. С этой стороны доверие выступает в качестве уверенности, что другой будет способствовать реализации наших намерений или хотя бы придерживаться нейтральной позиции. В этом качестве доверие функционирует как способ смягчения ситуации риска. При таком подходе доверие является противоположностью уверенности. А. Селигмен предлагает социологическую интерпретацию понятия доверия. С его точки зрения доверие появляется в социальных системах, когда по той или иной причине системно определенные ролевые ожидания больше не жизнеспособны» (Селигмен, 2002, с. 21).

Английский социолог Э. Гидденс понимает доверие как «защитный кокон», как своеобразный «покров доверия», который позволяет поддерживать жизнеспособность окружающего мира, созданного человеком. Э. Гидденс прослеживает связь между доверием и риском. Он отмечает, что «риск и доверие переплетаются, причем доверие, как правило, служит для минимизации опасностей, которым подвергаются определенные типы действий» (Гидденс, 2011, с. 152). Доверие «можно определить как уверенность в надежности человека или системы в отношении некоторого данного множества ожидаемых результатов или событий, где эта



уверенность выражает веру в доброе имя или любовь другого, или в правильность абстрактных принципов» (Гидденс, 2011, с. 150–151).

В отличие от традиционных обществ, основанных на доверии родства или дружбы, современное общество формирует «доверие к абстрактным системам, предусматривает сохранение повседневной уверенности, но в силу своей природы не может дать взаимности или близости, которые дают межличностные доверительные отношения» (Гидденс, 2011, с. 249–250). Таким образом, Э. Гидденс различает в современных обществах «системы с низким и высоким уровнем доверия». С его точки зрения, в системах с низким уровнем доверия порождается максимальное отчуждение человека, лишение его свободы действий. Общества с высоким уровнем доверия дают больше свободы для развития личности.

Рассматривая разные парадигмы доверия, Ф. Теннис в работе «Общность и общество» определяет феномен доверия сквозь призму двух форм — общности и общества. В частности, он отмечает, что «к доверию или недоверию ведет не только собственный, но и чужой опыт, то есть авторитет, репутация личности как заслуживающей доверия» (Теннис, 1998, с. 336). Вместе с тем доверие в значительной степени овеществляется самим общением. В результате формируется социальная связанность, которая «стремится стать взаимной зависимостью, что означает следующее: воля одного влияет на волю другого, стимулируя или сковывая ее или делая и то, и другое; если же воля одного совпадает, соединяется или смешивается с волей другого» (Теннис, 1998, с. 344).

В итоге Ф. Теннис приходит к следующему выводу: «все виды связанности, в которых преобладает сущностная воля, я называю общностью (Gemeinschaft), а все те, которые формируются посредством избирательной воли или существенно ей обусловлены – обществом (Gesellschaft), причем оба понятия в их сущности и тенденциях суть модальности связанности» (Теннис, 1998, с. 336).

По сути, речь идет о формировании межличностного доверия. Межличностное доверие является результатом освоения и интериоризации человеком социального пространства. Как правило, это происходит в стадии ранней социализации, когда накапливается жизненный опыт, формируются общечеловеческие моральные ценности и установки, связанные с общением между людьми. Формируется модель доверия, включающая в себя такие человеческие черты, как искренность, эмпатичность, осторожность, доверчивость. Выделяется несколько направлений при изучении феномена межличностного доверия. Первое направление связано с психологическими характеристиками доверия как такового. В данном контексте изучаются мотивы, ожидания, социально-психологические установки, психологические модели доверия.

Доверие как социальная установка предполагает оптимизм относительно того, как другие люди ответят на оказанное доверие. Так, С. Касталдо выразил данное положение в цельном определении: доверие – это «ожидание, убежденность в том, что объект обладает определенными характеристиками (честность, благонадежность, компетентность и др.), которые будут отражаться в его действиях, ориентированных на положительные для доверяющего индивида будущие результаты в ситуации осознанного риска» (Алексеева, 2009, с. 32).

В свою очередь, немецкий социолог Н. Луман для формирования межличностного доверия предлагает такие основания: 1) знание участниками реальной ситуации, а также адекватная оценка представлений о ней контрагента; 2) наличие у партнеров взаимных обязательств; 3) невозможность «требований» доверия — оно может быть только предложено или принято.

П. Штомпка выделяет несколько источников рискованной неопределенной ситуации. В качестве первой позиции выступает нехватка оперативной актуальной информации, что значительно затрудняет понимание мотивов, возможности предсказать поведение других людей. Он также отмечает, что ситуация доверия практически всегда связана с принципиальной

уязвимостью индивида по отношению к партнеру. Уязвимость возникает, поскольку один актер не владеет полной информацией о намерениях другого, который непосредственно контролирует эти последствия, возникает вероятность обмана с его стороны. В результате ситуация доверия оказывается в положении, когда невозможен контроль за действиями другого человека. «Мы находимся в состоянии постоянной неуверенности относительно действий в будущем других, над которыми не имеем никакого контроля» (Штомпка, 2012, с. 77). Фактором доверия, по мнению П. Штомпка, является также «презентация в действии», которая предполагает возможность манипулирования символами надежности со стороны контрагента.

В целом следует отметить, что все исследователи подчеркивают социальный характер доверия – оно проявляется только в отношениях между людьми.

### Выводы

По результатам теоретического и прикладного анализа можно сделать вывод, что метод фокус-групповой дискуссии является достаточно эффективным методом изучения практик доверия в молодежной среде. Эта эффективность повышается в ситуации, когда модератором выступает один из представителей молодежного сообщества. В такой ситуации практически снимается фактор социально-статусной дистанции между модератором и участниками. Привлечение в качестве модератора представителя молодежного сообщества во многом снимает проблему недопонимания языка молодежной группы, особенно при использовании сленга.

Представлены результаты фокус-групповых дискуссий, демонстрирующие различия в характере восприятия доверительных практик в молодежной среде. Определена необходимость комплексного изучения феномена доверия не только на вербальном, но и поведенческом уровне. Подчеркнута необходимость проведения фокус-групповых дискуссий в естественной среде с привлечением метода наблюдения как дополнительного компонента анализа ситуации с проявлением доверия.

В ходе проведения фокус-групповых дискуссий были выявлены некоторые проблемы, носящие сопутствующий характер при изучении доверительных практик молодежи. В частности, проблема социального неравенства среди молодежи, психологически настороженное и стереотипное отношение молодых людей к представителям определенных социальных групп.

Установлено, что в процессе фокус-групповых дискуссий повышается вербальная активность участников, раскрываются особенности их повседневных способов коммуникации, что не исключает необходимости использования других методов получения информации при изучении доверительных практик в молодежной среде в рамках комплексного исследования.

### Список источников / References

- Алексеева А.Ю. Основные элементы и структура межличностного доверия // Социологический журнал. 2009. № 3. С. 22–41.  
Alekseeva A.Yu. (2009) Basic elements and structure of interpersonal trust. *Sociological journal*. No. 3. P. 22–41. (In Russ.).
- Белановский С.А. Глубокое интервью и фокус-группы: учеб.-метод. пособие. М.: ИНФРА-М, 2019. 377 с.  
Belanovskii S.A. (2019) In-depth interviews and focus groups: stud.-method. manual. Moscow: INFRA-M, 2019. 377 p. (In Russ.)
- Гидденс Э. Последствия современности. М.: Праксис, 2011. 343 с.  
Giddens E. (2011) *Consequences of modernity*. Moscow, Praxis, 343 p. (In Russ.).

- Гирц К. Интерпретация культур. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. 560 с.  
Geertz K. (2004) Interpretation of cultures. Moscow, Russian Political Encyclopedia, 560 p. (In Russ.).
- Грановеттер М. Сила слабых связей // Экономическая социология. 2009. Т. 10, № 4. С. 31–50.  
Granovetter M. (2009) The strength of weak ties. *Economic sociology*. Vol. 10, No. 4. P. 31–50. (In Russ.).
- Крюгер Р., Кейси М. Фокус-группы. Практическое руководство: пер. с англ. М.: Вильямс, 2003. 256 с.  
Kruger R., Casey M. (2003) Focus groups. Practical guide: translated from English. Moscow, Publishing house Williams, 256 p. (In Russ.).
- Левинсон А.Г., Стучевская О.И. Фокус-группы: эволюция метода (обзор дискуссии на конференции ESOMAR) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2003. № 1. С. 46–55.  
Levinson A.G., Stuchevskaya O.I. (2003) Focus groups: the evolution of the method (review of the discussion at the ESOMAR conference). *Monitoring public opinion: economic and social changes*. No. 1. P. 46–55. (In Russ.).
- Осадчая Г.И. Сплоченное общество как идея и вектор инновационного преобразования российского общества // Социальная политика и социология. 2011. № 2. С. 21–31.  
Osadchaya G.I. (2011) Cohesive society as an idea and vector of innovative transformation of Russian society. *Social Policy and Sociology*. No. 2. P. 21–31. (In Russ.).
- Полухина Е.В. Этнографическая фокус-группа как метод сбора данных в «естественных» группах // Современная социология – современной России: сборник статей памяти первого декана факультета социологии НИУ ВШЭ А.О. Крыштановского, Москва, 01–03 февраля 2012 г. М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2012. С. 287–304.  
Polukhina E.V. (2012) Ethnographic focus group as a method of data collection in "natural" groups. *Modern sociology – modern Russia: Collection of articles in memory of the first Dean of the Faculty of Sociology of the Higher School of Economics A.O. Kryshchanovsky, Moscow, February 01–03, 2012*. Moscow, Higher School of Economics. P. 287–304. (In Russ.).
- Селигмен А. Проблемы доверия. М.: Идея-Пресс, 2002. 200 с.  
Seligman A. (2002) Problems of trust. Moscow, Idea-Press, 200 p. (In Russ.).
- Теннис Ф. Общность и общество // Социологический журнал. 1998. № 3–4. С. 333–357.  
Tennis F. (1998) Community and society. *Sociological Journal*. No. 3-4. P. 333–357. (In Russ.).
- Фреик Н.В. Концепция доверия в исследованиях П. Штомпки // Социс. 2006. № 11. С. 10–18.  
Freik N.V. (2006) The concept of trust in P. Shtompka's research. *Socis*. No. 11. P. 10–18. (In Russ.).
- Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М.: АСТ Москва, 2004. 730 с.  
Fukuyama F. (2004) Trust: social virtues and the path to prosperity. Moscow: AST Moscow, 730 p. (In Russ.).
- Штомпка П. Доверие – основа общества. М.: Логос, 2012. 440 с.  
Shtompka P. (2012) Trust is the basis of society. Moscow, Logos, 440 p. (In Russ.).
- Штомпка П. Социальное изменение как травма // Социс. 2001. № 1. С. 6–16.  
Shtompka P. (2001) Social change as a trauma. *Socis*. No. 1. P. 6–16. (In Russ.).

#### Информация об авторе / Information about the author

**Большов Виктор Борисович**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, Кубанский государственный университет  
350040, ул. Ставропольская, 149, г. Краснодар, Россия  
e-mail: bolshov\_v@mail.ru

**Victor B. Bolshov**, Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor of Sociology Department, Kuban State University  
149 Stavropolskaya Street, Krasnodar, Russia, 350040  
e-mail: bolshov\_v@mail.ru

**Вклад автора / Contribution of the author**

Автор выполнил исследовательскую работу, на основании полученных результатов провел обобщение и подготовил рукопись к печати.

The author carried out a research work, based on the obtained results made the generalization and prepared the manuscript for publication.

**Конфликт интересов / Conflict of Interest**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

**Информация о статье / Information about the article**

Статья поступила в редакцию 12.08.2023; одобрена после рецензирования 28.08.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 12.08.2023; approved after reviewing 28.08.2023; accepted 20.12.2023.



## Специфика влияния опыта научно-исследовательской деятельности, получаемого будущими учителями в вузе, на их научно-исследовательскую активность в профессии

© В.В. Кравцов

*Дальневосточный федеральный университет  
Владивосток, Россия*

**Аннотация.** Федеральные государственные образовательные стандарты ставят перед учителями задачу подготовки учащихся к проектной и учебно-исследовательской деятельности. Учителя обретают опыт проектирования и научного исследования в процессе получения профессионального образования, участвуя в научных и методических конференциях, подготавливая курсовую, дипломную работы, магистерское исследование. На данный момент недостаточно исследовано в какой степени получаемый будущими учителями опыт оказывает влияние на их активность в данной сфере на этапе профессиональной деятельности, что и является проблемой рассмотрения в данной статье. В исследовании используются методы теоретические (анализ, синтез) и эмпирические (анкетирование, корреляционный анализ, статистический критерий Н. Крускала-Уоллиса). Результаты исследования показывают, что наличие и характеристика связи опыта научно-исследовательской деятельности, получаемого будущими учителями в вузе, с их научно-исследовательской активностью в профессии определяется профессиональным стажем учителей.

Учителя, чей стаж выше 20 лет, которые активно занимались наукой в вузе, в большей степени склонны считать, что научно-исследовательская деятельность является частью их профессиональной деятельности и она у них более разнообразна, они принимают участие в организации проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Учителя со стажем менее 5 лет, проявившие активность в научно-исследовательской деятельности на этапе обучения в вузе, статистически значимо чаще отмечают, что продолжают заниматься данной деятельностью в образовательной организации. Ответы учителей со стажем 5–10 лет и 10–20 лет статистически значимую корреляционную связь не показали.

Анализ данных анкетирования позволяет предположить, что поддержание и повышение активности учителей в области научно-исследовательской деятельности требует со стороны руководства образовательного учреждения организационно-управленческих решений, а также предположить, что повышение квалификации и переподготовку педагогического коллектива нужно осуществлять на программах, где написание выпускной квалификационной работы является обязательным условием получения сертификата. Данные предположения требуют отдельного исследования.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, учителя, образование, профессиональный стаж, высшее образование

**Для цитирования:** Кравцов В.В. Специфика влияния опыта научно-исследовательской деятельности, получаемого будущими учителями в вузе, на их научно-исследовательскую активность в профессии // Социальная компетентность. 2023. Т. 8, № 2. С. 20–28.

## The specifics of the influence of research experience received by future teachers at a university on their research activity in the profession

© Vyacheslav V. Kravtsov

Far Eastern Federal University  
Vladivostok, Russia

**Abstract.** Federal state educational standards set teachers the task of preparing students for project, educational and research activities. Teachers gain experience in design and scientific research in the process of obtaining professional education, participating in scientific and methodological conferences, preparing coursework, diploma work, and master's research. At the moment, it has not been sufficiently studied to what extent the experience gained by future teachers influences their activity in this area at the stage of professional activity, which is the problem considered in this article. The study uses theoretical (analysis, synthesis) and empirical methods (questionnaires, correlation analysis, N. Kruskal-Wallis statistical test). The results of the study show that the presence and characteristics of the connection between the research experience gained by future teachers at a university and their research activity in the profession is determined by the professional experience of teachers.

Teachers whose experience is more than 20 years, who were actively involved in science at a university, are more inclined to believe that research activities are part of their professional activities and they are more diverse; they take part in organizing the project and research activities of students.

Teachers with less than 5 years of experience who were active in research activities during their studies at a university are statistically significantly more likely to note that they continue to engage in this activity in an educational organization. The responses of teachers with 5–10 years of experience and 10–20 years of experience did not show a statistically significant correlation.

Analysis of the survey data suggests that maintaining and increasing the activity of teachers in the field of research activities requires organizational and managerial decisions on the part of the leadership of the educational institution, and also suggests that advanced training and retraining of the teaching staff should be carried out in programs where writing a final qualifying work is a prerequisite for obtaining a certificate. These assumptions require separate research.

**Keywords:** research activities, teachers, education, professional experience, higher education

**For citation:** Kravtsov V.V. (2023) The specifics of the influence of research experience received by future teachers at a university on their research activity in the profession. *Social Competence*. Vol. 8. No. 2. P. 20–28. (In Russ.).

### Введение

Подготовка учащихся общеобразовательной школы к проектной деятельности, согласно федеральным государственным образовательным стандартам, необходима на всех уровнях образования, к учебно-исследовательской деятельности – начиная с основного и среднего образовательных уровней, а одаренных детей готовить требуется с начальной школы (Ветрова, 2022). Основная нагрузка в этой работе отводится учителям. С целью подготовки учителя к данному виду деятельности организуются образовательные мероприятия разного уровня и форм представленности: курсы, тренинги, мастер-классы, конференции, форумы, дискуссионные площадки, неформальные и формальные сообщества. Учителя получают опыт проектной и исследовательской деятельности в процессе обучения по специальности в вузе или средне-специальном учебном заведении, участвуя в научных и методических конференциях, подготавливая курсовую, дипломную работу, магистерское или кандидатское исследование. Традиционно высшей профессиональной образовательной программой выделяется много времени на подготовку будущих учителей к научно-исследовательской деятельности (Коростелева, 2018; Сайтбагина, 2020), особенно на уровне магистратуры. Можно

отметить, что с 2014 г. в ряде ведущих вузов ведется целенаправленная работа по обучению студентов проектной деятельности (Куклина, 2021; Евстратова, 2018).

Проблема подготовки учителей к проектной и исследовательской деятельности требует понимания, в какой степени образовательный процесс, направленный на формирование способности и готовности будущего учителя к научно-исследовательской деятельности, оказывает влияние на данную его активность в профессии.

Цель данной работы – по результатам анкетирования учителей общеобразовательных школ, педагогов дополнительного и высшего образования понять, в какой степени обучение в вузе влияет на их активность в проектной и научно-исследовательской деятельности в образовательном учреждении.

### Методы и результаты

В исследовании используются теоретические методы (анализ, синтез) и эмпирические: анкетирование, статистический анализ (корреляционный анализ, статистический критерий Н. Крускала–Уоллиса).

Разработанная нами анкета для учителей включает вопросы: учительский стаж; уровень педагогического образования; дисциплины, которые преподает; возраст детей, с которыми работает; отношение к проектной и исследовательской деятельности в школе; опыт проектной и исследовательской деятельности, полученный в студенческие годы; виды научно-исследовательской деятельности, в которых участвует, занимаясь профессиональной деятельностью; наличие ученической/студенческой науки в его образовательной организации.

Респонденты отбирались методом неслучайной районированной выборки. Анкета рассылалась учителям и директорам школ Приморского края, участвовавшим в конференциях, проводимых Школой педагогики ДВФУ в 2016–2022 гг.

В анкетировании приняли участие 133 респондента: учителя общеобразовательных школ, педагоги дополнительного образования, дошкольного образования, высшей школы (рисунок 1).

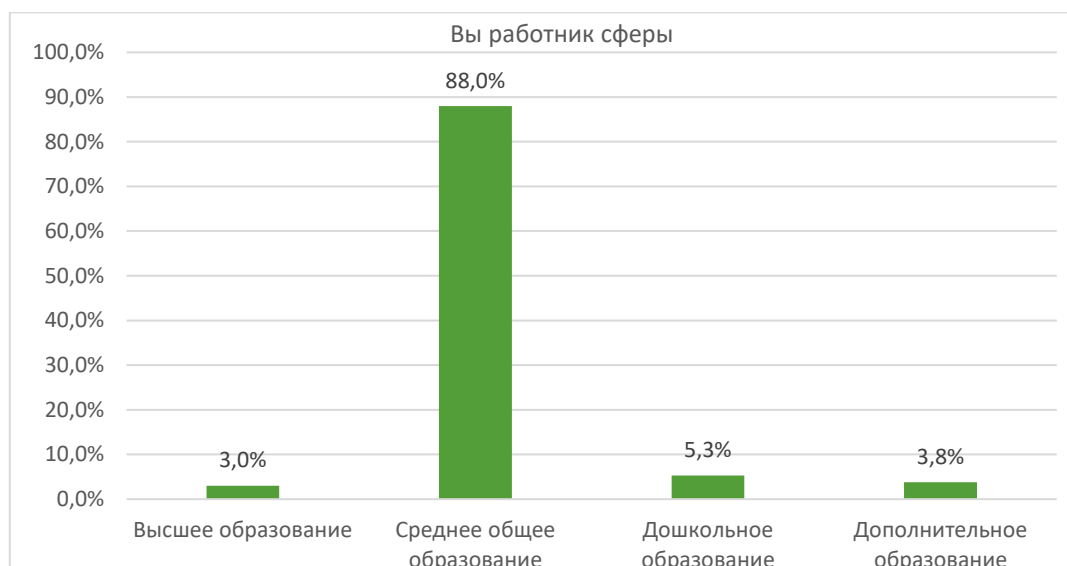


Рис. 1. Сфера деятельности респондентов

Основу группы респондентов (88%) составляют учителя общеобразовательных школ.

Можно отметить достаточно широкий диапазон по стажу со значительным преобладанием педагогов-стажистов (56,4%) и начинающих-педагогов (23,3%), рисунок 2.

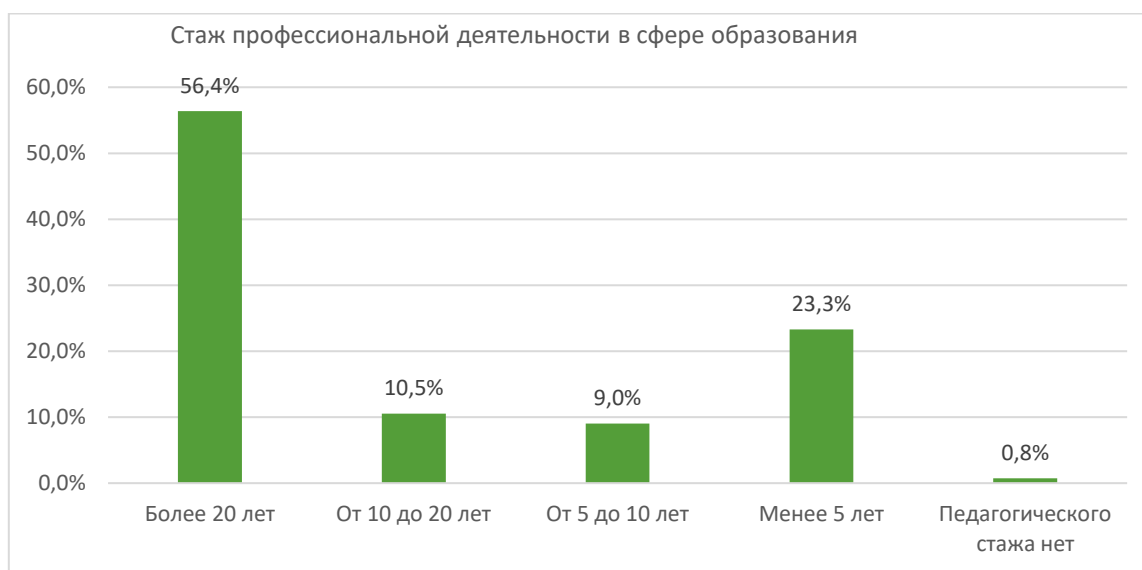


Рис. 2. Стаж профессиональной деятельности в сфере образования

Большая часть респондентов (75,2%) имеют высшее образование (рис. 3).

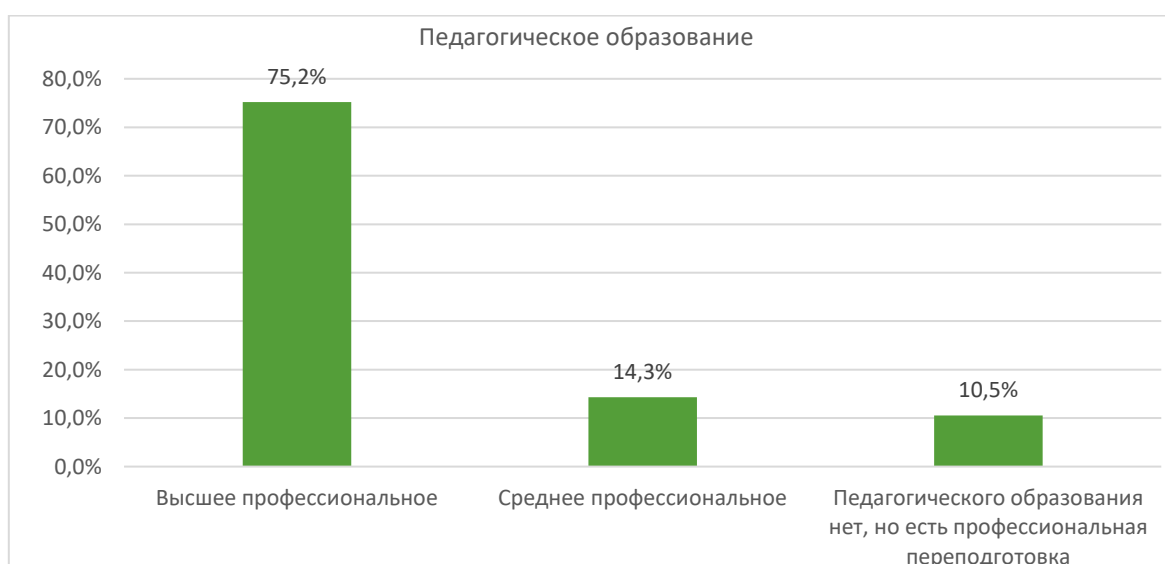


Рис. 3. Уровень педагогического образования учителей общеобразовательных школ, педагогов дошкольного и дополнительного образования

Для определения связи опыта научно-исследовательской деятельности, полученной в студенческие годы, с активностью учителей в данном виде деятельности в своем образовательном учреждении респондентам были заданы вопросы.

В какие виды научно-исследовательской деятельности Вы были включены в студенческие годы? В каких видах научно-исследовательской деятельности лично Вы участвовали/участвуете, уже занимаясь профессиональной деятельностью? Является ли научно-исследовательская деятельность частью Вашей профессиональной деятельности? Есть ли в Вашей образовательной организации «ученическая/студенческая наука»? Где Вами были получены знания и умения по организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся? Принимаете ли Вы, как специалист сферы образования, участие в организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в урочное и внеурочное время?



Также нас интересует, влияет ли на наличие связи и ее характеристики стаж педагогической деятельности и форма образования, в которой они получили и получают знания и умения по организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся. В данном случае под формой образования мы понимаем формальное, неформальное и информальное образование (Полякова, 2019).

В студенческие годы учителя могут получить следующий опыт исследовательской и проектной деятельности: работа над магистерским исследованием, дипломом, публикация научной или научно-методической статьи, участие в конференции, в грантовой деятельности. На этапе профессиональной деятельности учителя могут принимать участие в следующей научно-исследовательской и проектной деятельности: работа над диссертационным исследованием, публикация научной или научно-методической статьи, участие в конференции, в грантовой деятельности.

Результаты анкетирования показывают следующее:

1) большая часть участников анкетирования (52,6%) считают, что научно-исследовательская деятельность является частью их профессиональной деятельности, но занимает незначительное место; 20,3% – является и занимает значительное место и 27,1% – не является;

2) примерно половина участников анкетирования (48,9%) считают, что «ученическая/студенческая наука» в их образовательной организации представлена и проектной, и исследовательской деятельностью, 26,3% – представлена только проектной деятельностью, 6,8% – что представлена исследовательской деятельностью, 18% – практически не представлена ни проектной, ни исследовательской деятельностью;

3) знания и умения по организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся педагоги и учителя получили в период профессионального обучения (30,8%), в процессе повышения квалификации (30,1%), через самообразование (30,1%), и в значительно меньшей степени (9%) – в профессиональном сообществе (неформально).

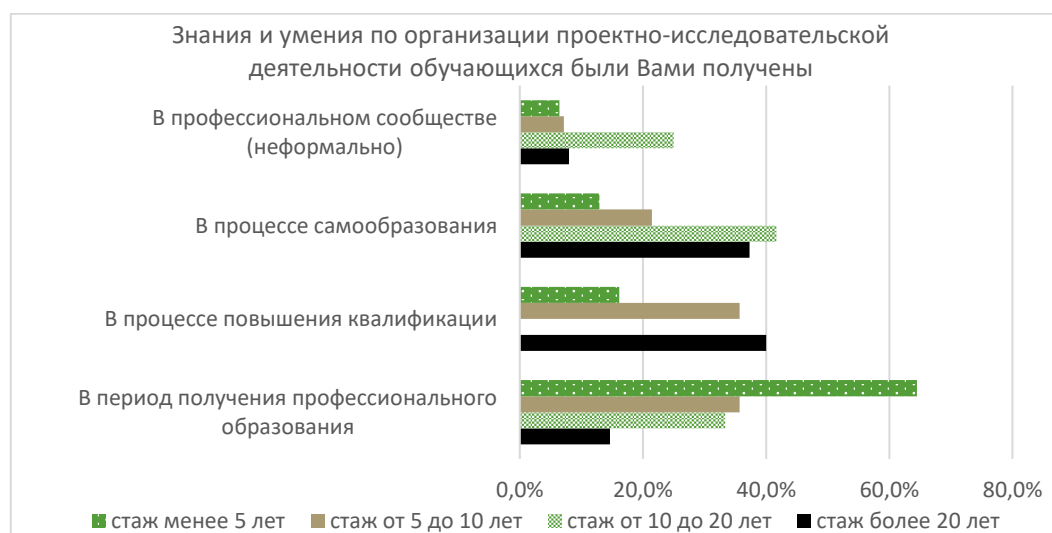


Рис. 4. Распределение по формам образования, в которых учителя с разным стажем работы получили знания и умения проектно-исследовательской деятельности

Начинающие учителя в основном овладевают необходимыми знаниями и умениями в процессе получения профессионального образования, педагоги-стажисты – при повышении квалификации и путем самообразования. В неформальных сообществах соответствующие знания и навыки чаще получают учителя со стажем 10–20 лет (рис. 4).

Основные виды научно-исследовательской деятельности, в которых участвовали учителя в период обучения представлены на рис. 5.



Рис. 5. Распределение по видам научно-исследовательской деятельности, в которых участвовали учителя в период обучения

Для определения наличия связи между опытом научно-исследовательской деятельности, полученного в вузе, и уровнем отношения и активности к организации и участия в данных видах деятельности в образовательном учреждении использовался метод корреляционного анализа Спирмена, расчеты проводились в программе IBM SPSS (см. таблицу).

**Таблица. Связь между опытом исследовательской и проектной деятельности, полученного в вузе, и уровнем участия в данных видах деятельности в образовательном учреждении у учителей, имеющих разный стаж профессиональной деятельности в области образования**

| В какие виды научно-исследовательской деятельности Вы были включены в студенческие годы?                                      |                        | Все учителя | Учителя, стаж менее 5 лет | Учителя, стаж 5–10 лет | Учителя, стаж 10–20 лет | Учителя, стаж более 20 лет |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Научно-исследовательская деятельность является частью Вашей профессиональной деятельности                                     | Коэффициент корреляции | 0,303       | 0,279                     | –0,066                 | 0,332                   | 0,422                      |
|                                                                                                                               | Уровень значимости     | P=0,001     | P=0,128                   | P=0,822                | P=0,292                 | P=0,001                    |
| Виды научно-исследовательской деятельности, в которой лично Вы участвовали/участвуете, уже занимаясь профессией               | Коэффициент корреляции | 0,564       | 0,588                     | 0,097                  | 0,519                   | 0,70                       |
|                                                                                                                               | Уровень значимости     | P=0,001     | P=0,01                    | P=0,741                | P=0,084                 | P=0,001                    |
| Вы, как специалист сферы образования, принимаете участие в организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся | Коэффициент корреляции | 0,219       | 0,262                     | –0,028                 | 0,16                    | 0,363                      |
|                                                                                                                               | Уровень значимости     | P=0,01      | P=0,155                   | P=0,926                | P=0,619                 | P=0,01                     |

Результаты корреляционного анализа показывают, что в целом по всей выборке имеется средняя положительная корреляционная связь между разнообразием опыта научно-исследовательской деятельности в период обучения в вузе и разнообразием видов научно-исследовательской деятельности, в которых они участвуют, уже занимаясь профессиональной деятельностью, отношением к научно-исследовательской деятельности как части их профессиональной деятельности и степени участия в организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Анализ этой связи в зависимости от стажа профессиональной деятельности в сфере образования показывает следующие результаты:

Учителя со стажем более 20 лет, которые активно занимались научно-исследовательской деятельностью в период обучения в вузе, более склонны считать, что научно-исследовательская деятельность является частью их профессиональной деятельности, они более активно принимают участие в организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся, и виды научно-исследовательской деятельности, в которых они участвуют, более разнообразны.

Ответы учителей, чей стаж составляет 5–10 и 10–20 лет, показывают отсутствие статистически значимой корреляционной связи между рассмотренными показателями.

Начинающие учителя со стажем менее 5 лет, которые имеют более разнообразный опыт в научно-исследовательской деятельности в вузе, более активны в данном виде деятельности и после завершения обучения. По остальным показателям наличие статистически значимой корреляционной связи у учителей не обнаружено.

Значимой корреляционной связи между формой получения знаний и умений по организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся и разнообразием видов научно-исследовательской деятельности, в которых они участвуют, в образовательном учреждении, нет. Однако статистический анализ (критерий Н. Крускала-Уоллиса) показывает, что формы образования, в которых учителя с разным профессиональным стажем получают данный опыт, статистически значимо различаются ( $P=0,001$ ).

Интерес представляет группа учителей, чей стаж превышает 20 лет. Рассмотрим, что их отличает от других групп учителей:

– преимущественной формой получения знаний и умений по организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся у них выступает повышение квалификации (40%) и самообразование (37,3%), для начинающих учителей – в основном период получения профессионального образования (64,5%); для учителей, чей стаж 5–10 лет, повышение квалификации (35,7%) и период получения профессионального образования (35,7%); для учителей со стажем 10–20 лет – самообразование (41,7%), и период получения профессионального образования (33,3%);

– у данной группы учителей имеется средняя положительная корреляционная связь между наличием в образовательной организации «ученической науки» и разнообразием видов научно-исследовательской деятельности, в которых они участвовали в студенческие годы и участвуют в профессиональной деятельности; для других групп учителей такая связь не обнаружена.

## Выводы

Результаты исследования позволяют предположить следующее.

1. Корреляционная связь между опытом научно-исследовательской деятельности, получаемым будущими учителями на этапе обучения в вузе, и их научно-исследовательской активностью на этапе профессиональной деятельности зависит от педагогического стажа учителей.

2. Участие в научно-исследовательской деятельности в вузе влияет на уровень активности начинающих учителей в исследовательской и проектной деятельности в школе, однако через 5 лет влияние и активность значительно снижаются.

3. Значимой корреляционной связи между формой получения знаний и умений по организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся и разнообразием видов научно-исследовательской деятельности, в которых они участвуют, в образовательном учреждении нет.

4. На повышение и поддержание активности в области научно-исследовательской деятельности будут оказывать влияние как специально созданные условия в образовательной организации, так и прохождение курсов переподготовки, требующих написания выпускной квалификационной работы.

### Список источников / References

Ветрова Т.В. Учебно-исследовательская деятельность учащихся средней школы: проблемы и решения // International journal of professional science. 2022. № 5. С. 23–32. [https://doi.org/10.54092/25421085\\_2022\\_5\\_23](https://doi.org/10.54092/25421085_2022_5_23)  
Vetrova T.V. (2022) Research and project activities of high school students: problems and solutions. *International journal of professional science*. No. 5. P. 23–32. (In Russ.). [https://doi.org/10.54092/25421085\\_2022\\_5\\_23](https://doi.org/10.54092/25421085_2022_5_23)

Коростелева С.Г. Организация научно-исследовательской работы в подготовке будущего учителя // Гуманитарные исследования Центральной России. 2018. № 4(9). С. 56–62. EDN: MLEUJN  
Korosteleva S.G. (2018) Organization of research work in the preparation of future teachers. *Humanities researches of the Central Russia*. No. 4(9). P. 56–62. (In Russ.).

Куклина М.В., Труфанов А.И., Уразова Н.Г., Бондарева А.В. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. <https://doi.org/10.17513/spno.31320>  
Kuklina M.V., Trufanov A.I., Urazova N.G., Bondareva A.V. (2021) Analysis of the implementation of project-based learning in Russian universities. *Modern problems of science and education*. No. 6. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/spno.31320>

Полякова Е.В. Сравнительная характеристика образовательного процесса в контексте формального, неформального и информального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–3. С. 105–107. EDN: MCCMOV

Polyakova E.V. (2019) Comparative characteristics of the educational process in the context of formal, informal and informal education. *Problems of modern pedagogical education*. No. 65–3. P. 105–107. (In Russ.).

Проектное обучение: практики внедрения в университетах / под ред. Л.А. Евстратовой [и др.]. Москва: Издательский дом ВШЭ, 2018. 150 с.

Evstratova L.A., ed. (2018) Project-based learning: implementation practices in universities. Moscow, HSE Publishing House, 150 p. (In Russ.).

Сайтбагина Л.А. Инновационная деятельность педагога в контексте проблемно-концентрированного обучения студентов вуза: методологический аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 1(37). С. 60–66. EDN: ZPMXHD

Sajtbagina L.A. (2020) Teacher's innovation activity in the context of problem-concentrated training of university students: methodological aspect. *Professional Education in Russia and Abroad*. No. 1(37). P. 60–66. (In Russ.).

### Информация об авторе / Information about the author

**Кравцов Вячеслав Владимирович**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики  
Дальневосточный федеральный университет  
690922, п. Аякс, 10, о. Русский, г. Владивосток, Россия  
e-mail: svkravtsov@yandex.ru

**Vyacheslav V. Kravtsov**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Developmental Psychology, School of Education  
Far Eastern Federal University  
10 Ajax Bay, Russky Island, Vladivostok, Russia, 690922  
e-mail: svkravtsov@yandex.ru

#### **Вклад автора / Contribution of the author**

Автор выполнил исследовательскую работу, на основании полученных результатов провел обобщение и подготовил рукопись к печати.

The author carried out a research work, based on the obtained results made the generalization and prepared the manuscript for publication.

#### **Конфликт интересов / Conflict of Interest**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

#### **Информация о статье / Information about the article**

Статья поступила в редакцию 01.12.2023; одобрена после рецензирования 08.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 01.12.2023; approved after reviewing 08.12.2023; accepted 20.12.2023.



## Проектирование процесса развития сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников

© Н.Н. Савельева

*Дальневосточный федеральный университет  
Владивосток, Россия*

**Аннотация.** Результаты современных исследований свидетельствуют о том, что игра «уходит» из жизни дошкольника, вытесняется телевидением, интернетом, стремлением взрослых к раннему развитию детей. В связи с этим наблюдается снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры. Цель исследования заключается в изучении понимания педагогами дошкольных учреждений, что значит проектировать развитие сюжетно-ролевой игры, и в разработке модели руководства развитием сюжетно-ролевой игры. В исследовании приняли участие 324 педагога дошкольных учреждений Владивостока и Приморского края. Результаты свидетельствуют о том, что сюжеты игр современных дошкольников отражают преимущественно бытовую сторону жизни; воспитатели затрудняются в проектировании образовательного процесса по развитию сюжетно-ролевой игры; представления педагогов о процессе руководства развитием сюжетно-ролевой игры носят отрывочный, фрагментарный характер. Для решения выявленных проблем нами разработана модель руководства развитием сюжетно-ролевой игры. Статья может быть полезна педагогам дошкольного образования, интересующимся проблемой проектирования развития сюжетно-ролевой игры.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, проектирование, развитие сюжетно-ролевой игры, современный дошкольник

**Для цитирования:** Савельева Н.Н. Проектирование процесса развития сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников // Социальная компетентность. 2023. Т. 8. № 2. С. 29–37.

## Designing the process of developing role-playing games for older preschoolers

© Nina N. Saveleva

*Far Eastern State University  
Vladivostok, Russia*

**Abstract.** The results of modern research indicate that play is “leaving” the life of a preschooler, being replaced by television, the Internet, and the desire of adults for the early development of children. In this regard, there is a decrease in the level of development of role-playing games. The purpose of the study is to explore preschool teachers' understanding of what it means to design the development of role-playing games, and to develop a model for guiding the development of role-playing games. 324 teachers of preschool institutions in Vladivostok and Primorsky Krai took part in the study. The results indicate that the plots of games of modern preschoolers reflect mainly the everyday side of life; educators find it difficult to design the educational process to develop role-playing games; Teachers' ideas about the process of managing the development of role-playing games are sketchy and fragmentary. To solve the identified problems, we have developed a model for guiding the development of role-playing games.

The article may be useful to preschool teachers interested in the problem of designing the development of role-playing games.

**Keywords:** plot-role-playing game, design, development of plot-role-playing game, modern preschooler

**For citation:** Saveleva N.N. Designing the process of developing role-playing games for older preschoolers. *Social Competence*. 2023. Vol. 8. No. 2. P. 29–37. (In Russ.).

## Введение

Игра является основным видом деятельности дошкольников. Это значит, что в «недрах» игровой деятельности, а именно в сюжетно-ролевой игре, зарождаются психологические новообразования дошкольника, которые становятся «платформой» для возникновения следующего ведущего вида деятельности – учебной.

В последние годы во всем мире разворачивается общественное движение в защиту детской игры. Так, в Европе была основана неправительственная международная ассоциация поддержки игры (IPA – International Play Association). Целью этой ассоциации является защита и реализация права ребенка на игру как фундаментального права человека. 1 февраля 2013 г. в текст Конвенции о правах ребенка к статье 31 были внесены дополнения и комментарии, в которых содержатся развернутое определение игры и предложения по реализации мер ее поддержки. Игра понимается как жизненно важная потребность ребенка наряду с базовыми потребностями в питании, здоровье, защите, обучении (Смирнова, Соколова, 2013). Поэтому стратегия дошкольного образования должна быть направлена на полноценное развитие сюжетно-ролевой игры.

Проектированию образовательного процесса на современном этапе придается большое значение (Комлев, 2023). Воспитатели дошкольных учреждений широко используют механизмы проектирования в различных видах деятельности, однако проектирование процесса развития сюжетно-ролевой игры недостаточно представлено в теории и практике дошкольного образования.

## Обзор литературы

Игре, состоянию ее развития, особенностям игры дошкольников посвящены многочисленные исследования современных ученых: Е.О. Смирновой, О.В. Солнцевой, Е.Е. Кравцовой, Л.И. Элькониновой и др. Так, О.В. Гударева, утверждает, что изменение социальной ситуации развития детей вызвало изменение сюжетов и содержания сюжетно-ролевой игры, а также уровня её развития (Гударева, 2005). Д.И. Фельдштейн в докладе «Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования» выделил проблемы современного дошкольника, непосредственно связанные с уровнем развития сюжетно-ролевой игры:

1) наблюдается снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности;

2) фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения (Фельдштейн, 2011).

Почему же это происходит? Исследователи выделяют следующие причины «ухода игры» из жизни дошкольника (Семенова, 2023):

1. Отсутствуют разновозрастные детские сообщества.
2. Наблюдается заорганизованность образовательного процесса детского сада.
3. Родители не всегда понимают значимость сюжетно-ролевой игры для развития ребенка, потому что результативность игры не видна сразу.
4. Отмечается стремление к раннему интеллектуальному развитию детей.
5. Телевидение и интернет все больше занимают время дошкольников.
6. Не соблюдаются требования к игрушкам, созданию игровой среды в детском саду.
7. Пространство для игр перенасыщено готовыми предметами, недостаточно используются многофункциональные предметы.

Кроме этого, причиной снижения уровня развития сюжетно-ролевой игры могут быть и затруднения воспитателей в проектировании процесса развития игры.

Таблица. Представления воспитателей о проектировании процесса развития сюжетно-ролевой игры

| №  | Вопросы                                                                                            | Выберите один из ответов                                                                                                                                                                      | Кол-во выбранных ответов |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. | Сюжетно-ролевая игра – это?                                                                        | Игра – это самостоятельная детская деятельность и поэтому не требует руководства                                                                                                              | 19                       |
|    |                                                                                                    | Игра – это самостоятельная детская деятельность, но взрослый должен проектировать процесс ее развития                                                                                         | 251                      |
|    |                                                                                                    | Дошкольники еще не умеют играть, поэтому их надо этому учить                                                                                                                                  | 54                       |
| 2. | Насколько я владею диагностикой для выявления уровня развития игры?                                | Затрудняюсь проводить комплексную оценку уровня развития сюжетно-ролевой игры (не знаю как, и нет времени для проведения)                                                                     | 150                      |
|    |                                                                                                    | Оцениваю уровень развития сюжетно-ролевой игры, наблюдая за детьми, но записи своих наблюдений не веду                                                                                        | 139                      |
|    |                                                                                                    | Знаю, как проводить диагностику, веду протоколы наблюдений за играми детей, могу представить сводные таблицы по уровню развития сюжетно-ролевой игры                                          | 35                       |
| 3. | Какова роль взрослого в проектировании развития игры?                                              | С детьми нужно обязательно играть, принимать на себя одну из ролей, расширять сюжетные линии игры, давать образцы ролевого поведения                                                          | 156                      |
|    |                                                                                                    | С детьми старшего дошкольного возраста не обязательно всегда играть, можно взять второстепенную роль, предоставить детям больше свободы                                                       | 105                      |
|    |                                                                                                    | С детьми старшего дошкольного возраста можно не играть, они сами организуют игры, главное – не мешать                                                                                         | 63                       |
| 4. | Что включается в содержание проектирования развития сюжетно-ролевой игры?                          | Провожу занятия по ознакомлению с окружающим (чтение, рассказы, рассматривание и др.), занятия продуктивными видами деятельности                                                              | 223                      |
|    |                                                                                                    | Чаще использую экскурсии; наблюдения, осмотры, целевые прогулки, создаю ситуации для налаживания контактов между детьми                                                                       | 101                      |
| 5. | Какие методы и приемы использую для обогащения игрового опыта?                                     | Считаю необходимым обучение детей игровым действиям, нужно показать, как действовать в той или иной выбранной роли                                                                            | 186                      |
|    |                                                                                                    | Создаю проблемную ситуацию, направленную на сюжетосложение, развитие сюжетной линии                                                                                                           | 56                       |
|    |                                                                                                    | Провожу различные игры (дидактические, подвижные, строительные, театрализованные и др.) близкие к сюжетной линии игры                                                                         | 82                       |
| 6. | Что использую в проектировании предметно игровой среды?                                            | Создаю и постоянно пополняю игрушками, материалами тематические игровые уголки (больница, парикмахерская)                                                                                     | 25                       |
|    |                                                                                                    | Считаю, что лучше купить готовую игрушку или комплект для игр (посуда, зоопарк, автостоянка, др.), чем изготавливать самим                                                                    | 68                       |
|    |                                                                                                    | Думаю, что для игр не нужны игровые уголки, нужно время и место для игр. Нужен многофункциональный материал для разворачивания игр: предметы-заместители, игрушки-атрибуты, конструкторы, др. | 231                      |
| 7. | Укажите, насколько вы владеете проектированием развития сюжетно-ролевой игры (дайте краткий ответ) |                                                                                                                                                                                               |                          |



Проектирование как процесс развития человеком собственной жизнедеятельности рассматривается многими учеными (Невзоров, 2015). По мнению П.Г. Щедровицкого, проект должен быть организационным и социальным, проектировщик принимает на себя ответственность за последствия проведения проектных работ, реализацию проекта, а также за возможные последствия реализации (Щедровицкий, 2001). А.А. Попов предлагает разобраться в понимании феномена «проектная деятельность» и дает четкие характеристики, что отличает проект от непроекта. По его мнению, проект – это когда: есть реальная ситуация, есть обозначенная цель, нужно найти средства, подобрать методы, организовать среду, то есть сделать что-то, чтобы достичь цели (Попов, 2020).

В нашем исследовании реальная ситуация заключается в снижении уровня развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников, цель заключается в проектировании процесса развития сюжетно-ролевой игры.

### Методика

Для выявления затруднений нами был составлен опросник в Google форме, при разработке которого использовался опыт ученых по исследованию уровня развития сюжетной игры дошкольников в московских детских садах (Смирнова, Рябкова, 2012). Всего в исследовании приняли участие 324 педагога дошкольных образовательных учреждений Владивостока и Приморского края.

Результаты опросника свидетельствуют о том, что наиболее популярными сюжетами игр для старших дошкольников являются: семья/дочки-матери/дом (270), больница/поликлиника (190), магазин/супермаркет (186), парикмахерская (99), стройка/строители (63). Игровая роль выражается в основном в выполнении несколько повторяющихся игровых действий – катают машинки, кормят кукол (201). Некоторые воспитатели отметили (64), что ролевые действия воссоздают реальную логику игры по выбранному сюжету, например «больница», но выйти за пределы обозначенного сюжета не могут, игры носят формальный характер. Воспитатели отмечают, что у большинства дошкольников (188) количество игровых действий, производимых в игре, составляет не больше трех-пяти действий. Чаще всего (254) дети играют только в реальном пространстве, в имеющихся условиях, используя готовые тематические уголки в их прямом назначении (парикмахерская, магазин, больница). В основном в игре используются реальные игрушки (188), редко предметы-заместители (108), а воображаемые предметы практически не используются. Игры чаще всего не имеют предварительного планирования, носят кратковременный характер.

Таким образом, результаты свидетельствуют о недостаточном уровне развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников.

Кроме этого, нами составлен опросник по выявлению у воспитателей представлений о проектировании процесса развития сюжетно-ролевой игры, предлагалось выбрать один из вариантов ответа на поставленный вопрос (см. таблицу).

### Результаты

Анализ ответов показывает, что воспитатели затрудняются в проектировании развития сюжетно-ролевой игры, указывают на недостаточный уровень владения проектной деятельностью; приоритетными формами работы для обогащения сюжетов игр выбирают занятия, а не экскурсии и целевые прогулки; для игрового опыта большее число респондентов выбирает обучение ролевым действиям, а не создание проблемных ситуаций; предметно-игровая среда для большинства педагогов – это наличие тематических игровых уголков (больница, магазин, др.) с готовыми игровыми материалами. Многие воспитатели отмечают, что проектировать развитие сюжетно-ролевой игры надо, но они не знают, как целостно и системно

организовать этот процесс. Анализ ответов свидетельствует о необходимости организовать работу по проектированию развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников.

Цель проекта – спроектировать процесс развития сюжетно-ролевой игры.

Задачи: разработать модель руководства развитием сюжетно-ролевой игры, дать описание этапов реализации данной модели.

В предложенной нами модели показаны этапы руководства развитием сюжетно-ролевой игры, дано описание содержания каждого этапа, представлены различные взгляды ученых на проблему руководства развитием сюжетно-ролевой игры.

Уникальность модели заключается в ее цикличности. Предполагается, что с последнего этапа происходит переход на первый этап, но игры детей, обогащенные представлениями детей, возможностями самостоятельной организации, опытом использования многофункциональных предметов для развертывания сюжетов игр, выходят на более высокий уровень (см. рисунок).



Рис. 1. Модель руководства развитием сюжетно-ролевой игры

Представим краткую характеристику содержания каждого этапа.

#### 1. Побуждение к сюжетно-ролевой игре

На первом этапе предполагается создать условия по совершенствованию владения предметной деятельностью, обогащению реального опыта дошкольников через расширение представлений об интересующих их явлениях. Эти представления «черпаются» из рассказов воспитателя, предварительных бесед, показа способов действия. Недирективное педагогическое сопровождение развития сюжетно-ролевой игры предлагают Е.А. Абдулаева, Д.А. Алиева. По их мнению, взрослый в процессе недирективного педагогического сопровождения: 1) поддерживает детскую инициативу своими действиями (через расширение сюжета, смену

ролей и др.); 2) избегает прямого вовлечения ребенка в игру; 3) старается передать детям ответственность за игру (следование правилам, договоренность по ролям, игровым действиям); 4) помогает детям, имеющим сложности в общении, войти в игру; 5) хранит атмосферу игры, ограждает от бесцеремонного вторжения взрослых в игру, проводит разъяснительную работу с педагогами и родителями по недирективному сопровождению детской игры (Абдулаева, Алиева, 2020).

## *2. Обогащение содержания сюжетно-ролевых игр*

На втором этапе мы предлагаем обогащать содержание игр в процессе «перевода» событий о мире взрослых из реального в игровой план. Важным является создание условий, когда взрослый демонстрирует игровую ситуацию, что позволяет ребенку эмоционально приобщиться, проявить интерес к ней, желание воспроизвести ее в своей игре. Кроме этого, в современных исследованиях авторами определяется необходимость поддержания живой «ткани» игры через множественность ролевых переименований в процессе игры, когда роль трансформируется, при этом обнаруживаются дополнительные игровые возможности, что позволяет развивать сюжет в разных направлениях. Тогда действия с предметным материалом «рождают» у ребенка ту или иную ассоциацию, связанную с ролевыми образами, чем больше ролей озвучивает ребенок, тем более сложные ролевые действия он осуществляет (Рябкова, Смирнова, Шеина 2018). В работах Л.И. Элькониновой исследуется роль волшебной сказки для развития детской инициативности в игре. Живое разыгрывание целостного сюжета сказки, в процессе которого могут возникнуть пробы инициативности, возможно тогда, когда ребенок не только интуитивно понимает условность происходящего в игре, но также одновременно верит в реальность сказки (Эльконинова, 2008).

## *3. Организация предметно-игровой среды*

На третьем этапе отмечается необходимость педагогической организации предметно-игровой среды, соответствующей миру взрослых. Ученые отмечают, что для возникновения игры нужно: 1) подходящее пространство; 2) многофункциональные предметы, которые могут быть «всем» (Епачинцева, 2011). Например, пуговицы, катушки, крышечки, палочки, камушки и т.п., что можно «преобразовать» в принцесс, машинки, ассортимент в магазинах и др. Хорошо, когда есть зеркала, которые позволяют детям увидеть, получился или не получился у них тот или иной образ. Моделирование предметно-пространственной среды для игр детей предполагает зонирование пространства, которое осуществляется мобильными средствами (расстановкой мебели и оборудования). При этом нужно соблюдать принцип полифункциональности, когда один и тот же игровой уголок по желанию ребенка можно легко и быстро преобразовать в другой (Белобрыкина, 2021).

## *4. Самостоятельные игры детей*

На четвертом, заключительном этапе предлагается, прежде всего, проблемное общение взрослых с детьми в процессе их самостоятельных игр. В качестве наиболее оптимальной позиции признается партнерская, которая, в свою очередь, включает несколько вариантов зависимости от взрослого: параллельно играющий партнер, игрок, лидер. Е.Е. Кравцова предлагает на этом этапе использовать метод «расшатывание сюжета». Она указывает, что при обучении дошкольников сюжетно-ролевой игре нужно, чтобы взрослый в некотором смысле «мешал игре». Например, дети играют в больницу, наблюдаются «отрепетированные» действия врача: слушает, выписывает рецепт. Взрослый может включиться в игру, сказать, что попал в автомобильную катастрофу, у него поранена нога, нужно вызвать ГАИ, чтобы разобратся в аварии. Дети с удовольствием включаются в новое игровое действие, появляется новая сюжетная линия, решается задача перехода на первый этап руководства развитием сюжетно-ролевой игры, но на новом, обогащенном уровне (Кравцова 2019).

## Обсуждение

Таким образом, процесс проектирования развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников представлен целостно, в предложенной модели объединены как традиционные, так и современные подходы к руководству.

На первом этапе взрослый чаще всего помогает ребенку создать воображаемую ситуацию и тем самым позволяет играющему занять и устойчиво удерживать две позиции одновременно: позиции себя как реального ребенка и себя в ролевой позиции.

На втором этапе рекомендуется использовать следующие способы: придумывать с детьми различные игровые сюжеты, включающие в себя связанные между собой события, роли и ситуации; инсценировать с детьми различные игровые сюжеты; решать игровые задачи, направленные на достижение мнимого результата; использовать волшебные сказки как средство по развитию детской инициативности в играх.

Третий этап посвящен организации предметно-игровой среды, обозначены следующие условия по ее организации:

- наличие различных соответствующих предметов или игрушек для игр (сюжетные игрушки, предметы-заместители, воображаемые предметы);
- изготовление с детьми игрушек-самоделок для дополнения игровой среды или внедрение их непосредственно в саму игру;
- наличие предметов одежды, относящихся к тем или иным профессиям, которые можно комбинировать между собой для разных ролей;
- наличие учебных/интерактивных досок, картин, плакатов и т.п. для передачи различных событий и мест, которые могут натолкнуть детей на игровые сюжеты;
- использование неоформленных материалов, что может способствовать развитию игры, появлению новых ролей, конструированию продуктивной деятельности для обеспечения детьми игровых потребностей.

На четвертом этапе игры носят самостоятельный характер, выделяются основные способы руководства:

- использовать исключительно активизирующее общение с детьми, то есть побуждать детей к самостоятельному применению новых способов игровых задач, сохраняя партнерство с ребенком;
- проблематизировать игровое действие, расширяя пространство, изменяя формы организации, включая новые отношения, что в итоге будет выводить детей на новый уровень сюжетно-ролевой игры.

Цикличность руководства развитием сюжетно-ролевой игры заключается в том, что уровень самостоятельных детских игр может переходить на первый уровень – побуждение к игре, но с учетом уровня сформированности игровых действий детей сюжетно-ролевая игра может быть более высокого уровня.

## Заключение

Итак, в исследовании подтверждено, что воспитатели испытывают затруднения в проектировании руководства развитием сюжетно-ролевой игры старших дошкольников. Обозначена цель проектирования и разработана модель, в которой собраны рекомендации ведущих ученых по комплексному руководству развитием сюжетно-ролевой игры.

Мы предполагаем, что представленный материал по проектированию развития сюжетно-ролевой игры позволит воспитателям выстраивать образовательный процесс по этапам, содержание которых представлено в нашей модели. Это будет способствовать обогащению представлений педагогов дошкольного образования о способах руководства развитием сюжетно-ролевой игры и в целом повышать уровень развития сюжетно-ролевых игр у дошкольников.

### Список источников / References

- Абдулаева Е.А., Алиева Д.А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения // Современное дошкольное образование. 2020. № 6(102). С. 32–46.
- Abdulaeva E.A., Alieva D.A. (2020) Development of free play of preschoolers in conditions of non-directive support. *Modern preschool education*. No. 6(102). P. 32–46. (In Russ.).
- Белобрыкина О.А. Ребенок вне игры: трансформации игровой деятельности в современном детстве. *Современное дошкольное образование*. 2021. № 3(105). С. 24–32.
- Belobrykina O.A. (2021) The child is out of play: transformations of play activity in modern childhood. *Modern preschool education*. No. 3(105). P. 24–32. (In Russ.).
- Гударева О.В. Психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13. Москва, 2005. 155 с.
- Gudareva O.V. (2005) Psychological features of the role-playing game of modern preschoolers. Thesis of Candidate of Psychological Sciences. Moscow, 155 p. (In Russ.).
- Епачинцева Н.Д. Организация развивающей среды в ДОУ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород: БГУ, 2011. 21 с.
- Epachinceva N.D. (2011). Organization of the developmental environment in preschool educational institutions. Abstract of Thesis of Candidate of Pedagogical Sciences. Belgorod, BGU, 21 p. (In Russ.).
- Комлев С.М. Педагогическое проектирование: специфика, технология, результат. URL: [http://www.rusnauka.com/25\\_NNP\\_2009/Pedagogica/50218.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_NNP_2009/Pedagogica/50218.doc.htm) (дата обращения: 14.10.2023)
- Komlev S.M. Pedagogical design: specifics, technology, result. URL: [http://www.rusnauka.com/25\\_NNP\\_2009/Pedagogica/50218.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_NNP_2009/Pedagogica/50218.doc.htm) – 14.10.2023. (In Russ.).
- Кравцова Е.Е. Воспитание волшебников. Москва: Левъ, 2019. 300 с.
- Kravcova E.E. (2019) Raising wizards. Moscow, Lev Publ., 300 p. (In Russ.).
- Невзоров М.Н. Научно-методические основы проектирования школы-жизни: практико-ориентированная монография / М-во образования и науки РФ, Хабаров. гос. пед. ун-т. 2-е изд. Владивосток: ДВФУ, 2015. 256 с.
- Nevzorov M.N. (2015) Scientific and methodological foundations of school-life design. 2nd ed. Vladivostok, FEPU, 256 p. (In Russ.).
- Попов А.А. Что такое на самом деле проектно-исследовательская деятельность в образовании и в подготовке кадров. <https://kipk.ru/news/2131> (дата обращения: 15.11.2023).
- Popov A.A. What exactly is design and research activity in education and personnel training? URL: <https://kipk.ru/news/2131> – 15.11.2023. (In Russ.).
- Семенова А.В., Иванова З.В., Тарасевич Г.Р. Основные акценты развития сюжетно-ролевой игры современных детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2023. № 4(451). С. 183–185.
- Semenova A.V., Ivanova Z.V., Tarasevich G.R. (2023) The main accents of the development of role-playing games in modern children of senior preschool age. *Young scientist*. No. 4(451). P. 183–185. (In Russ.).
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Исследование уровня развития сюжетной игры дошкольников в московских детских садах // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2012. № 2. С. 57–59.
- Smirnova E.O., Rjabkova I.A. (2012) Study of the level of development of story-based play of preschoolers in Moscow kindergartens. *Modern preschool education. Theory and practice*. No. 2. P. 57–59. (In Russ.).
- Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 18. № 1. С. 5–10.
- Smirnova E.O., Sokolova M.V. (2013) The right to play: a new commentary on Article 31 of the Convention on the Rights of the Child. *Psychological Science and Education*. Vol.18. No. 1. P. 5–10. (In Russ.).
- Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г. Возрастные особенности ролевой игры дошкольников в условиях открытой предметной среды // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 75–84.

Rjabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G. (2018) Age-related features of role-playing play for preschoolers in an open subject environment. *Psychological Science and Education*. Vol. 23. No. 6. P. 75–84. (In Russ.).

Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2011. 36 с.

Feldshtejn D.I. (2011) Profound changes in childhood and actualization of psychological and pedagogical problems of educational development. Saint Petersburg, SPbGUP, 36 p. (In Russ.).

Щедровицкий П.Г. Лекция о метаметодологии проектирования. URL: <http://www.shkp.ru/lib/archive/second/2001-1/4> (дата обращения: 15.11.2023).

SHCHedrovickij P.G. Lecture on meta-methodology of design. URL: <http://www.shkp.ru/lib/archive/second/2001-1/4> – 15.11.2023 (In Russ.).

Эльконинова Л.И. Психологи игры и сказки. Хрестоматия. Москва: Психологическая электронная библиотека, 2008. 85 с.

Elkoninova L.I. (2008) Psychologists games and fairy tales. Moscow, Psihologicheskaja jelektronnaja biblioteka Publ., 85 p. (In Russ.).

### **Информация об авторе / Information about the author**

**Савельева Нина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики и психологии развития

Дальневосточный федеральный университет  
690922, п. Аякс, 10, о. Русский, г. Владивосток, Россия  
e-mail: saveleva.nn@dvfu.ru

**Nina N. Saveleva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Developmental Psychology

Far Eastern Federal University  
10 Ajax Bay, Russky Island, Vladivostok, Russia, 690922  
e-mail: saveleva.nn@dvfu.ru

### **Вклад автора / Contribution of the author**

Автор выполнил исследовательскую работу, на основании полученных результатов провел обобщение и подготовил рукопись к печати.

The author carried out a research work, based on the obtained results made the generalization and prepared the manuscript for publication.

### **Конфликт интересов / Conflict of Interest**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

### **Информация о статье / Information about the article**

Статья поступила в редакцию 16.11.2023; одобрена после рецензирования 08.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 16.11.2023; approved after reviewing 08.12.2023; accepted 20.12.2023.



## Личностные корреляты возрастно-статусного самосознания подростков

© Ф.А. Швец

*Дальневосточный федеральный университет  
Владивосток, Россия*

**Аннотация.** Усложнение протекания процесса взросления подростков в условиях современного общества создает условия для актуальности психологических исследований индивидуальных вариаций этого процесса. Целью данного исследования стало эмпирическое изучение личностных характеристик подростков с разными типами возрастно-статусного самосознания. На выборке 236 школьников 12–17 лет с применением личностных адаптированных опросников 16HSPQ, Big5 и авторского опросника «Возрастно-статусное самосознание подростка» было выявлено, что подростки с разными типами возрастно-статусного самосознания характеризуются разными личностными чертами.

**Ключевые слова:** подростковое самосознание, чувство взрослости, нежелание взрослеть, возрастно-статусное самосознание, личностные черты, дифференциальная психология

**Для цитирования:** Швец Ф.А. Личностные корреляты возрастно-статусного самосознания подростков // Социальная компетентность. 2023. Т. 8. № 2. С. 38–46.

## Personal correlates of age-status self-consciousness of adolescents

© Faina A. Shvets

*Far Eastern State University  
Vladivostok, Russia*

**Abstract.** The increasing complexity of the process of adolescents growing up in modern society creates conditions for the relevance of psychological research into individual variations of this process. The purpose of this study was to empirically study the personal characteristics of adolescents with different types of age-status self-awareness. Using a sample of 236 schoolchildren aged 12–17 years using the personal adapted questionnaires 16HSPQ, Big5 and the author's questionnaire "Age-status self-awareness of a teenager," it was revealed that adolescents with different types of age-status self-awareness are characterized by different personality traits.

**Keywords:** teenage self-awareness, sense of adulthood, reluctance to grow up, age-status self-awareness, personality traits, differential psychology

**For citation:** Shvets F.A. (2023) Personal correlates of age-status self-awareness of adolescents. *Social Competence*. Vol. 8. No. 2. P. 38–46. (In Russ.).

### Введение

Современное взросление характеризуется усложнением характера своего протекания и постоянной изменчивостью психологических признаков, взрослеющих (Толстых, 2015; Поливанова, 2016; Twenge, Campbell, 2018; Arnett, 2019 и др.). Повышение индивидуализма, роли личностных, внутренних изменений на этапе перехода от детства к взрослости приводят к

необходимости изучения проблемы взросления в контексте дифференцированного подхода. Исследования подобного рода проводятся как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Так, К.Н. Поливановой, А.А. Бочавер, А.К. Нисской (Поливанова и др., 2017) было выявлено четыре типа поведения подростков в процессе проявления у них «чувства взрослости». В.В. Терещенко и И.М. Чуб (Терещенко, Чуб, 2019) – индивидуально-психологические характеристики взросления. Д.А. Леонтьевым, Е.Р. Калитеевской, Е.Н. Осиным (Леонтьев и др., 2011) – паттерны развития механизмов самодетерминации в подростковом возрасте. В зарубежной психологии вариации взросления изучаются в связи с разными жизненными стратегиями, имеющимися в разных культурах, в связи с индивидуализмом в культурах с медленной жизненной стратегией (Twenge, Campbell, 2018), в контексте семейной ситуации (Benson, 2009).

Нами также была предпринята попытка выделения типологии взросления. Особенностью нашего подхода явилось то, что мы попытались это сделать в контексте концепта субъективного возраста как характеристики самовосприятия человеком собственного возраста (Сергиенко, 2013). Главным аспектом в нём рассматриваются когнитивно-субъективные оценки человеком своего возраста. Как отмечает Е.А. Сергиенко, такие оценки меняют внутреннюю картину временной перспективы человека, восприятие им жизненных событий, организацию и регуляцию его поведения, шкалу его жизни. Согласно автору, «можно говорить о том, что субъективный возраст — это представления человека о своих ресурсах и возможностях» (Сергиенко, 2011). Своеобразной конкретизацией субъективного возраста мы предлагаем понятие «возрастно-статусное самосознание». Под возрастным самосознанием понимается динамическое единство знания и отношения личности к своему возрастному статусу в контексте различных возрастных идентификаций и эмоционально – мотивационных характеристик, связанных с ними. В рамках категории субъективного возраста, возрастное самосознание представляет собой не только субъективно – когнитивную оценку личностью своего возраста, как ресурса и возможности, но и мотивационную составляющую.

Ранее нами был разработан опросник «Возрастно-статусное самосознание», по результатам апробации и психометрической адаптации которого, было выделено четыре субшкалы (Гаврилова, Швец, 2020). Эти субшкалы («чувство взрослости», «нежелание взрослеть», «чувство промежуточно-переменчивого статуса», «удовлетворённость своим возрастом») мы рассматриваем в качестве прототипических статусов подростковой самооценки своего возраста. Далее, в результате проведения исследования с применением кластерного анализа было выявлено три типа подросткового возрастного самосознания (ПВСС): «чувство взрослости», «нежелание взрослеть», «чувство промежуточно-переменчивого статуса», каждый из которых может как сочетаться, так и не сочетаться с чувством удовлетворённости своим возрастом.

Продолжая наше исследование в русле дифференцированного подхода, мы попытались наполнить типы возрастного самосознания личностным содержанием. Цель данного исследования – выявление личностных коррелятов возрастного самосознания подростков.

Гипотеза состояла в предположении о том, что типы возрастного самосознания подростков имеют различные личностные корреляты.

## Методы

Оценка возрастного самосознания подростков проводилась при помощи опросника «Возрастно-статусное самосознание» (Гаврилова, Швец, 2020). Опросник состоит из 13 утверждений, характеризующих два компонента самосознания: когнитивный и аффективный. Когнитивный компонент представляет собой различные возрастные идентификации подростков, ему соответствуют такие утверждения, как: «Я считаю себя уже вполне взрослым



человеком», «Я считаю себя ребёнком» и т.д. Аффективный компонент отражён в суждениях, характеризующих отношение к различным возрастным статусам: «Мне нравится мир взрослых», «Мне нравится мир детства», «Я хочу поскорее стать взрослым» и т.д. Опросник предполагает пять вариантов ответов: «да», «скорее да», «иногда», «скорее нет», «нет». Максимальный балл равен 5 и означает абсолютное согласие с утверждением, минимальный – 1 и означает несогласие. В опроснике четыре шкалы. Содержание шкалы *чувство взрослости* квалифицируется как идентификация подростком со взрослым возрастным статусом и отказом от идентификации с детским возрастом. Высокие значения по данной шкале означают оценку себя личностью как взрослого человека, низкие – отсутствие такой идентификации. Содержание шкалы *нежелание взрослеть* квалифицируется позитивной оценкой детства, желанием как можно дольше оставаться в мире детства, низкой оценкой взрослого возрастного статуса и нежеланием взрослеть. Высокие показатели по данной шкале отражают нежелание взрослеть, низкие – желание поскорее стать взрослым. Шкала *удовлетворённость своим возрастом* характеризуется как позитивное отношение к собственному возрасту и желание как можно дольше в нём оставаться. Высокие показатели по данной шкале означают удовлетворённость своим возрастом, низкие – отсутствие этой удовлетворённости. Шкала *чувство переменчиво-промежуточного возрастного статуса* отражает неопределённую позицию: маргинальную («между») или неустойчивую («то взрослый, то ребенок»). Чем выше показатели по данной шкале – тем выше у испытуемого чувство неопределённого возрастного статуса.

Исследование личностных особенностей подростков проводилось при помощи двух методик – личностного опросника для подростков (HSPQ) Р. Кеттелла в адаптации А.А. Рукавишниковой и М.В. Соколовой (Рукавишников, Соколова, 1995) и пятифакторного опросника личности Big5 («большая пятёрка») в адаптации А.Б. Хромова (Хромов, 2000). Поскольку пятифакторная модель личности и личностные опросники, построенные на её основе, имеют множество интерпретаций, в отличие от модели личности Р. Кеттелла и основанном на ней опроснике, мы посчитали нужным более подробно остановиться на характеристике факторов «Большой пятёрки» по опроснику в адаптации А.Б. Хромова.

А.Б. Хромов, адаптируя Big5, положил в основу интерпретацию личностных факторов японским исследователем Х. Цуйи. Согласно этой интерпретации, фактор «экстраверсия» рассматривается как биполярный фактор *«экстраверсия – интроверсия»* и истолковывается традиционно, но с учётом различных полюсов. Первичными компонентами его являются: активность – пассивность, доминирование – подчиненность, общительность – замкнутость, поиск новых впечатлений – избегание новых впечатлений. Фактор «конформность» характеризует как *«привязанность – отделённость»*, где один полюс включает в себя такие личностные диспозиции как теплота, сотрудничество, доверчивость, понимание, уважение других. Этот полюс означает зависимость и принятие индивида группой. Другой полюс – равнодушие, соперничество, подозрительность, непонимание, самоуважение. Он предполагает дистанцирование, соперничество и независимость. Фактор «сознательность» японский исследователь характеризует как *«контролирование – естественность»*. Суть этого фактора – волевая регуляция поведения. Контролированию соответствует аккуратность, настойчивость, ответственность, самоконтроль, предусмотрительность. Естественности – неаккуратность, отсутствие настойчивости, безответственность, импульсивность, беспечность. Как пишет А.Б. Хромов, естественный в своём поведении человек стремится к гармоничным отношениям с природой, он как бы «плывёт по течению жизни». Фактор «нейротизм» (Costa, McCrae, 2008.), «эмоциональная стабильность» (Norman, 1963) Х. Цуйи называет *«эмоциональность – эмоциональная сдержанность»*. Данный фактор содержит характеристики аффективной сферы личности. Полюс «эмоциональность» проявляется в повышенной чувствительности к средо-

вым воздействиям, особенно в стрессовых ситуациях. Ему соответствуют тревожность, напряжённость, депрессивность, самокритичность, эмоциональная лабильность. Эмоциональная сдержанность характеризует человека, склонного проявлять уживчивость, неторопливость и самодостаточность. Полюсу «эмоциональная сдержанность» соответствуют беззаботность, расслабленность, эмоциональная комфортность, самодостаточность, эмоциональная стабильность. Пятый фактор «открытость новому опыту» (по Norman, 1963) Х. Цуйи характеризует как «игривость – практичность». Суть «игривости», как отмечает А.Б. Хромов, игра, которая даёт возможности личности «плавно» переходить из реального мира в нереальный, воспринимать необычные образы, мысли, чувства, символику искусства и свободно ими наслаждаться. Игривости соответствует любопытство, мечтательность, артистичность, сензитивность, пластичность. «Практичность» проявляется в тенденции соответствовать реальности, что в крайних проявлениях ведёт к конформизму, жестокости и авторитаризму. Полюсу «практичности» соответствует консерватизм, реалистичность, неартистичность, низкая чувствительность, ригидность.

Исследование проводилось в 2014 году на выборке 236 школьников 12 – 17 лет (94 мальчика и 142 девочки), проживающих в Приморском крае.

Статистический анализ полученных результатов проводился с помощью расчета коэффициента ранговой корреляции  $r$ -Спирмена. Расчёты проводились на ПК с использованием программы статистической обработки SPSS.17.

## Результаты

Исследование личностных коррелятов возрастного самосознания подростков с помощью опросника «Большая пятёрка» дало следующий результат (Таблица 1).

Таблица 1. Значения коэффициента корреляции  $r$  – Спирмена между шкалами опросника «Возрастно-статусное самосознание» и первичными компонентами пятифакторного опросника личности «Большая пятёрка» (в адаптации А.Б. Хромова)

|                                         | Чувство<br>взрослости | Чувство переменчиво-<br>промежуточного<br>возрастного статуса | Нежелание<br>взрослеть | Удовлетворен-<br>ность возрастом |
|-----------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| Доминирование –<br>подчинение           | 0,234**<br>(0,006)    | –                                                             | –0,210*<br>(0,015)     | –                                |
| Общительность –<br>замкнутость          | –                     | –                                                             | –                      | 0,182*<br>(0,036)                |
| Сотрудничество –<br>соперничество       | –0,222**<br>(0,010)   | –                                                             | 0,226**<br>(0,009)     | 0,188*<br>(0,030)                |
| Доверчивость –<br>подозрительность      | –                     | –                                                             | –                      | 0,188*<br>(0,030)                |
| Привязанность –<br>отделённость         | –0,191*<br>(0,027)    | –                                                             | –                      | 0,248**<br>(0,004)               |
| Ответственность –<br>безответственность | 0,188*<br>(0,030)     | –                                                             | –                      | –                                |
| Самокритичность –<br>самодостаточность  | – 0,201*<br>(0,020)   | –                                                             | –                      | –                                |

Примечание:

\* –  $p \leq 0,05$ ;

\*\* –  $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы 1, шкала «чувство взрослости» имеет хоть и слабые, но значимые прямые связи с доминированием (0,234\*\*) и ответственностью (0,188\*), обратные связи с сотрудничеством (–0,222\*\*), привязанностью (–0,191\*) и самокритичностью (–

0.201\*). Выявленные связи означают, что чем выше у школьников фактор «чувство взрослости», тем более они склонны к доминированию и принятию ответственности и тем менее склонны к сотрудничеству, привязанности самокритичности.

Шкала «нежелание взрослеть» имеет значимую слабую отрицательную связь с доминированием (0,210\*) и высокую значимую положительную связь с сотрудничеством (0,226\*). Это означает, что чем в большей степени у школьников выражен фактор «нежелание взрослеть», тем в большей мере они ориентированы на сотрудничество и подчинение.

Со шкалой «чувство переменчиво-промежуточного статуса» значимых корреляций у «Большой пятерки» не обнаружилось.

Шкала «удовлетворенность возрастом» обнаружила значимые слабые прямые связи с общительностью (0,182\*), сотрудничеством (0,188\*), доверчивостью (0,188\*) и привязанностью (0,248\*).

Рассмотрим личностные корреляты ВС со шкалами личностного опросника для подростков (HSPQ) Р. Кеттелла (Таблица 2).

**Таблица 2. Значения коэффициента корреляции  $r$  – Спирмена между шкалами опросника «Возрастно-статусное самосознание» и личностным опросником для подростков (HSPQ) Р. Кеттелла.**

|                                         | Чувство<br>взрослости | Чувство<br>переменчиво-промежуточ-<br>ного возрастного статуса | Нежелание<br>взрослеть | Удовлетворен-<br>ность возрастом |
|-----------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| А: аффектотимия – шизотимия             | –                     | 0,209*<br>(0,035)                                              | –                      | –                                |
| В: высокий интеллект – низкий интеллект | –0,233*<br>(0,019)    | –                                                              | –                      | –0,249*<br>(0,012)               |
| С: сила Я – слабость Я                  | –                     | –                                                              | –                      | 0,256**<br>(0,009)               |
| Е: доминантность – конформность         | –                     | –0,232*<br>(0,019)                                             | –0,232*<br>(0,019)     | –                                |
| Г: сила «Сверх-Я» – слабость «Сверх-Я»; | –                     | –                                                              | –                      | 0,278**<br>(0,005)               |
| Н: пармия – тректия                     | –                     | –                                                              | –0,273**<br>(0,006)    | –                                |
| І: премсия – харрия                     | –                     | –                                                              | 0,324**<br>(0,001)     | 0,214*<br>(0,031)                |
| О: гипотимия – гипертимия               | –                     | –                                                              | –                      | –0,271**<br>(0,006)              |
| Q3: контроль желаний – импульсивность   | –                     | –                                                              | –                      | 0,227*<br>(0,022)                |

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

Как видно из таблицы 2, шкала «чувство взрослости» обратно связана с показателем абстрактного интеллекта фактором В (– 0,233\*). Это означает, что чем выше у школьников «чувство взрослости», тем ниже у них показатели абстрактного интеллекта.

Шкала «чувство переменчиво-промежуточного статуса» обнаружила прямую слабую связь с аффектотимией (0,209\*) и слабая обратную корреляцию с доминантностью (–0,232\*).

Это означает, что чем в большей мере у школьников проявляется «чувство переменчиво-промежуточного статуса», тем в большей мере они склонны проявлять доброжелательность и конформность.

Шкала «нежелание взрослеть» значимо связана с такими личностными факторами как E-, N-, I+: слабая отрицательная корреляция с фактором E: *доминантность* (-0,232\*) и с фактором N: *пармия* (-0,273\*\*); умеренная положительная корреляция с фактором I: *премсия* (0,324\*\*). Это означает, что чем в большей мере у школьников проявляется фактор ВСС «нежелание взрослеть», тем в большей мере они склонны проявлять конформность, робость и мягкосердечность.

Шкала «удовлетворённость своим возрастом» значимо связана с такими личностными факторами, как B-, C+, G+, I+, O-, Q3+. Как видно из таблицы 3, имеется слабая отрицательная корреляция с фактором B: *интеллект* (-0,249\*) и с фактором O: *гипотимия* (-0,271\*\*); слабая положительная корреляция с факторами C: *сила Я* (0,256\*\*), G: *сила Сверх-Я* (0,278\*\*), I: *премсия* (0,214\*) и Q3: *контроль желаний* (0,227\*). Это означает, что чем выше у школьников «удовлетворённость своим возрастом», тем выше эмоциональная устойчивость, совестливость, мягкосердечность, уверенная адекватность и контроль поведения, ниже показатели интеллекта.

### Обсуждение результатов

Наше исследование показало, что школьники с разными типами возрастного-статусного самосознания имеют различные личностные особенности, что подтвердило выдвинутую ранее гипотезу.

Полученные данные о том, что «чувство взрослости» связано с такими личностными особенностями как активность с преобладанием доминирования, дистанцирование, соперничество, независимость, ответственность и самодостаточность может объясняться тем, что школьники, чувствуя себя взрослыми, стараются полагаться на себя, чтобы соответствовать вызовам современности. Данные личностные корреляты обобщённо можно отнести к таким личностным особенностям, которые Н.Н. Толстых называет «органом будущего» – волей, как способностью проявлять инициативу, свободное желание и активность, инициативность в установлении отношений с другими людьми с преобладанием доминирования, соперничества (Толстых, 2015). Связь «чувства взрослости» с отрицательными значениями интеллекта может означать недостаточную способность школьников просчитывать результат собственной активности и, в связи с этим, отсутствие внутренних преград для её проявления. В силу этого, возможно, такие школьники в большей мере рассчитывают на непосредственные собственные усилия, чем на перспективы, открывающиеся благодаря имеющимся достижениям. Низкие значения интеллекта могут свидетельствовать и о когнитивной простоте, нетребовательности к условиям среды. С другой стороны, согласно Кеттеллу, ситуации, в которых принимает участие фактор «В», не столь многочисленны (Хьюэлл, Зиглер, 2010, С. 312). Возможно, к таким ситуациям относится и «чувство взрослости».

Тип самосознания «чувство переменчиво-промежуточного статуса» оказался у нас связанным с такими личностными особенностями как доброта, сердечность и конформность. Согласно Кеттеллу, фактор А (отзывчивость – отчуждённость) является самой сильной чертой и оказывает большее влияние на людей, чем любая другая черта (там же). Личность подростка с таким неопределёвшимся типом самосознания можно охарактеризовать как лёгкую в общении, эмоциональную, мягкосердечную, гибкую, адаптивную, с хорошим характером и склонную к конформизму. Склонность к конформизму у данного типа подростков может облегчать для них принятие на себя ярлыка типичного образа подростка, который распространён в литературе и массовой культуре. XX века: еще не взрослый, но уже не ребенок.

Личностные корреляты школьников с типом самосознания «нежелание взрослеть» –

это конформность, сотрудничество, робость и мягкосердечность. Они склонны к подчинению и зависимости, социальной робости, мягкости, что можно квалифицировать как признаки инфантильности. Полученные данные в этом косвенно подтверждают выводы исследователей «чувства взрослости» у современных подростков об их инфантилизме как причине меньшей его выраженности, чем у подростков второй половины XX века (Абраменкова, 2008; Новгородцева, 2006; Терещенко, 2019; Поливанова, Бочавер, Нисская, 2019).

Шкала «удовлетворенность возрастом» не относится к самооценке своего возрастного статуса и носит вспомогательный характер, позволяющий оценить эмоциональную окраску того или иного типа возрастно-статусного самосознания. В целом эта шкала содержит позитивный контент и, тем самым, косвенно подтверждает свою валидность именно как показателя чувства удовлетворенности.

Полученные результаты могут быть связаны с особенностями выборки и выбором использованных методик. Для более достоверных интерпретаций необходимы дальнейшие исследования на других выборках подростков и с применением других личностных опросников.

### Выводы

1. Школьники подросткового возраста с разными типами возрастно-статусного самосознания имеют различные личностные особенности.
2. Подростки с выраженностью показателей по шкале «чувство взрослости» характеризуются склонностью к доминированию, принятию ответственности, соперничеству, самодостаточности, обособленности и невыраженности абстрактного интеллекта.
3. Подростки с выраженностью показателей по шкале «нежелание взрослеть» характеризуются склонностью к конформности, подчиняемости, социальной робости и мягкости.
4. Подростки с выраженностью показателей по шкале «чувство переменчиво-промежуточного статуса» характеризуется направленностью на взаимодействие с другими людьми и конформностью.

В целом, нами была предпринята попытка изучения проблемы взросления в контексте дифференцированного подхода. Для окончательных выводов требуются дополнительные исследования. Но уже сейчас нам представляется, что полученные результаты могут оказаться полезными в дальнейшем изучении как проблемы взросления в целом, так и в изысканиях, связанных личностными особенностями взрослеющих. Данные выводы могут применяться и в практике консультирования при рассмотрении вопросов самоопределения и саморазвития.

### Список источников / References

Абраменкова В.В. Факторы влияния на становление детской картины мира современного школьника в процессе взросления // Российские подростки и юношество в социальной реальности XXI века / под ред. О.В. Лишина. Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. С. 54–109.

Abramenkova V.V. (2008). Factors of influence on the formation of a child's picture of the world of a modern schoolchild in the process of growing up. In: *Russian teenagers and youth in the social reality of the XXI century* / ed. O.V. Lishina. Obninsk, IG-SOTSIN. P. 54–109. (In Russ.).

Гаврилова Т.А., Швец Ф.А. Опросник «Возрастно-статусное самосознание подростка»: теоретическое и психометрическое обоснование // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 87–100. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-2-87-100>  
Gavrilova T. A., Shvets F. A. (2020) Questionnaire "Age-status self-awareness of a teenager": theoretical and psychometric justification. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*. No. 2. P. 87–100. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-2-87-100>

- Леонтьев Д. А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. Смысл М, 2011. С. 611–641.
- Leontiev D.A., Kaliteevskaya E.R., Osin E.N. (2011) Personal potential during the transition from childhood to adulthood and the formation of self-determination. *Personal potential: structure and diagnostics*. Ed. D.A. Leontyev. Smysl M. P. 611–641. (In Russ.).
- Новгородцева А.П. Переживание подростками «чувства взрослости» // Психологическая наука и образование. 2006. № 2. С. 39–52.
- Novgorodtseva A.P. (2006) Teenagers' experience of the "feeling of adulthood". *Psychological Science and Education*. No. 2. P. 39–52. (In Russ.).
- Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050201>
- Polivanova K.N. (2016) Childhood in a changing world. *Modern foreign psychology*. Vol. 5. No. 2. P. 5–10. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050201>
- Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Нисская А. К. Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 185–205.
- Polivanova K.N., Bochaver A.A., Nisskaya A.K. (2017) Growing up of fifth-graders: 1960s vs 2010s. *Issues of Education*. No. 2. P. 185–205. (In Russ.).
- Рукавишников А.А., Соколова М.В. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла – 95: Руководство по использованию. Санкт-Петербург: ГП «Иматон», 1995. 167 с.
- Rukavishnikov A.A., Sokolova M.V. (1995) Factorial personality questionnaire by R. Cattell – 95: Instructions for use. Saint-Petersburg, State Enterprise "Imaton". 167 p. (In Russ.).
- Сергиенко Е.А. Субъективный возраст в контексте системно-субъектного подхода // Учёные записки Казанского университета. Гуманитарные науки. 2011. Т. 153(5).
- Sergienko E.A. (2011) Subjective age in the context of the system-subject approach. *Scientific notes of Kazan University. Humanitarian sciences*. Vol. 153(5). (In Russ.).
- Сергиенко Е.С. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования. 2013. № 6(30). <https://doi.org/10.54359/ps.v6i30.689>
- Sergienko E.S. (2013). Subjective and chronological age of a person. *Psychological Research*. No. 6(30). (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v6i30.689>
- Терещенко В.В., Чуб И.М. Индивидуально-психологические характеристики взросления в подростковом периоде онтогенеза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. Вып. 3(31). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>
- Tereshchenko V.V., Chub I.M. (2019) Individual and Psychological Characteristics of Adulting in Adolescent Ontogenesis Period. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. Vol. 8. Iss. 3(31). P. 230–239. (In Russ.). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>
- Толстых Н.Н. Современное взросление / Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24. <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230402>
- Tolstykh N.N. (2015) Modern growing up / Counseling psychology and psychotherapy. Vol. 23. No. 4. P. 7–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230402>
- Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000. 23 с.
- Khromov A.B. (2000) Five-factor personality questionnaire. Kurgan, Kurgan State University Publishing House, 23 p. (In Russ.).
- Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2010. 607 с.
- Kjell L., Ziegler D. (2010) Theories of personality. 3rd ed. St. Petersburg, Peter, 607 pp. (In Russ.).
- Arnett J.J. (2019) Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.001.0001>

Benson J.E., Johnson M.K. (2009) Adolescent Family Context and Adult Identity Formation. *Journal Family Issues*. Vol. 30. No. 9. P. 1265–1286. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2806681/>

Costa P.T.-Jr., McCrae R.R. (2008) The NEO Inventories. In: Archer R.P., Smith S.R. (eds.). *Personality assessment*. Routledge/Taylor & Francis Group. P. 213–245.

Norman, W.T. (1963) Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 66. P. 574–583.

Twenge J.M., Campbell W. K. (2018) Cultural Individualism Is Linked to Later Onset of Adult-Role Responsibilities Across Time and Regions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 49. No. 4. P. 673–683.

#### Информация об авторе / Information about the author

**Швец Фаина Андреевна**, психолог отделения клинической психологии и психотерапии консультативной поликлиники для взрослых «Университетская поликлиника» Медицинского комплекса Дальневосточный федеральный университет  
690922, п. Аякс, 10, о. Русский, г. Владивосток, Россия  
e-mail: shvets.fa@dvfu.ru

**Faina A. Shvets**, Psychologist of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy of the Advisory Clinic for Adults “University Clinic” of the Medical Complex  
Far Eastern Federal University  
10 Ajax Bay, Russky Island, Vladivostok, Russia, 690922  
e-mail: shvets.fa@dvfu.ru

#### Вклад автора / Contribution of the author

Автор выполнил исследовательскую работу, на основании полученных результатов провел обобщение и подготовил рукопись к печати.

The author carried out a research work, based on the obtained results made the generalization and prepared the manuscript for publication.

#### Конфликт интересов / Conflict of Interest

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

#### Информация о статье / Information about the article

Статья поступила в редакцию 13.12.2023; одобрена после рецензирования 18.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 13.12.2023; approved after reviewing 18.12.2023; accepted 20.12.2023.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Оригинальная статья / Original article  
УДК 168.5



<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2023-2/47-54>

# Агрессивность и социально-психологическая адаптация военнослужащих

© О.В. Маркова

*Дальневосточный федеральный университет  
Владивосток, Россия*

**Аннотация.** Актуальность исследований личностных факторов социально-психологической адаптации военнослужащих обусловлена повышенными требованиями к обеспечению обороноспособности и безопасности страны. Целью данного исследования стало эмпирически обосновать взаимосвязь между агрессивностью как личностной характеристики военнослужащих, проходящих срочную службу и их социально-психологической адаптацией. В исследовании при помощи опросников социально-психологической адаптации Даймонда – Роджерса в адаптации А.К. Осницкого и личностной агрессивности Басса-Дарки в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского было опрошено 50 военнослужащих срочной службы в возрасте от 18 до 24 лет. Результаты корреляционного анализа показали, что имеется связь показателей адаптации и агрессивности как личностной характеристики у военнослужащих срочной службы. При этом наиболее всего социально-психологическая адаптация была связана с показателями физической и вербальной агрессивности. Показатель же дезадаптивности оказался устойчиво связан с индексом враждебности, подозрительностью и чувством вины. Полученные результаты были интерпретированы в контексте полученных другими исследователями данных о том, что агрессивность в отдельных условиях выполнять позитивную функцию и проявляться в настойчивости и неустрашимости перед трудностями.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, личностная агрессивность, конфликтность, доминирование, военная психология, профессиональный отбор

**Для цитирования:** Маркова О.В. Агрессивность и социально-психологическая адаптация военнослужащих // Социальная компетентность. 2023. Т.8. № 2. С. 47–54.

## Aggressiveness and socio-psychological adaptation of military servicemen

© Oksana V. Markova

*Far Eastern Federal University  
Vladivostok, Russia*

**Abstract.** The relevance of research into personal factors of socio-psychological adaptation of military personnel is due to increased requirements for ensuring the defense capability and security of the country. The purpose of this study was to empirically substantiate the relationship between aggressiveness as a personal characteristic of military personnel undergoing military service and their socio-psychological adaptation. In a study using Diamond-Rogers socio-psychological adaptation questionnaires adapted by A.K. Osnitsky and the personal aggressiveness of Bass-Darka in the adaptation of S.N. Enikolopov and N.P. Tsibulsky interviewed 50 conscripts aged 18 to 24 years. The results of the correlation analysis showed that there is a connection between indicators of adaptation and aggressiveness as a personal characteristic among conscripts. At the same time, socio-psychological adaptation was most associated with indicators of physical and verbal aggressiveness. The indicator of maladaptation turned out to be consistently associated with the index of hostility, suspicion and guilt. The results obtained were interpreted in the context of data obtained by other researchers that aggressiveness in certain conditions performs a positive function and manifests itself in perseverance and fearlessness in the face of difficulties.



**Keywords:** socio-psychological adaptation, personal aggressiveness, conflict, dominance, military psychology, professional selection

**For citation:** Markova O.V. (2023) Aggressiveness and socio-psychological adaptation of military servicemen. *Social Competence*. Vol. 8. No. 2. P. 47–54. (In Russ.).

## Введение

На данный момент наша страна переживает непростое время, поэтому сейчас крайне важной задачей нашей армии является обеспечение обороноспособности и безопасности страны. Военнослужащие должны быть готовы к выполнению сложнейших задач, а для этого нужно не только высокое качество военной подготовки, но и успешная адаптация к условиям военной службы. Именно поэтому проблема адаптации военнослужащих приобретает особую актуальность.

Вооруженные силы РФ стремятся повысить качество призывного контингента, способного за столь короткое время освоить военную специальность. Соответственно, задача военных психологов и офицерского состава – обеспечить максимально быструю и успешную адаптацию военнослужащих.

Проблема адаптации вызывает устойчивый интерес у психологов различных направлений, частным аспектом данной проблемы является проблема адаптации военнослужащих к условиям несения срочной службы. Социально-психологические факторы успешной адаптации солдат к условиям срочной службы описаны в работах Т.А. Филь, М.Г. Чухровой, А.С. Чухрова и К.С. Хримли (2022), В.А. Шамиева (2009), Л.В. Шабанова (2018), О.Э. Неронова (2014), Ж.К. Сенокосов (2013) и др. Роль агрессивности как личностного качества в структуре поведения человека при адаптации к разным жизненным условиям также достаточно широко проанализирована в трудах психологов (А.А. Налчаджян, 1988, 2007), Ю.Б. Можгинский (1999), О.Б. Михайлова (2017) и др. Однако в доступной нам социально-психологической литературе мы не обнаружили достоверных данных, описывающих взаимосвязь агрессивности как личностной характеристики военнослужащих с особенностями их адаптации к условиям несения военной службы.

Агрессивность как личностное качество

Это и обусловило цель нашего исследования.

Цель нашего эмпирического исследования: выявить взаимосвязь между агрессивностью как личностной характеристики военнослужащих, проходящих срочную службу и их социально-психологической адаптацией.

В соответствии с целью мы выделили следующие задачи:

1. Организовать и провести эмпирическое исследование;
2. Осуществить сбор эмпирических данных, в соответствии с поставленной целью;
3. Обработать полученные эмпирические данные с использованием методов математической статистики;
4. Описать и проинтерпретировать полученные результаты.

Для проверки в рамках нашего эмпирического исследования были выдвинуты следующие эмпирические гипотезы:

1. Существует взаимосвязь между показателем адаптации и выраженностью агрессивности, как личностной характеристики у военнослужащих срочной службы;
2. Существует взаимосвязь между отдельными показателями (шкалами) адаптации и отдельными формами агрессивного поведения у военнослужащих срочной службы;
3. Существует взаимосвязь между отдельными показателями (шкалами) дезадаптации и отдельными формами агрессивного поведения у военнослужащих срочной службы;

4. Направленность, уровень, характер взаимосвязи адаптации и дезадаптации с агрессивностью и различными формами агрессивного поведения будут иметь существенные различия.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные эмпирические данные могут быть использованы при создании диагностических программ, направленных на выявление военнослужащих, которые могут испытывать трудности в адаптации к срочной службе.

### **Методы**

Наше исследование проводилось в два этапа, первый этап был связан с организацией эмпирического исследования и сбором данных.

Исследование мы проводили во время приемно-технической комиссии одной из войсковых частей Приморского края. В качестве испытуемых выступили 50 военнослужащих срочной службы в возрасте от 18 до 24 лет.

Первоначально мы предъявили методику социально-психологической адаптации Р. Даймонда и К. Роджерса в адаптации А.К. Осницкого (Осницкий, 2004) в которой содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни. Прочитав высказывание опросника, респондентам нужно было примерить его к своим привычкам, образу жизни и оценить, в какой мере это высказывание могло быть отнесено к ним. Для обозначения их ответа в бланке, нужно было выбрать подходящий вариант оценки и пронумеровать цифрами от «0» до «6», где «0» – это ко мне совершенно не относится, «1» – мне это не свойственно в большинстве случаев, «2» – сомневаюсь, что это можно отнести ко мне, «3» – не решаюсь отнести это к себе, «4» – это похоже на меня, но нет уверенности, «5» – это на меня похоже, «6» – это точно про меня. Выбранный вариант ответа необходимо было отметить в бланке для ответов в ячейке, соответствующей порядковому номеру высказывания.

Затем респондентам предъявлялась методика исследования уровня агрессивности Басса-Дарки (Buss – Durkee Hostility Inventory или BDHI) в адаптации С.Н. Ениколоповым и Н.П. Цибульским (Ениколопов, Цибульский, 2007). Исследование проходило в групповой форме. Респондентам было предложено 75 вопросов, на которых нужно было ответить «да», если они согласны с утверждением или «нет» – если не согласны.

Данное исследование проводилось в привычных для военнослужащих условиях, исключающих воздействие внешних факторов, что обеспечило надежность полученных результатов. Отсутствие эффекта новизны и побочных шумов также гарантировали достоверность проведенного исследования.

Испытуемые выразили свое позитивное отношение к исследованию, проявив доверие, интерес и готовность к выполнению поставленных задач. Они отвечали на вопросы охотно и выполняли задания с энтузиазмом. Чувствовали себя хорошо. Поэтому, учитывая положительную реакцию испытуемых и их самочувствие, можно считать, что никакие негативные факторы не оказали существенного влияния на полученные результаты.

С учетом того, что исследование было проведено в привычных для испытуемых условиях, они отнеслись к нему с интересом и чувствовали себя нормально, можно считать результаты исследования достоверными и использовать их для дальнейшей обработки.

Для оценки статистически значимых связей между агрессивностью и социально-психологической адаптацией военнослужащих срочной службы был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена ( $r^*$ ). Для расчёта данного коэффициента мы использовали стандартный лицензионный пакет статических программ SPSS.

### **Результаты**

Мы выявили взаимосвязь между показателями социально-психологической адаптации (методика К. Роджерса и Р. Даймонда) и формами агрессивного поведения (методика Басса-Дарки). Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты выявления взаимосвязи агрессивности (тест Басса-Дарке) и социально-психологической адаптации (тест К. Роджерса и Р. Даймонда)

| Тест-опросник<br>К. Роджерса и<br>Р. Даймонда | тест Басса-Дарке             |                             |                             |                            |                  |                 |               |                            |                             |                           |
|-----------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|------------------|-----------------|---------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
|                                               | Индекс<br>агресс.<br>реакций | Индекс<br>враждеб-<br>ности | Физи-<br>ческая<br>агрессия | Косвен-<br>ная<br>агрессия | Раздра-<br>жение | Негати-<br>визм | Обида         | Подоз-<br>ритель-<br>ность | Вербаль-<br>ная<br>агрессия | Угры-<br>зения<br>совести |
| Адапт-ть                                      | 0.239                        | -0.081                      | <b>0.349*</b>               | -0.066                     | 0.013            | -0.081          | 0.036         | -0.152                     | <b>0.308*</b>               | -0.045                    |
| Деадапт-ть                                    | -0.07                        | <b>0.274*</b>               | -0.114                      | 0.033                      | 0.13             | 0.091           | 0.16          | <b>0.282*</b>              | -0.144                      | <b>0.349*</b>             |
| Приятие себя                                  | 0.089                        | -0.15                       | 0.218                       | -0.001                     | -0.035           | -0.176          | -0.018        | -0.219                     | 0.106                       | -0.07                     |
| Неприят.себя                                  | -0.227                       | 0.24                        | -0.323                      | 0.146                      | 0.003            | 0.058           | 0.107         | <b>0.305*</b>              | -0.249                      | 0.235                     |
| Приятие др.                                   | 0.15                         | 0.02                        | 0.18                        | -0.042                     | -0.009           | 0.02            | -0.065        | 0.096                      | 0.253                       | -0.076                    |
| Неприят.др.                                   | -0.055                       | 0.244                       | -0.173                      | -0.081                     | 0.062            | 0.111           | 0.048         | 0.328                      | 0.046                       | 0.114                     |
| Эм.комфорт                                    | -0.01                        | -0.025                      | 0.011                       | -0.107                     | -0.041           | 0.019           | -0.008        | -0.047                     | 0.158                       | -0.137                    |
| Эм.дискомф.                                   | -0.122                       | 0.176                       | -0.142                      | -0.073                     | 0.182            | -0.031          | 0.117         | 0.179                      | -0.233                      | 0.21                      |
| Внутр. контр.                                 | <b>0.345*</b>                | 0.011                       | <b>0.448**</b>              | -0.033                     | 0.066            | -0.055          | 0.086         | -0.04                      | <b>0.371**</b>              | 0.064                     |
| Внеш.контр.                                   | 0.008                        | 0.107                       | 0.002                       | 0.04                       | 0.113            | 0.118           | 0.139         | 0.064                      | -0.032                      | 0,031                     |
| Домин-с                                       | <b>0.329*</b>                | 0.163                       | <b>0.275*</b>               | 0.071                      | <b>0.424**</b>   | <b>0.306*</b>   | <b>0.303*</b> | 0.018                      | 0.167                       | 0.083                     |
| Ведомость                                     | -0.102                       | 0.198                       | -0.132                      | -0.031                     | 0.089            | 0.16            | 0.063         | 0.247                      | -0.116                      | 0.21                      |
| Эскапизм                                      | -0.057                       | 0.103                       | -0.139                      | 0.081                      | 0.178            | 0.121           | 0.113         | 0.089                      | -0.102                      | <b>0.271*</b>             |

\*- статистически значимая связь ( $p \leq 0,05$ );

\*\* - статистически значимая связь ( $p \leq 0,01$ )

Как видно из данных таблицы, статистически значимая умеренная положительная связь между общим показателем *адаптивности* и показателями *физической агрессии* (0,349) и *вербальной агрессии* (0,308). В свою очередь показатель физической агрессивности позитивно коррелирует с показателями *внутренней конфликтности* (0,448\*) и *доминированием* (0,275\*), а показатель вербальной агрессивности – с *внутренней конфликтностью* (0,371\*).

Показатели *деадаптивности* обнаружили значимые позитивные связи с *враждебностью* (0,274\*), *подозрительностью* (0,282\*), *угрызениями совести* (0,348\*).

Отдельные корреляции между другими шкалами опросника также представляют интерес в контексте заявленной цели исследования. Так, в методике К. Роджерса и Р. Даймонда шкалы *внутреннего контроля* и *доминирования* являются показателями адаптации человека, и в нашем случае эти шкалы оказались связаны с показателем *физической агрессии* (0,448 и 0,275 соответственно) и *общим индексом агрессивных реакций* (0,345 и 0,329 соответственно).

В свою очередь, *доминирование* как показатель адаптированности испытуемого коррелирует с деструктивными формами агрессивного поведения – *раздражением* (0,424), *негативизмом* (0,306) и *обидой* (0,303).

## Обсуждение

Результаты исследования показали, что выдвинутые ранее гипотезы верны. Нами выявлена взаимосвязь между показателями адаптации и агрессивности как личностной характеристики у военнослужащих срочной службы. Эта связь носит прямо пропорциональный характер: чем выше показатель адаптивности, тем выше показатель склонности к вербальной и физической агрессии. Мы предполагаем, таким образом, что легче адаптируются те военнослужащие, которые готовы использовать физическую силу против другого человека, а также выражать негативные чувства с помощью криков, угроз и оскорблений.

В современном толерантном обществе принято воспринимать агрессию как негативное явление, так как она имеет социально опасные последствия. Но в воинской службе агрессия может быть социально одобряемым явлением и может способствовать эффективному выполнению поставленных задач, быстрому принятию решений, а также помогать военнослужащим отстаивать свои личные границы, бороться за свои права, достойно защищаться от нападок сослуживцев, завоевывать авторитет и уважение. Данные положения подтверждаются в исследовании Л.В. Зубовой, Т.В. Бендас и О.А. Щербининой (Зубова, 2021) и в работе А.Д. Лопуха (Лопух, 2002), которые утверждают, что агрессивность, как особенность личности, не является показателем социальной опасности. Она может способствовать также и положительному поведению. Стремление к агрессивному поведению может проявляться в настойчивости и неустрашимости перед трудностями. Поэтому мы предполагаем, что агрессия у военнослужащих срочной службы способствует успешному прохождению процесса адаптации.

Показатель дезадаптивности оказался устойчиво связан с индексом враждебности, подозрительностью и чувством вины. Соответственно, сложно адаптироваться тем военнослужащим, которые имеют общую негативную недоверчивую позицию по отношению к окружающим, т.е. враждебность, подозрительность и чувство вины. Возможно, это связано с тем, что воинская служба является очень стрессовой и требовательной. Военнослужащий находится в новых незнакомых для него условиях и ему приходится взаимодействовать с новыми людьми, которые могут быть негативно настроены по отношению к нему, так как армия предполагает суровый режим, дисциплину и полное повиновение. Кроме того, военная служба связана с определенными этическими и нравственными аспектами, и военнослужащие могут испытывать чувство вины из-за своих действий.

В связи с этим критичным для адаптивности военнослужащих являются такие шкалы как физическая агрессия и вербальная агрессия. Военнослужащие, готовые проявлять физическую силу и негативные эмоции на уровне слов, лучше адаптируются к военной деятельности, в которой важно быть готовым в любой момент отстоять и защитить себя. Шкалы индекса враждебности, подозрительности и угрызания совести показывают наличие некоторых проблем у военнослужащих при адаптации, соответственно при проведении диагностики новобранцев, у которых обнаружатся высокие показатели по этим шкалам, можно отнести к условной «группе риска», которая требует дополнительной более глубокой диагностики.

Нам показалась интересной и достойной подробного описания устойчивая положительная взаимосвязь отдельных шкал агрессивности с отдельными шкалами адаптивности.

Согласно методике К. Роджерса и Р. Даймонда шкалы *внутреннего контроля* и *доминирования* являются показателями адаптации человека, и они так же связаны с показателем физической агрессии и общим индексом агрессивных реакций. Эти эмпирические данные подтверждают наше предположение о том, что в условиях срочной службы агрессивность, как личностная характеристика, способствует адаптации к условиям военной службы, при этом отдельные формы агрессивных реакций (*физическая агрессия, вербальная агрессия*) напрямую связаны с основными показателями адаптации по методике К. Роджерса и Р. Даймонда. Условия нахождения в суровом мужском коллективе требуют проявления видимой силы, умения постоять за себя. В этом контексте проявление агрессии рассматривается как сознательный и ответственный выбор, помогающий военнослужащим защитить свои права и интересы.

При этом агрессия имеет дозированный и управляемый характер, обеспечивая принятие и уважение сослуживцев, фиксацию собственного статуса в группе без ущерба свободе и здоровью.

Однако, проведенное исследование показало, что доминирование (эта шкала также показывает адаптированность испытуемого) коррелирует с деструктивными формами агрессивного поведения – *раздражением, негативизмом и обидой*. Мы относим данные формы

агрессии к деструктивным, т.к. они сопровождаются длительным внутренним напряжением и отсутствием контроля при внешнем проявлении. Это означает, что военнослужащие, которым не удалось добиться желаемого положения в коллективе, авторитета у сослуживцев испытывают зависть и ненависть к окружающим, проявляют негативные чувства (вспыльчивость, грубость) при малейшем возбуждении, оппозиционную манеру в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

Следовательно, мы не можем рассматривать высокий показатель раздражения, негативизма и обиды, как фактор, обуславливающий успешность процесса адаптации к условиям несения срочной службы, хотя он и показывает тесную связь с доминированием по методике К. Роджерса и Р. Даймонда.

В результате нашего исследования мы выявили такие формы агрессивного поведения, которые можно рассматривать в качестве условий успешной адаптации военнослужащих к воинской службе. К таким формам относятся физическая и вербальная агрессия. Наиболее актуальной формой агрессии является физическая агрессия, так как она связана с тремя шкалами: внутренний контроль, доминирование и прямой шкалой адаптивности, которые являются индикаторами адаптации по тесту К. Роджерса и Р. Даймонда.

Исходя из этого, при составлении диагностической батареи для оценки адаптивности новобранцев для военной службы, будет полезным включение методик для оценки уровня физической и вербальной агрессии. Новобранцев с высокими показателями по данным шкалам можно отнести к группе с высоким уровнем адаптивности, которые могут лучше приспособиться к новым условиям и демонстрировать максимальную эффективность при несении срочной службы.

Были выявлены формы агрессии, которые мы не можем однозначно оценивать, как фактор, опосредующий успешную адаптацию военнослужащих. Они связаны с шкалой доминирования, которая является косвенным показателем адаптации, данные формы являются деструктивными, поскольку вызывают внутреннее напряжение у военнослужащих, что затрудняет процесс адаптации.

К этим формам агрессивного поведения относятся раздражение, негативизм и обида. При составлении диагностической батареи для оценки адаптивности новобранцев к военной службе не стоит рассматривать данные шкалы в качестве индикатора адаптации новобранцев, но и не стоит однозначно относить их к факторам, обуславливающим дезадаптацию.

В связи с этим, при комплексной диагностике факторов риска при адаптации военнослужащих, эти шкалы не стоит принимать к рассмотрению. Данный вывод носит гипотетический характер, и требует дополнительной проверки на более репрезентативной выборке.

На основе полученных результатов исследования, мы составили рекомендации для военных психологов:

1. При составлении диагностического комплекса для оценки адаптивности новобранцев для военной службы, будет полезным включение методик для оценки уровня физической и вербальной агрессии.

2. Новобранцев с высокими показателями по данным шкалам можно отнести к группе с высоким уровнем адаптивности, которые могут лучше приспособиться к новым условиям и демонстрировать максимальную эффективность при несении срочной службы

#### Список источников / References

- Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 115–124.  
Enikolopov S.N., Tsibulsky N.P. (2007) Psychometric analysis of the Russian version of the Aggression Diagnostic Questionnaire by A. Bass and M. Perry. *Psychological Journal*. Vol. 28. No. 1. P. 115–124. (In Russ.).

Зубова Л.В., Бендас, Т.В., Щербинина, О.А. Роль агрессии в адаптивности военнослужащих первого года призыва // Вестник ОГУ. 2021. Т. 232. № 4. С. 110–115.

Zubova L.V., Bendas, T.V., Shcherbinina, O.A. (2021) The role of aggression in the adaptability of military personnel in the first year of conscription. *Bulletin of OSU*. Vol. 232. No. 4. P. 110–115. (In Russ.).

Лопуха А.Д. Социально-педагогические условия эффективности системы воспитания патриотизма у офицеров в высших военно-учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Новосибирск, 2002. 362 с.

Lopukha A.D. (2002) Social and pedagogical conditions for the effectiveness of the system of instilling patriotism among officers in higher military educational institutions. Thesis of Doctor of Pedagogical Sciences. Novosibirsk, 362 p. (In Russ.).

Михайлова О.Б., Сафи С.М., Шептура А.В. Агрессивность личности: основные подходы и перспективы в изучении // Мир науки. 2017. № 5(6). С. 1–7.

Mikhailova, O.B., Safi, S.M., Sheptura, A.V. (2017) Personality aggressiveness: main approaches and prospects in the study. *World of Science*. No. 5(6). P. 1–7. (In Russ.).

Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. СПб.: МВД России, 1999. 456 с.

Mozhginsky Yu. B. (1999) Aggression of adolescents: emotional and crisis mechanism. St. Petersburg, Ministry of Internal Affairs of Russia, 456 p. (In Russ.).

Налчаджян А.А. Агрессивность человека. СПб.: Питер, 2007. 736 с.

Nalchadzhyan A.A. (2007) Human aggressiveness. St. Petersburg, Peter, 736 p. (In Russ.).

Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. 262 с.

Nalchadzhyan A.A. (1988) Socio-psychological adaptation of personality (forms, mechanisms and strategies). Yerevan, Publishing House of the Academy of Sciences of the ArmSSR, 262 p. (In Russ.).

Неронова О.Э. Специфика адаптации военнослужащих к службе в армии // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. № 3(2). С. 58–59.

Neronova O.E. (2014) Specifics of adaptation of military personnel to military service. *Bulletin of the Voronezh State Technical University*. No. 3(2). P. 58–59. (In Russ.).

Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.

Osnitsky A.K. (2004) Determination of characteristics of social adaptation. *Psychology and school*. No. 1. P. 43–56. (In Russ.).

Сенокосов Ж.Г. Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе: дис. ... канд. психол. наук. М.: ВПА, 2013. 264 с.

Senokosov Zh.G. (2013) Socio-psychological adaptation of young soldiers to military service. Thesis of Candidate Psychological Sciences. Moscow, VPA, 264 p. (In Russ.).

Филь Т.А., Чухрова М.Г., Чухров А.С., Хримли К.С. Агрессивность и адаптация к военной деятельности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2020. № 11. С. 171–176.

Fil T.A., Chukhrova M.G., Chukhrov A.S., Khrimli K.S. (2020) Aggressiveness and adaptation to military activity. *Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Science and Society"*. No. 11. P. 171–176. (In Russ.).

Шабанов Л.В. Взаимосвязь агрессивности и социально-психологической адаптивностью у военнослужащих // Open innovation: сборник статей VII Международной научно-практической конференции, Пенза, 17 ноября 2018 года / отв. ред. Г.Ю. Гуляев. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 148–150. (In Russ.).

Shabanov L.V. (2018) The relationship between aggressiveness and socio-psychological adaptability in military personnel. *Open innovation: collection of articles of the VII International Scientific and Practical Conference, Penza, November 17, 2018*. Ex. ed. G.Yu. Gulyaev. Penza, ICNS "Science and Enlightenment". P. 148–150. (In Russ.).

Шамиева В.А. Влияние агрессивности на адаптацию военнослужащих по призыву // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2009. № 1(41). С. 161–163.

Shamieva V.A. (2009). The influence of aggressiveness on the adaptation of conscript military personnel. *Bulletin of the Izhevsk State Technical University*. No. 1(41). P. 161–163. (In Russ.).

#### **Информация об авторе / Information about the author**

**Маркова Оксана Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент Школы искусств и гуманитарных наук Дальневосточный федеральный университет  
690922, п. Аякс, 10, о. Русский, г. Владивосток, Россия  
e-mail: markova.ov@dvfu.ru

**Oksana V. Markova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of School of Arts and Humanities Far Eastern Federal University  
10 Ajax Bay, Russky Island, Vladivostok, Russia, 690922  
e-mail: markova.ov@dvfu.ru

#### **Вклад автора / Contribution of the author**

Автор выполнил исследовательскую работу, на основании полученных результатов провел обобщение и подготовил рукопись к печати.

The author carried out a research work, based on the obtained results made the generalization and prepared the manuscript for publication.

#### **Конфликт интересов / Conflict of Interest**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

#### **Информация о статье / Information about the article**

Статья поступила в редакцию 15.12.2023; одобрена после рецензирования 18.12.2023; принята к публикации 20.12.2023.

The article was submitted 15.12.2023; approved after reviewing 18.12.2023; accepted 20.12.2023.



## Когнитивная нагрузка при выполнении учебной задачи на зрительно-моторную координацию в среде виртуальной реальности

© Т.А. Гаврилова, В.А. Баранова

*Дальневосточный федеральный университет  
Владивосток, Россия*

**Аннотация.** Изучение когнитивных факторов, влияющих на эффективность обучения в среде виртуальной реальности, постепенно приобретает актуальность в связи с ростом объема внедрения виртуальных тренажеров в сфере профессионального образования. Цель данного исследования – эмпирически изучить роль когнитивной нагрузки на обучающихся в успешности выполнения учебной задачи на зрительно-мануальную координацию в среде виртуальной реальности. Учебная задача в среде виртуальной реальности была смоделирована по сценарию игры, в которой испытуемый должен стрелять из виртуального лука по движущимся мишеням, набирать баллы и уровни продвижения в зависимости от успешности выполняемых действий. Успешность выполнения задачи оценивалась по показателю точности попаданий и по показателю максимального уровня сложности ситуаций выполнения задачи. При помощи опросной методики у 40 студентов педагогического бакалавриата оценивались субъективно воспринимаемая когнитивная нагрузка (внутренняя, посторонняя и релевантная). Полученные результаты показали, что при выполнении учебной задачи на зрительно-моторную координацию значимую роль играют два вида когнитивной нагрузки: посторонняя и релевантная.

**Ключевые слова:** виртуальная реальность, учебная задача, успешность обучения, когнитивная нагрузка, внутренняя, посторонняя и релевантная когнитивная нагрузка

**Для цитирования:** Гаврилова Т.А., Баранова В.А. Когнитивная нагрузка при выполнении учебной задачи на зрительно-моторную координацию в среде виртуальной реальности // Социальная компетентность. 2023. Т. 8. № 2. С. 55–61.

## Cognitive load when performing a learning task on visual-motor coordination in a virtual reality environment

© Tatyana A. Gavrilova, Victoria A. Baranova

*Far Eastern Federal University  
Vladivostok, Russia*

**Abstract.** The study of cognitive factors influencing the effectiveness of training in virtual reality is gradually becoming relevant due to the growing volume of implementation of virtual simulators in the field of vocational education. The purpose of this study is to empirically examine the role of cognitive load on students in the success of a learning task on hand-eye coordination in a virtual reality environment. The training task in a virtual reality environment was modeled after a game scenario in which the subject must shoot from a virtual bow at moving targets and gain points and advancement levels depending on the success of the actions performed. The success of completing the task was assessed by the accuracy of hits and the maximum level of complexity of task situations. Using a survey technique, 40 undergraduate pedagogical students were assessed for their subjectively perceived cognitive load (internal, extraneous and germane). The results obtained showed that when performing a learning task on visual-motor coordination, two types of cognitive load (extraneous and germane) play a significant role.



**Keywords:** virtual reality, learning task, learning success, cognitive load, internal, extraneous and germane cognitive load

**For citation:** Gavrilova T.A., Baranova V.A. (2023) Cognitive load when performing a learning task on visual-motor coordination in a virtual reality environment. *Social Competence*. Vol. 8. No. 2. P. 55–61. (In Russ.).

## Введение

Технологии виртуальной реальности относительно недавно стали применяться в образовании и потому их реальные возможности и ограничения изучены еще недостаточно (Селиванов, Селиванова, 2014). Одна из проблем в этой сфере – насколько такие технологии задействуют различные виды когнитивной нагрузки на обучающихся и как это влияет на успешность обучения. Дело в том, что в случае виртуальной реальности мы имеем дело с технологией, которая предполагает специфическую нагрузку на зрительное и кинестетическое восприятие обучающихся, что чревато негативными физиологическими состояниями, т.н. киберболезнь (Keshavarz et al., 2018; Смирнов и др., 2020).

Когнитивная нагрузка выступает показателем нагрузки на оперативную память индивида, от величины которой зависит закрепление усваиваемой информации в долговременной памяти (Sweller, 2019). Согласно теории когнитивной нагрузки, рабочая память обучающегося по сравнению с долговременной имеет ограниченный объем, и его перегрузка затрудняет закрепление усваиваемой информации в долговременной памяти. Выделяется три типа когнитивных нагрузок, которые происходят в процессе обучения: внутренняя, посторонняя и релевантная (уместная) (см. для обзора: Sweller, 2011). К настоящему времени еще недостаточно изучено то, как виртуальная реальность влияет на когнитивную нагрузку обучающегося. В одних исследованиях заключается, что виртуальная реальность увеличивает постороннюю нагрузку, в других – что не увеличивает. Так, при сравнении просмотра учебного фильма на уроке истории посредством видео на мониторе компьютера и просмотра в среде иммерсивной виртуальной реальности последняя сопровождалась более высоким эмоциональным возбуждением учащихся (по показателям частоты сердечных сокращений) и более низким когнитивным взаимодействием (по результатам электроэнцефалограммы) (Parong, Mayer, 2021). Аналогичные выводы сообщаются в исследовании по сравнению настольной и стереоскопической виртуальных реальностей при изучении анатомии: в случае более реалистичной стереоскопической виртуальной реальности измеренная при помощи ЭЭГ тета-мощность как мера когнитивной нагрузки была выше (Birbara, 2021). Особенную обеспокоенность исследователи высказывают по поводу иммерсионной виртуальной среды, которая характеризуется высоким уровнем погружения. Путем сравнения результатов тестов или выполнения задач между средами с высоким погружением и другими традиционными средами некоторые исследования показали, что результаты тестов пользователей были ниже (Parong, Mayer, 2021), а выполнение задач (Frederiksen et al., 2020) было хуже в средах с высоким погружением. Ученые пришли к выводу, что виртуальная среда с высоким уровнем погружения больше подходит для развлечения и не должна использоваться для серьезных задач (Mahmoudzadeh, 2021).

Вместе с тем в исследованиях делаются выводы о том, что обучение в среде виртуальной реальности не увеличивает когнитивную нагрузку. Например, не было обнаружено значимых различий при сравнении оценок посторонней когнитивной нагрузки в ходе трех видов студенческих дискуссий, – посредством видеоконференции, виртуальной реальности и «лицом к лицу» (Moser, 2020). Подробный обзор исследований по данной тематике представлен китайскими авторами (Han et al., 2021). В результате его авторы заключают, что когнитивная нагрузка и результаты работы в среде иммерсивной виртуальной реальности не связаны напрямую: повышение когнитивной нагрузки не всегда отрицательно влияет на результаты

деятельности в среде виртуальной реальности.

Цель исследования – изучить роль когнитивной нагрузки на обучающихся в успешности выполнения учебной задачи на зрительно-моторную координацию в среде виртуальной реальности.

Сформулирована гипотеза о том, что успешность выполнения учебной задачи в среде виртуальной реальности связана с разными видами когнитивной нагрузки у обучающихся. Исследование носило полевой характер.

## Методы

Учебная задача на зрительно-моторную координацию в среде виртуальной реальности была смоделирована по сценарию игры «Стрельба из лука» на бесплатной платформе Steam (<https://store.steampowered.com/>). Игра выполнена на базе высококачественной 3D-ситуации, в которой испытуемый должен стрелять из виртуального лука по движущимся мишеням и набирать баллы и уровни в зависимости от точности и сложности выполняемых действий. В ходе игры происходит взаимодействие на основе тактильной, слуховой и исполнительской обратной связи с объектами среды виртуальной реальности. При этом, пребывая в игре, испытуемый может свободно перемещаться в пространстве. Успешное выполнение задачи требует от испытуемого концентрации внимания, отслеживания виртуального окружения, быстрой реакции на изменения с использованием контроллеров, точного выполнения последовательности определенных действий. Мы сочли возможным использовать данную игру как прототип учебной задачи на зрительно-моторную координацию, которая может быть рассмотрена как модельное задание по формированию навыка практического действия.

В качестве показателей успешности выполнения задачи использовались такие характеристики действия испытуемого как *точность* (количество попаданий) и *сложность* (максимальный пройденный уровень) действий.

Для эксперимента использовались шлемы виртуальной реальности HTC VIVE VR HMD с разрешением дисплея 1080x1200 и входящие в комплект контроллеры.

Перед проведением эксперимента каждому испытуемому давались устные и письменные инструкции по выполнению поставленной задачи

Оценка когнитивной нагрузки проводилась методом субъективного оценивания при помощи модифицированного опросника CLS Дж. Леппинка, который включает три шкалы: *внутреннюю*, *внешнюю* и *релевантную* когнитивную нагрузки (Lepping et al., 2013). Шкала внутренней когнитивной нагрузки (ВКН) измеряет субъективную оценку сложности изучаемой темы, шкала посторонней нагрузки (ПКН) – оформление учебного материала, а шкала релевантной когнитивной нагрузки (РКН) – тот вид нагрузки на рабочую память, которая ведет к углублению обработки информации и улучшению за счет этого результатов обучения. Максимальное количество баллов по субшкалам ВКН и ПКН – 30, по субшкале РКН – 40, минимальное по всем шкалам – 0. Предварительная оценка внутренней согласованности по тесту Кронбаха переведенных и модифицированных субшкал показала их высокую надежность ( $\alpha_{ВКН} = 0,88$ ;  $\alpha_{ПКН} = 0,81$ ;  $\alpha_{РКН} = 0,98$ ).

В исследовании приняли участие 40 студентов 2 курса Дальневосточного федерального университета, обучающихся по программам педагогического бакалавриата (10 юношей и 30 девушек). Группа была выравнена по уровню игрового опыта в виртуальной реальности (имеющих хорошие навыки игры было 2 человека, и они не вошли в группу испытуемых).

Полученные результаты были проанализированы при помощи программы IBM SPSS 19.0 следующим образом:

- 1) оценки измеряемых характеристик анализировались при помощи аппарата описательной статистики и Z-теста Колмогорова–Смирнова (нормальность распределения);
- 2) проверка гипотез о связях осуществлялась посредством корреляционного, множественного регрессионного анализа.

### Результаты исследования

Описательная статистика по результатам оценок испытуемыми когнитивной нагрузки по шкале Леппинга в ходе выполнения задания и показателей их успешности выполнения учебной задачи представлена в таблице 1.

**Таблица 1. Средние значения (M), стандартные отклонения (SD) и значения одновыборочного теста Колмогорова–Смирнова (Z)**

| Изменяемые характеристики        | M    | SD   | Z    | p    |
|----------------------------------|------|------|------|------|
| Внутренняя когнитивная нагрузка  | 10,1 | 7,1  | 0,08 | 0,20 |
| Посторонняя когнитивная нагрузка | 2,5  | 4,7  | 0,30 | 0,00 |
| Релевантная когнитивная нагрузка | 31,6 | 8,3  | 0,17 | 0,01 |
| Общая когнитивная нагрузка       | 44,2 | 11,5 | 0,08 | 0,20 |
| Точность                         | 92,8 | 42,8 | 0,16 | 0,02 |
| Сложность                        | 8,2  | 3,7  | 0,30 | 0,00 |

По результатам корреляционного анализа (Таблица 2), *точность* умеренно позитивно связана с уровнем *релевантной когнитивной нагрузкой* ( $r = 0,41^*$ ) и негативно с *внутренней когнитивной нагрузкой* ( $r = -0,42^*$ ). В свою очередь, *сложность* умеренно негативно связана с *посторонней когнитивной нагрузкой* ( $r = -0,33^*$ ) и позитивно – с *релевантной* ( $r = 0,32^*$ ). Эти данные подтверждают выдвинутую гипотезу.

**Таблица 2. Связи между показателями успешности выполнения учебной задачи в VR-среде и видами когнитивной нагрузки обучающихся (по Спирмену)**

| Когнитивная нагрузка             | Точность<br>$r(p)$ | Сложность<br>$r(p)$ |
|----------------------------------|--------------------|---------------------|
| Внутренняя когнитивная нагрузка  | -0,42(0,01)*       | 0,29 (0,07)         |
| Посторонняя когнитивная нагрузка | -0,31 (0,05)       | -0,33 (0,04)*       |
| Релевантная когнитивная нагрузка | 0,41 (0,01)*       | 0,32 (0,04)*        |
| Общая когнитивная нагрузка       | -0,07 (0,65)       | -0,09 (0,57)        |

Примечание. \*  $p \leq 0,05$

**Таблица 3. Оценка влияния когнитивной нагрузки на успешность выполнения учебной задачи в VR-среде**

| переменные                       | Показатели успешности | $\beta$   | SD        | t         | p         |
|----------------------------------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| (constant)                       | точность              | -15,05    | 40,32     | - 0,37    | 0,71      |
|                                  | сложность             | -4,14     | 3,27      | -1,26     | 0,22      |
| Внутренняя когнитивная нагрузка  | точность              | - 0,44    | 1,23      | - 2,15    | 0,04      |
|                                  | сложность             | исключена | исключена | исключена | исключена |
| Посторонняя когнитивная нагрузка | точность              | 0,72      | 1,53      | 3,62      | 0,001     |
|                                  | сложность             | 0,48      | 0,10      | 3,23      | 0,003     |
| Релевантная когнитивная нагрузка | точность              | 0,31      | 0,82      | 0,32      | 0,04      |
|                                  | сложность             | 0,34      | 0,08      | 0,34      | 0,04      |

Примечание. Для показателя «точность»  $Adj.R^2 = 0,49$ ,  $F = 7,95$ ,  $p = 0,000$ . Для показателя «сложность»  $Adj.R^2 = 0,39$ ,  $F = 7,30$ ,  $p = 0,001$ .

Результаты регрессионного анализа (Таблица 3) показали, что на успешность выполнения учебной задачи в VR-среде когнитивная нагрузка (для показателя *точности* – это все виды, для показателя *сложности* – посторонняя и релевантная) оказала значимое влияние. При этом наибольший вклад вносит *посторонняя когнитивная нагрузка* ( $\beta = 0,72$  для *точности* и  $\beta = 0,48$  для *сложности*). Полученная модель описывает 49% дисперсий *точности* и 39% дисперсий *сложности* выполнения учебной задачи. При этом статистический анализ медиации переменной пространственного мышления на связь между показателями успешности выполнения учебной задачи и когнитивной нагрузки не выявил значимого влияния.

### Обсуждение

В результате проведения эмпирического исследования гипотеза о том, что успешность выполнения учебной задачи в среде виртуальной реальности связана с разными видами когнитивной нагрузки на обучающихся получила подтверждение. Выяснилось, что чем выше точность и сложность выполняемого действия, тем ниже внутренняя (для показателя *точности*) и посторонняя (для показателя *сложности*) и тем выше релевантная (для обоих показателей) когнитивные нагрузки. Таким образом, были получены подтверждения той точки зрения, что действия в среде виртуальной реальности не являются однозначно когнитивно перегружающими обучающегося. Они соотносятся с выводами экспериментальных исследований о том, что обучение в среде виртуальной реальности способствует точности формируемых навыков (Lukačević, et al., 2020), (Ros, et al., 2021).

Также было обнаружено, что наибольшее влияние на успешность действий на зрительно-моторную координацию в среде виртуальной реальности оказывает посторонний вид когнитивной нагрузки, а именно – тот, который относится к умственным усилиям, необходимым для обработки того, как представлен учебный материал. Данный вывод не является специфическим для обучения в среде виртуальной реальности и соответствует общему для всех видов обучения положению теории когнитивной нагрузки. Примером посторонней нагрузки могут стать картинки, смайлики, различные визуальные эффекты, которые придают эстетичный вид учебному материалу, но отвлекают внимание от основного предмета занятия. Это может быть также специфика речи преподавателя, его внешний вид, излишняя многословность или, наоборот, лаконичность. Большое количество вспомогательных действий (достать учебник, открыть его на определенной странице и т.п.) также увеличивает постороннюю когнитивную нагрузку. И проблема даже не в том, что они вызывают утомление, а в том, что эти умственные усилия не обеспечивают формирования умственных действий или понятий, они не являются необходимым компонентом обучения. Устранение необходимости таких усилий, с точки зрения теории когнитивной нагрузки, способствует повышению эффективности и результативности процесса обучения (Sweller et al., 2019). В нашем случае в качестве посторонней когнитивной нагрузки могли выступить неточность подачи инструкции испытуемым, необходимость адаптации органов чувств к среде виртуальной реальности у студентов с малым опытом пребывания в подобной среде, игровой фон выполнения действий.

### Заключение

В данном исследовании мы проверили то, какую роль играет когнитивная нагрузка обучающихся на успешность выполнения ими в среде виртуальной реальности учебной задачи на зрительно-моторную координацию. Было выяснено, что и в среде виртуальной реальности, как и в традиционном обучении все виды когнитивной нагрузки связаны с успешностью действия. При этом в VR-среде наибольшее влияние оказывает посторонняя нагрузка на рабочую память обучающегося. Определенным ограничением исследования была методика

диагностики когнитивной нагрузки: она оценивала субъективно воспринимаемую нагрузку. Для всесторонней оценки когнитивной нагрузки было бы полезно задействовать и психофизиологические методы оценки когнитивной нагрузки (Величковский, 2021; Поликанова, Сергеев, 2014). И хотя эти методы не позволяют дифференцировать нагрузку по видам, но вместе с субъективным оцениванием они могут позволить получить важные результаты для вывода о влиянии виртуальной реальности на психику и результаты обучения.

В перспективе также было бы интересно получить данные на более объемной выборке с учетом индивидуальных характеристик обучающихся и с привлечением специально разработанных обучающих программ для виртуальных тренажеров отработки навыков практического действия.

Тем не менее, полученные нами данные представляются полезными не только в качестве ориентировки для дальнейших психолого-педагогических исследований, но и для выработки практических рекомендаций разработчикам образовательного дизайна виртуальных тренажеров для профессионального образования, а также специалистам в области педагогической психологии.

### Список источников / References

- Величковский Б.Б. Новые глазодвигательные методы оценки когнитивной нагрузки // Вопросы психологии. 2021. № 1. С. 119–129.
- Velichkovsky B.B. (2021) New oculomotor methods for assessing cognitive load. *Questions of psychology*. No. 1. P. 119–129. (In Russ.).
- Поликанова И.С., Сергеев А.В. Влияние длительной когнитивной нагрузки на параметры ЭЭГ // Национальный психологический журнал. 2014. № 1(13). <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0109>
- Polikanova I.S., Sergeev, A.V. (2014) The influence of long-term cognitive load on EEG parameters. *National Psychological Journal*. No. 1(13). (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0109>
- Селиванов, В.В., Селиванова, Л.Н. Виртуальная реальность как метод и средство обучения // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 7(3). С. 378–391.
- Selivanov V.V., Selivanova L.N. (2014) Virtual reality as a method and means of teaching. *Educational technologies and society*. Vol. 7(3). P. 378–391. (In Russ.).
- Смирнов А.С., Фадеев К.А., Аликовская Т.А., Тумялис А.В., Голохваст К.С. Технологии виртуальной реальности в образовательном процессе: перспективы и опасности. // Информатика и образование. 2020. № 6. С. 4–16. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-6-4-16>
- Smirnov A.S., Fadeev K.A., Alikovskaya T.A., Tumyalis A.V., Golokhvast K.S. (2020) Virtual reality technologies in the educational process: prospects and dangers. *Computer science and education*. No. 6. P. 4–16. (In Russ.). <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-6-4-16>
- Birbara N.S., N. Pather. (2021) Instructional design of virtual learning resources for anatomy education. *In: Instructional Design of Virtual Learning Resources for Anatomy Education*. Springer Int. Publ. P. 75–110.
- Frederiksen J.G. et al. (2020) Cognitive load and performance in immersive virtual reality versus conventional virtual reality simulation training of laparoscopic surgery: A randomized trial. *Surg. Endosc.* No. 34(3). P. 1244–1252.
- Han J., Zheng Q., Ding Y. (2021) Lost in Virtual Reality? Cognitive Load in High Immersive VR Environments. *Journal of Advances in Information Technology*. No. 12(4). <https://doi.org/10.12720/jait.12.4.302-310>
- Keshavarz B., Philipp-Muller A.E., Hemmerich W., Riecke B.E., Campos J.L. (2019) The effect of visual motion stimulus characteristics on vection and visually induced motion sickness. *Displays*. No. 58. P. 71–81. <https://doi.org/10.1016/j.displa.2018.07.00>
- Leppink J., Paas F., Van der Vleuten C.M., Van Gog T., Van Merriënboer J.G. (2013) Development of an instrument for measuring different types of cognitive load. *Behavior Research Methods*. No. 45(4). P. 1058–1072.
- Lukačević F., Škec S., Perišić M.M., Horvat N., Štorga M. (2020) Spatial perception of 3D CAD model dimensions and affordances in virtual environments. *IEEE Access*. Iss. 8. P. 174587–174604.
- Moser I., Chiquet S., Strahm S.K., Mast F.W., Bergamin P. (2020) Group decision-making in multi-user immersive virtual reality. *Cyberpsychology, Behav. Soc. Netw.* No. 23(12). P. 846–853.

Mahmoudzadeh P., Afacan Y., Adi M.N. (2021) Analyzing occupants' control over lighting systems in office settings using immersive virtual environments. *Build. Environ.* Vol. 196.

Parong J., Mayer R.E. (2021) Learning about history in immersive virtual reality: does immersion facilitate learning? *Educational Technology Research and Development*. No. 69(2). P. 1–19.  
<https://doi.org/10.1007/s11423-021-09999-y>

Ros M. *et al.* (2021) The effects of an Immersive Virtual Reality Application in First Person Point-of-View (IVRA-FPV) on the learning and generalized performance of a lumbar puncture medical procedure. *Educ. Technol. Res. Dev.* Vol. 69. No. 3. P. 1529–1556.

Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. (2011) Categories of knowledge: an evolutionary approach. *In: Cognitive Load Theory*. Eds J. Sweller, P. Ayres, S. Kalyuga. New York, Springer. P. 3–14.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4_1)

Sweller J., van Merriënboer J.J., Paas F. (2019) Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*. No. 31. P. 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>

### Информация об авторе / Information about the author

**Гаврилова Татьяна Александровна**, кандидат психологических наук, доцент педагогики и психологии развития Школы педагогики  
Дальневосточный федеральный университет  
690922, п. Аякс, 10, о. Русский, г. Владивосток, Россия  
e-mail: [gavrilova.ta@dvfu.ru](mailto:gavrilova.ta@dvfu.ru)

**Tatyana A. Gavrilova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of the Pedagogy and Developmental Psychology, School of Education  
Far Eastern Federal University  
10 Ajax Bay, Russky Island, Vladivostok, Russia, 690922  
e-mail: [gavrilova.ta@dvfu.ru](mailto:gavrilova.ta@dvfu.ru)

**Баранова Виктория Александровна**, ассистент Школы педагогики  
Дальневосточный федеральный университет  
690922, п. Аякс, 10, о. Русский, г. Владивосток, Россия  
e-mail: [baranova.val@dvfu.ru](mailto:baranova.val@dvfu.ru)

**Victoria A. Baranova**, Assistant, School of Education  
Far Eastern Federal University  
10 Ajax Bay, Russky Island, Vladivostok, Russia, 690922  
e-mail: [baranova.val@dvfu.ru](mailto:baranova.val@dvfu.ru)

### Вклад автора / Contribution of the author

Автор выполнил исследовательскую работу, на основании полученных результатов провел обобщение и подготовил рукопись к печати.

The author carried out a research work, based on the obtained results made the generalization and prepared the manuscript for publication.

### Конфликт интересов / Conflict of Interest

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.  
The author declares no conflict of interest.

### Информация о статье / Information about the article

Статья поступила в редакцию 06.04.2023; одобрена после рецензирования 24.05.2023; принята к публикации 30.06.2023.

The article was submitted 06.04.2023; approved after reviewing 24.05.2023; accepted 30.06.2023.

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

# СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

сетевое издание № 2 2023

Сетевое издание зарегистрировано 26.12.2017  
(Свидетельство Роскомнадзора о регистрации средства  
массовой информации Эл № ФС77-72033).

**Главный редактор М. Н. Невзоров**

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

**Адрес редакции:**

690922, Приморский край, г. Владивосток,  
о. Русский, п. Аякс, 10.

E-mail: [sociacom@mail.ru](mailto:sociacom@mail.ru)

Тел.: +7 902 5 687 647

**Учредитель и издатель:**

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»

Том 8 № 2

2023

SOCI@COM