



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN2687-0223

КОМПЛЕКСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСТВА

COMPREHENSIVE CHILD STUDIES

T. 6 № 3 2024

Vol. 6 No. 3 2024



1797

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSN 2687-0223 (online)

kid-journal.ru

<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3>

2024. Том 6, № 3

2024. Vol. 6, no. 3

Комплексные исследования детства

Comprehensive Child Studies

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74252,

выдано Роскомнадзором 09.11.2018

Рецензируемое научное издание

Журнал открытого доступа

Учрежден в 2018 году

Выходит 4 раза в год

16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74252,

issued by Roskomnadzor on 9 November 2018

Peer-reviewed journal

Open Access

Published since 2018

4 issues per year

16+

Редакционная коллегия

Главный редактор

А. Г. Гогоберидзе (Санкт-Петербург, Россия)

Заместитель главного редактора

Е. И. Николаева (Санкт-Петербург, Россия)

Т. А. Барышева (Санкт-Петербург, Россия)

Э. Баасанхуу (Улан-Батор, Монголия)

А. Н. Веракса (Москва, Россия)

Н. Е. Веракса (Москва, Россия)

Дайна Войта (Рига, Латвия)

Е. В. Воробьева (Ростов-на-Дону, Россия)

О. А. Граничина (Санкт-Петербург, Россия)

И. Т. Димитров (София, Болгария)

М. ди Ягер (Йоханнесбург, Южная Африка)

Г. Р. Доброва (Санкт-Петербург, Россия)

Марк Лейкин (Хайфа, Израиль)

С. Б. Малых (Москва, Россия)

К. Э. Мартинсоне (Рига, Латвия)

В. А. Погосян (Санкт-Петербург, Россия)

О. М. Разумникова (Новосибирск, Россия)

А. А. Реан (Москва, Россия)

А. А. Стреленко (Витебск, Республика Беларусь)

А. В. Торхова (Минск, Республика Беларусь)

Editorial Board

Editor-in-chief

Alexandra G. Gogoberidze (St Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Elena I. Nikolaeva (St Petersburg, Russia)

Tamara A. Barysheva (St Petersburg, Russia)

Enkhmaa Baasanhuu (Ulaanbaatar, Mongolia)

Alexander N. Veraksa (Moscow, Russia)

Nikolay E. Veraksa (Moscow, Russia)

Daina Voita (Riga, Latvia)

Elena V. Vorobyeva (Rostov-on-Don, Russia)

Olga A. Granichina (St Petersburg, Russia)

Ivan T. Dimitrov (Sofia, Bulgaria)

Melodie De Jager (Johannesburg, South Africa)

Galina R. Dobrova (St Petersburg, Russia)

Mark Leikin (Haifa, Israel)

Sergey B. Malykh (Moscow, Russia)

Kristina E. Martinsone (Riga, Latvia)

Viktorya A. Pogosyan (St Petersburg, Russia)

Olga M. Razumnikova (Novosibirsk, Russia)

Artur A. Rean (Moscow, Russia)

Anna A. Strelenko (Vitebsk, Belarus)

Anna V. Torkhova (Minsk, Belarus)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена

191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

E-mail: izdat@herzen.spb.ru

Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical

University of Russia

48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

E-mail: izdat@herzen.spb.ru

Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 3,58 Мб

Подписано к использованию 30.10.2024

Published at 30.10.2024

При использовании любых фрагментов ссылка
на журнал «Комплексные исследования детства»
и на авторов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any way
without a reference to the journal “Comprehensive Child
Studies” and the author(s) of the material in question.

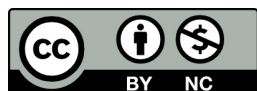
Редактор *Л. Г. Савельева*

Редактор английского текста *М. В. Городиский*

Корректор *М. А. Куракина*

Оформление обложки *О. В. Рудневой*

Верстка *Д. В. Романовой*



Санкт-Петербург, 2024

© Российский государственный

педагогический университет им. А. И. Герцена, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Статьи	165
<i>Карпова Н. А., Попова Т. А.</i> Жизненный стресс и возможности его коррекции у подростков и студентов в норме и у лиц с ограниченными возможностями здоровья	165
<i>Александрова Т. В.</i> Субъективная картина семьи у дошкольников в христианских семьях.	175
<i>Вергунов Е. Г.</i> Подход к оценке эффективности усвоения материалов с помощью бикомпонентной модели на примере курса «Прикладная статистика»	183
<i>Дунаевская Э. Б.</i> Особенности зрительно-пространственной рабочей памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья с разным латеральным профилем	192
<i>Якимчук О. С.</i> Особенности коммуникативных игр в процессе обучения коммуникативной грамматике студентов неязыковых факультетов вузов.	200
<i>Соколова Е. В., Николаева Е. И.</i> Исторический анализ понятия «гендер»	207
<i>Абросимова Е. Е., Скрипникова Е. М., Филипова А. Г.</i> Образовательные видеоблоги: специфика контента для детско-подростковой аудитории	217

CONTENTS

Articles	165
<i>Karpova N. L., Popova T. A.</i> Life stress and its correction in disabled and non-disabled adolescents and university students	165
<i>Aleksandrova T. V.</i> Family image in preschoolers from Christian families	175
<i>Vergunov E. G.</i> Using 2B-PLS to assess the effectiveness of learning: The case of the Applied Statistics course	183
<i>Dunaevskaya E. B.</i> Visuospatial working memory in disabled children with different lateral profiles. . . .	192
<i>Yakimchuk O. S.</i> Communication games in teaching communicative grammar to non-language students	200
<i>Sokolova E. V., Nikolaeva E. I.</i> A historical analysis of the concept of “gender”	207
<i>Abrosimova E. E., Skripnikova E. M., Filipova A. G.</i> Educational video blogs: The specific features of content for children and teenagers	217



УДК 159.9.07

EDN QUMOXС

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-165-174>

Жизненный стресс и возможности его коррекции у подростков и студентов в норме и у лиц с ограниченными возможностями здоровья

Н. А. Карпова ¹, Т. А. Попова¹

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, 125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, д. 9

Сведения об авторах

Наталья Львовна Карпова,
SPIN-код: 9108-2492,
Scopus AuthorID: 7005366226,
ResearcherID: AAG-1264-2021,
ORCID: 0000-0001-9964-7629,
e-mail: nkarpova@mail.ru

Татьяна Анатольевна Попова,
SPIN-код: 7946-8430, ORCID:
0000-0001-8772-8990, e-mail:
elenia2@yandex.ru

Для цитирования: Карпова, Н. А., Попова, Т. А. (2024) Жизненный стресс и возможности его коррекции у подростков и студентов в норме и у лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Комплексные исследования детства*, т. 6, № 3, с. 165–174. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-165-174> EDN QUMOXС

Получена 24 октября 2024; прошла рецензирование 29 октября 2024; принята 29 октября 2024.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Н. А. Карпова, Т. А. Попова (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Актуальность. В ситуации политической и социальной напряженности в мире значима проблема жизненного стресса и его влияния на разные аспекты и уровни жизни человека. Особо востребованы исследования подростков и молодежи с ограниченными возможностями здоровья, их психологической поддержки, формы и методы коррекционной работы с ними.

Цель. Провести анализ исследований о жизненном стрессе и ресурсах учащихся с ограниченными возможностями здоровья, представить методы логопсихотерапии и артлоготерапии, которые могут использоваться в работе с лицами, пережившими жизненный стресс.

Результаты. Рассмотрены теоретические представления о стрессе и жизненном стрессе. Проведен анализ подходов к коррекции стрессовых состояний в плане смысловой регуляции и саморегуляции, представлены исследования личностных ресурсов студентов условно здоровых и с ограниченными возможностями здоровья. Заикание (логоневроз) рассматривается как модель жизненного стресса. Продемонстрированы методы логопсихотерапии и артлоготерапии, которые могут быть использованы в преодолении жизненного стресса у старших школьников и студентов в норме и с трудностями развития.

Выводы. Теоретические представления о жизненном стрессе, его коррекции, а также о ресурсах учащихся с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в дальнейших исследованиях. Моделью жизненного стресса может служить феномен заикания, а система семейной групповой логопсихотерапии — моделью совладания со стрессовыми состояниями. Методы и приемы артлоготерапии могут применяться в преодолении жизненного стресса у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: стресс, жизненный стресс, подростки, студенты, ограниченные возможности здоровья, заикание, коррекция, логопсихотерапия, артлоготерапия

Life stress and its correction in disabled and non-disabled adolescents and university students

N. L. Karpova ^{✉1}, T. A. Popova ¹

¹ Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research,
9 Mokhovaya Str., Moscow 125009, Russia

Authors

Nataliya L. Karpova,
SPIN: 9108-2492, Scopus AuthorID:
7005366226, ResearcherID: AAG-
1264-2021, ORCID: 0000-0001-9964-
7629, e-mail: nlkarpova@mail.ru

Tatyana A. Popova, SPIN: 7946-8430,
ORCID: 0000-0001-8772-8990,
elenia2@yandex.ru

For citation: Karpova, N. L.,
Popova, T. A. (2024) Life stress and
its correction in disabled and non-
disabled adolescents and university
students. *Comprehensive Child
Studies*, vol. 6, no. 3, pp. 165–174.
[https://doi.org/10.33910/2687-0223-
2024-6-3-165-174](https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-165-174) EDN QUMOXC

Received 24 October 2024;
reviewed 29 October 2024;
accepted 29 October 2024.

Funding: The study did not receive
any external funding.

Copyright: © N. L. Karpova,
T. A. Popova (2024). Published
by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Abstract. Political and social tension in the world makes life stress and its impact on different aspects and levels of human life an important problem. There is an especially high demand in studies focusing on life stress in adolescents and young people with disabilities, their psychological support, and methods of correctional work.

Our article analyzes available research on life stress and resources in students with disabilities. It presents methods of logo-psychotherapy and art logotherapy that can be used when working with people who have experienced life stress. We consider the theoretical concepts of stress and life stress. We analyze the available approaches to the correction of stressful states in terms of semantic regulation and self-regulation, and present research on the personal resources of conditionally healthy students and students with disabilities. Stuttering (logoneurosis) is considered as a model of life stress. We demonstrate the methods of logo-psychotherapy and art logotherapy that can be used to overcome life stress in high school students and university students with normal development and with developmental difficulties.

Theoretical concepts of life stress and its correction and of the resources of students with disabilities require further research. The phenomenon of stuttering can serve as a model of life stress, and the system of family group logo-psychotherapy can serve as a model of coping with stressful states. Methods and techniques of art logotherapy can be used to overcome life stress in students with disabilities.

Keywords: stress, life stress, adolescents, students, disabilities, stuttering, correction, logo-psychotherapy, art logotherapy

Введение

Проблема стресса и его коррекции в настоящее время является одной из самых «горячих» тем, отмечают исследователи. В обыденном сознании понятие стресса связывается в основном с негативными переживаниями человека, оказавшегося в тяжелых жизненных ситуациях, но и позитивные изменения жизни могут стать причиной глубокого стресса. И если физиологический стресс вызывается непосредственным воздействием неприятного стимула на организм, то при психологическом стрессе акцентируются психологические особенности поведения и состояния субъекта стресса, поскольку все реакции человека опосредованы совокупностью его личностных особенностей и всеми факторами, определяющими индивидуальные различия реакций. Недостаточность психологических ресурсов может компенсироваться применением технологий управления психическими состояниями и формированием способностей к осознанной саморегуляции. Решение

данной проблемы особо сложно для подростков и молодежи с ограниченными возможностями здоровья и требует более творческих методов коррекционной работы, чем со взрослыми.

Жизненный стресс, смысловая регуляция и осознанная саморегуляция

Многочисленные отечественные и зарубежные исследования стресса различаются в основном в определении данного психического состояния по его направленности и объективным угрозам здоровью человека характеристикам. Но нет единого мнения по оценке этих характеристик, которые определяют стрессовое событие, оцениваемое человеком как угрожающее, что запускает его поведенческие и физиологические ответные меры с возможными последствиями для развития заболеваний (Cohen et al. 2019). В западных исследованиях стресса также используется понятие *lifstress* — *жизненный стресс*. «Жизненный стресс представляет

собой сложную конструкцию, которая охватывает широкий спектр различных неблагоприятных социально-средовых переживаний, называемых стрессорами, которые могут различаться по нескольким параметрам, включая их тяжесть, частоту, время и продолжительность» (Slavich 2019, 3). Чаще понятие *lifestress* связывается с депрессией и понимается как переживание конкретных травматических жизненных событий: развод, потеря близких людей, серьезные заболевания, финансовые проблемы и т. п. Чем больше стрессовых жизненных событий переживает человек, тем больше вероятность развития болезни (Kendler et al. 1999). Но также выявлено, что тяжесть последствий стресса смягчается индивидуальными факторами (Slavich 2019), а у подростков пережитое стрессовое состояние может оказывать большее влияние на их физическое самочувствие и психическое здоровье, чем реальные негативные жизненные события (Рахимкулова, Розанов 2020).

Мы предлагаем определять понятие «жизненный стресс» шире, включая в него не только переживание человеком непосредственно затрагивающих жизненных травматических событий, но и сильные переживания по отношению к событиям сообщества (учебного или производственного коллектива, школы, института, предприятия), города и страны, общественного движения. В плане коррекции последствий «жизненного стресса» ему должны быть противопоставлены осознанные понятия «смысл жизни» и «жизнестойкость», что в итоге характеризуется физическим, ментальным и социальным здоровьем, развитой рефлексией и саморегуляцией, осмысленным отношением к жизненной ситуации и своим возможностям.

Вопросы смысловой регуляции психических состояний А. О. Прохоров с коллегами (Прохоров 2011, 182) рассматривают в системе «*смысл — состояние*» на основе концептуальной модели целостной функциональной структуры состояния. Данная модель включает смысловые характеристики сознания и его составляющие — *переживание и значение*, что для каждого человека субъективно: «Ситуация „преломляется“, опосредуется смысловыми структурами, в ней выделяются значимые составляющие, имеющие смысл для субъекта». Это влияет на психические функции, вегетативные реакции и другие характеристики субъекта, что проявляется в его поведении и общении в каждой конкретной ситуации. Переживание как механизм смысловой регуляции рассматривается в контексте работ Ф. Е. Василюка (Василюк 1984), где

этот феномен определяется как деятельность, „особого рода работа“ по перестройке психологического мира своей личности и производству смысла при возникновении критической ситуации, которая порождает сбой, разрыв в жизнедеятельности индивида, ту или иную „невозможность“. С переживанием тесно, но неоднозначно связано отношение к внешним объектам и ситуации, при этом, как подчеркивал В. Н. Мясищев, «нельзя относиться вообще. Отношения обязывают к рассмотрению их объектов» (Прохоров 2011, 187).

Отмечая, что стремительные изменения и рост неопределенности жизни влекут за собой стресс, существенно влияющий на все стороны жизнедеятельности человека, В. И. Моросанова (Моросанова 2016) исследует роль осознанной саморегуляции и регуляторных ресурсов самоопределения обучающихся в условиях стресса. Осознанная психическая саморегуляция (СР) человека определяется как многоуровневая и динамическая система процессов, состояний и свойств, являющаяся инструментом инициации и поддержания произвольной активности человека. Подчеркивается, что «психическая саморегуляция является системой универсальных и специальных психологических ресурсов: когнитивных, личностных и регуляторных компетентностей человека, которые могут осознанно им использоваться в качестве средств для решения задач жизнедеятельности» (Моросанова 2021, 26).

В этом плане актуально обращение к психологической концепции смысла жизни В. Э. Чудновского, который высшим психологическим механизмом становления личности (в частности, ее устойчивости) выделял феномен смысла жизни, поскольку он является результатом наиболее отдаленной ориентации, охватывающей всю жизнь человека и, в известной мере, выходящей за ее пределы. Он писал: если в подростковом возрасте личность формируется в векторе осмысленного развития, то в юношеском возрасте более вероятно становление личности, в котором Я-экзистенциальное будет иметь более устойчивые позиции, осознанность и осмысленность, а рефлексия и осознание собственного жизненного пространства будут больше корректировать стрессовые состояния. Соответственно, необходимо способствовать ноологическому взрослению подростков и юношей (Чудновский 1997; 2006; 2015).

В книге «Смысл жизни и судьба» (Чудновский 1997), адресованной учителям, родителям и воспитателям, В. Э. Чудновский рассмотрел вопросы предопределенности и роль воспитания

в жизни человека, показал, как сам человек может влиять на жизненные события и изменять свою судьбу. Феномен смысла жизни предстает как основная жизненная ценность во всей многогранности: показана иерархия смыслов и их трансформация, определяется адекватность жизненного смысла, и он определяется как «буферный механизм», позволяющий человеку «не рассматривать свою жизнь как нагромождение отдельных случайных событий и капризов судьбы, но наметить основную «линию жизни» (Чудновский 1997, 101). Чем больше человек познает себя, тем с большей отдачей и эффективностью он способен осуществлять смысл жизни и свое призвание.

Анализируя психологию жизненного пути личности, В. Э. Чудновский выделил три составляющих: 1) Объективная: жизненное пространство личности как объективно существующий феномен, включающий в себя объективные факторы и закономерности. 2) Субъективная: субъективная картина жизненного пространства личности. 3) Субъектная: осознание себя как субъекта, выстраивающего пространство собственной жизни (Чудновский 2014, 5). Он подчеркивал: чем больше осознания в подростковом и юношеском возрасте своего места в жизненном пространстве, тем более устойчиво чувствует себя подросток в стрессовых ситуациях. Многие его работы адресованы учителям, старшеклассникам и студентам (Чудновский 2015).

Личностный и энергетический потенциал людей с ограниченными возможностями здоровья

Жизнедеятельность и жизнестойкость человека любого возраста зависит от его личностного и энергетического потенциала. В своих исследованиях мы опираемся на комплексный подход к исследованию психики Б. Г. Ананьева, который исходил из принципа целостности человека, и все его личностные свойства и состояния объяснял из природных, индивидуальных предпосылок и энергетического потенциала (Ананьев 1996).

С понятием потенциала (жизненного, энергетического, личностного) связаны понятия «ресурсы» и «резервы», что особо наглядно выступает в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Термин «ограниченные возможности здоровья» (ОВЗ) был введен в законодательство в 2007 году Федеральным законом РФ №120. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети в воз-

расте от 0 до 18 лет с физическими и/или психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное приобретенными, врожденными, наследственными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке. В настоящее время, в связи с вертикальной динамикой роста численности детей с ограниченными возможностями здоровья, в современном мире остро встает вопрос, затрагивающий проблемы их социализации, обучения и развития.

В нашей стране миллионы людей имеют разные степени инвалидности и находятся в ситуации социальной эксклюзии (в мире, по разным данным, 15–20 % популяции). У студентов с ОВЗ ниже академическая успеваемость по сравнению с условно здоровыми студентами, а школьники с ОВЗ хуже готовы к поступлению в колледжи и вузы (Александрова и др. 2011, 579). В исследовании личностного потенциала условно здоровых (УЗ) студентов и студентов с ОВЗ под ресурсами авторы понимали «те индивидуальные особенности, в зависимости от которых задачи мобилизации, адаптации к стрессовой ситуации, ее преодоления и предотвращения неблагоприятных последствий решаются легче или, напротив, труднее (при их дефиците)» (Александрова и др. 2011, 583). Были выявлены как общие, так и специфические детерминанты личностного потенциала и субъективного благополучия. Результаты показали: 1) Различия между студентами с ОВЗ и УЗ устойчивы независимо от пола и места учебы. В целом удовлетворенность жизнью студентов с ОВЗ ниже, чем у УЗ студентов — следовательно, для них важнее работа, повышающая качество жизни, но необходимо осмысление цели жизни, своих возможностей и жизнестойкости, чему призваны помочь психотерапевтическая и консультативная работа. 2) Важнейший фактор — пол студентов с ОВЗ: у девушек более высокие показатели посттравматического (ПТР) отношения к другим, планирования, более низкая концентрация на эмоциях, несколько повышена толерантность к неопределенности и использование юмора. Для юношей с ОВЗ, напротив, характерны повышенные (по сравнению с УЗ юношами) показатели концентрации на эмоциях, снижение толерантности к неопределенности, более редкое использование юмора. 3) Выявлены универсальные факторы, способствующие или препятствующие развитию личностного потенциала, независимо от наличия/отсутствия ОВЗ у студента. В частности, у студента университета по сравнению со студентом колледжа

выше удовлетворенность жизнью, но ниже различные показатели ПТР.

Полученные данные позволяют говорить, что студенты с ОВЗ отличаются от УЗ студентов по своим психологическим ресурсам и связанным с ними особенностям деятельности и саморегуляции, но эти отличия не очень велики. Авторы справедливо оговариваются, что инвалиды, получающие повышенное образование, находятся в привилегированном положении по сравнению с огромным большинством сверстников с ОВЗ, лишенных такой возможности. Выявлен и парадоксальный факт: чем больше травматического опыта у лиц с ОВЗ, тем больше целей они ставят перед собой, т. е. психологическую травму и опыт преодоления ее последствий можно рассматривать как психологический ресурс лиц с ОВЗ (Александрова и др. 2011, 602–606).

Изучение факторов, обуславливающих трудности людей с ОВЗ, и выявление мишеней воздействия и поддержки таких людей и их ресурсов привело исследователей к утверждению, что «личность больного — не обязательно больная личность», и успешность выздоровления или существенного улучшения состояния при самых разных нозологиях зависит от степени сохранности основ личности, поскольку именно личность зачастую остается сохранным ресурсом, роль которого даже повышена по сравнению с физически сохранными индивидами (Леонтьев и др. 2017, 13). Была выдвинута идея, что наиболее эффективны те способы поддержки, которые актуализируют личностный потенциал студента, его внутренние ресурсы преодоления встающих перед ним вызовов. И поскольку ресурсы соотносятся с задачами, под ресурсами понимается то, наличие чего облегчает решение задачи, а отсутствие затрудняет; соответственно, у кого нет никаких целей и задач, ресурсов не существует (Леонтьев и др. 2017, 8, 10). То есть ОВЗ не столько ставит границы возможностям развития, сколько требует вложения повышенных усилий и затраты больших ресурсов, чем в ситуации обычного, незатрудненного развития.

Сформулирован общий принцип, который необходимо применять в работе с лицами с ОВЗ в условиях специального и высшего образования: *«принцип совместной деятельности, предполагающий, что нельзя дать человеку дефицитные личностные ресурсы, но можно помочь их развить»*. Для этого необходимо: 1) создать или активизировать для них возможность выбора; 2) поддерживать тот выбор, который ведет

к позитивным последствиям для них самих (Леонтьев и др. 2017, 19).

Феномен заикания как модель жизненного стресса и способы его коррекции

Моделью хронического жизненного стресса может служить феномен заикания у детей, подростков и взрослых — нарушенного речевого общения, имеющего последствиями изменения в сознании, поведении и жизненных перспективах личности. По разным оценкам, в мире заиканием страдает 1–2 % населения разного возраста, и это речевое нарушение является серьезным препятствием для становления личности и ее полноценного развития, поскольку многие ситуации речевого общения не только с посторонними, но и с близкими людьми для заикающегося бывают сложными. В тяжелых случаях невозможности произнести не только слово, но и звук из-за спазмов речевых органов заикающийся может полностью отказаться от общения, что ведет к социальной изоляции.

Множественность причин, обуславливающих формирование заикания у детей, была выявлена достаточно давно, и отмечалось, что это речевое нарушение не является привилегией каких-то определенных стран и в среднем в мире встречается у 1 % населения (Ratner 2018). Российские специалисты, как и зарубежные коллеги, отмечают, что возникновению заикания способствуют различные предрасполагающие причины: патологические изменения в соматической и психической сферах и провоцирующие — одномоментная или хроническая психическая травма, речевые нарушения у родственников и близких. Современные отечественные психологи и логопеды признают коммуникативную природу заикания (Некрасова 2006 и др.) и более глубоко исследуют психологические аспекты данного нарушения речи. Анализ отношения к дефекту родственников в семьях пациентов с заиканием выявил различные виды дисгармонии (Карпова 2003).

Примером комплексного подхода к коррекции заикания у детей, подростков и взрослых является система семейной групповой логопсихотерапии Ю. Б. Некрасовой — Н. А. Карповой, которая развивается с начала 1990-х годов (Карпова 2011), выстроена на основе разработанной в 1960–1980-е годы для тяжело заикающихся старших подростков и взрослых методики групповой логопсихотерапии Ю. Б. Некрасовой (Некрасова 2006) и требует активного участия на всех этапах работы родителей и родственников

заикающихся. Цель семейной групповой логопсихотерапии — помочь человеку компенсироваться за счет личностных факторов и ресурсов (своих собственных, семейных и групповых), создавая для этого специальные «помогающие» условия. Система включает в себя интенсивное групповое общение с использованием разнообразных коррекционных речевых и коммуникативных психолого-педагогических методов, приемов и упражнений, в частности — библиотерапии (лечение направленным чтением), методов арт-терапии, кинезитерапии. Содержание процесса меняется от этапа к этапу, каждый из которых реализует свою функцию, создавая каркас для достижения планируемых эффектов (Карпова 2003; 2011).

В развитие выявленных Ю. Б. Некрасовой принципов социореабилитации нарушенного речевого общения (Некрасова 2006) научно-исследовательским коллективом группы «Психология общения и реабилитации личности» Психологического института РАО (в составе группы работала слепоглохая сотрудница А. В. Суворов) в середине 1990-х годов были разработаны *общие принципы социореабилитации*. Среди них: принцип общечеловеческой значимости процесса социореабилитации; принцип нравственно-психологического подхода к проблеме «норма — патология»; принцип единства психолого-педагогических и психотерапевтических воздействий; принцип динамической психотерапевтической диагностики и внутренней картины здоровья и др. (Некрасова и др. 1996).

Система семейной групповой логопсихотерапии применима с определенной адаптацией к коррекционной работе с детьми, подростками и взрослыми и с иными нарушениями общения и ограничениями здоровья, что также требует активного участия в реабилитационной работе родителей и родственников пациентов и социальную поддержку.

Возможности использования методов артлоготерапии в преодолении жизненного стресса у старших школьников и студентов

В работе с подростками и студентами, испытывающими жизненный стресс, необходимо применять методы артлоготерапии. Артлоготерапия — направление в консультативной психологии и психотерапии, объединяющее две области: терапию творчеством и логотерапию. Теоретический фундамент для артлоготерапии сложился из трудов по психологии искусства Л. С. Выготского (Выготский 1998) и психологии

творчества А. А. Мелик-Пашаева (Мелик-Пашаев 2023); арт-терапии Н. Роджерс (Роджерс 2015), А. И. Копытина (Копытин 2015); по смысловозженной проблематике В. Франкла (Франкл 1990), В. Э. Чудновского (Чудновский 2006), Д. А. Леонтьева (Леонтьев 2019). По мнению Л. С. Выготского, «именно в фантазиях подросток впервые нащупывает свой жизненный план. Его стремления и смутные побуждения отливаются в форму определенных образов. В фантазии он предвосхищает свое будущее, а следовательно, и творчески приближается к его построению и осуществлению» (Выготский 1998, 219).

Образ Я-будущего связан с Я-экзистенциальным, которое, как элемент Я-концепции, включает в себя: 1) представление о смысле собственной жизни и отношение к ней как к единому смысловому жизненному пространству; 2) осознание своего места на этом пространстве в настоящем, прошедшем и будущем; 3) потребность в активной реализации собственного будущего (Попова 2021, 477). Исследования показали, что существует связь Я-экзистенциального со всеми компонентами Я-концепции. Связь с будущим Я возможна при развитии осознанности и осознании собственного места в жизненном пространстве, что рождает устойчивость в стрессовых ситуациях. Артлоготерапия позволяет выстраивать мосты в будущее. Я-экзистенциальное воздействует и интегрирует систему Я-концепции подростка в процессе становления личности.

Для работы со стрессовыми состояниями Т. А. Поповой (Попова 2024) было разработано и апробировано 15 артлогоупражнений, многие из которых применяются для клиентов, испытывающих жизненный стресс. Одно из первых упражнений — «Дом моего будущего». В инструкции предлагается нарисовать дом, где все элементы — смыслы, которые нужны для жизни. Автор решает, какие смыслы или ценности являются фундаментом, что будет несущими стенами, что будет крышей. Опыт применения этого артлогоупражнения показал, что дома могут быть фантастическими: дом-печь, дом-корабль, дом на дереве, дом-пирамида, и главные смыслы для авторов разные: семья, карьера, дружба, свобода, любовь.

В артлогоупражнении «Дороги, которые я выбираю» предлагается создать продукт творческой деятельности, который содержал бы разные пути. Совместное исследование с психологом дает испытуемому возможности изучить варианты, где зачастую опасности превращаются в возможности. Подросток, студент, рассматривая риски, различные вектора и вероятности, получает возможность

принимать решения и обретает авторскую, ответственную позицию, что способствует коррекции стресса, связанного с неопределенностью будущего.

Артлогоупражнение «Рюкзак: что возьму в свой жизненный путь?» предлагает участнику выбрать какую-либо ценность или черту характера, которая обязательно понадобится в жизни. Для клиента через творческий процесс проявляются ценности и смыслы, а главное — есть осознанный выбор: что мне на самом деле нужно не только здесь и сейчас, а в целой жизни. Выстраивание перспективы с ориентацией на будущее, смыслопорождающее творчество дает более ясный ответ — каким я хочу построить свое будущее. Одно из упражнений, которое закрепляет выборы, познание себя и своего будущего, артлогоупражнение «След». Это исследование временной перспективы: наСЛЕДие — это прошлое, — что уже у меня есть; исСЛЕДование — настоящее — познание здесь и сейчас; СЛЕД — это то, что ты оставишь своим потомкам в наСЛЕДство, что хотел бы оставить после тебя. Ответы подростки дают разные: «это мои знания, которые потом превратятся в дело», «творческий след, который я обязательно оставляю на Земле», «красный след, он яркий, я не останусь незамеченным, изобрету что-то новое».

Артлогоупражнение «Погружение» предлагает подросткам исследовать поток деятельности, которая приносит удовлетворение и поможет сделать профессиональный выбор. Целью артлогоупражнения «Открытие» является рефлексия экзистенциальных феноменов: уникальность личности, ответственность, смысл жизни, бытие, вызов, судьба, принятие собственного выбора. Это помогает подростку и молодому человеку найти в себе то, что его самого в себе удивляет, чем он может гордиться. Одно из самых популярных артлогоупражнений «Драгоценность». Оно основано на концепции В. Франкла о смыслах, о том, что не стоит все время задавать жизни вопросы, а представить себе коперниковский переворот, где жизнь спрашивает у нас, в чем наша ценность для нее, жизни. Рисунки, коллажи, макеты — это и символы разной сложности: драгоценные камни, звезды, изображения многих сердец. При этом в рисунках и смыслы разные: любовь к себе, человечеству, к конкретному человеку и Родине, к профессии и жизни. Это упражнение лучше всего показывает, готов ли человек брать на себя ответственность, готов ли к ноологическому, осознанному взрослению.

Творчество и обсуждение жизненных смыслов, ориентация на собственное будущее, связь

со своим будущим Я через Я-экзистенциальное могут быть основой для коррекции стрессовых состояний у учащихся по многим проблемам, характерным для данного возраста.

Выводы

Разработка понятия «жизненный стресс» и анализ разных подходов к коррекции стрессовых состояний в плане смысловой регуляции и саморегуляции требуют дальнейших исследований. Вызовам сегодняшнего дня может быть противопоставлена система воспитания жизнестойкости на основе концепции психологии смысла жизни В. Э. Чудновского, а также организация обучения осознанной саморегуляции как ресурса психологической безопасности личности в условиях стресса и неопределенности.

Понимание ресурсного подхода к образовательной и коррекционной работе с учащимися с ОВЗ нуждается в каждом отдельном случае в конкретизации. Примером может служить феномен заикания, который рассматривается как модель хронического жизненного стресса, а система семейной групповой логопсихотерапии — как модель совладания со стрессовыми состояниями, где обязательно активное участие родителей и родственников на всех этапах социореабилитации и развитие личностного и энергетического потенциала всех участников. Представленные творческие методы и приемы артлоготерапии в работе со старшеклассниками и студентами могут также применяться в преодолении жизненного стресса у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы заявляют о соответствии исследования этическим принципам.

Ethics Approval

The authors declare that the study complies with all applicable ethical principles.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article

Литература

- Александрова, Л. А., Лебедева, А. А., Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И. (2011) Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития. В кн.: Д. А. Леонтьев (ред.). *Личностный потенциал: структура и диагностика*. М.: Смысл, с. 579–610.
- Ананьев, Б. Г. (1996) *Психология и проблемы человекознания*. М.; Воронеж: Изд-во Института практической психологии; МОДЭК, 384 с.
- Васильюк, Ф. Е. (1984) *Психология переживания*. М.: Изд-во Московского университета, 200 с.
- Выготский, Л. С. (1998) *Психология искусства*. Ростов-на-Дону: Феникс, 480 с.
- Карпова, Н. Л. (2003) *Основы личностно-направленной логопсихотерапии*. 2-е изд. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Флинта, 199 с.
- Карпова, Н. Л. (ред.). (2011) *Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания*. М.; СПб.: Нестор-История, 328 с.
- Копытин, А. И. (2015) *Современная клиническая арт-терапия*. М.: Когито-Центр, 526 с.
- Леонтьев, Д. А. (2019) *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 4-е изд. М.: Смысл, 858 с.
- Леонтьев, Д. А., Александрова, Л. А., Лебедева, А. А. (2017) *Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования*. М.: Смысл, 79 с.
- Мелик-Пашаев, А. А. (2023) О пластической составляющей творчества. *Национальный психологический журнал*, т. 18, № 3 (51), с. 46–54. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0306>
- Моросанова, В. И. (2016) Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей. *Педагогика*, № 10, с. 13–24.
- Моросанова, В. И. (2021) Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 1, с. 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Некрасова, Ю. Б. (2006) *Лечение творчеством*. М.: Смысл, 222 с.
- Некрасова, Ю. Б., Бодалев, А. А., Карпова, Н. Л. и др. (1996) Разработка новых путей социореабилитации людей с различными формами нарушенного общения. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, № 3, с. 199–206.
- Попова, Т. А. (2021) Экзистенциальная составляющая Я-концепции подростка: теория и практика исследования. В кн.: Т. А. Попова, Н. Л. Карпова, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинский (ред.). *Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского*. М.: Смысл, с. 473–488.
- Попова, Т. А. (2024) Смыслогенерирующее творчество: влияние артлогометодов на самооценку студентов. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, № 2, с. 68–87.
- Прохоров, А. О. (ред.). (2011) *Психология состояний*. М.: Когито-Центр, 624 с.
- Рахимкулова, А. С., Розанов, В. А. (2020) Связь проблем психического здоровья подростков с субъективным переживанием стресса. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*, т. 20, № 3, с. 18–27.
- Роджерс, Н. (2015) *Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 428 с.
- Франкл, В. (1990) *Человек в поисках смысла*. М.: Прогресс, 406 с.
- Чудновский, В. Э. (1997) *Смысл жизни и судьба*. М.: Ось-89, 208 с.
- Чудновский, В. Э. (2006) *Становление личности и проблема смысла жизни*. М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института; МОДЭК, 768 с.
- Чудновский, В. Э. (2014) Жизненное пространство личности как психологический феномен. В кн.: В. Э. Чудновский, К. В. Карпинский (ред.). *Психология смысла жизни: методологические, теоретические и прикладные проблемы*. Гродно: Изд-во Гродненского государственного университета им. Янки Купалы, с. 3 — 33.
- Чудновский, В. Э. (2015) К вопросу о необходимости учебного курса формирования смысложизненных ориентаций старшеклассников. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*, № 1, с. 66–72.
- Cohen, S., Murphy, M. L. M., Prather, A. A. (2019) Ten surprising facts about stressful life events and disease risk. *Annual Review of Psychology*, vol. 70, pp. 577–597. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102857>
- Kendler, K. S., Karkowski, L. M., Prescott, C. A. (1999) Causal relationship between stressful life events and the onset of major depression. *The American Journal of Psychiatry*, vol. 156, no. 6, pp. 837–841. <https://doi.org/10.1176/ajp.156.6.837>

- Ratner, N. B. (2018) Selecting treatments and monitoring outcomes: The circle of evidence-based practice and client-centered care in treating a preschool child who stutters. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 49, pp. 13–22. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0015
- Slavich, G. M. (2019) Stressnology: The primitive (and problematic) study of life stress exposure and pressing need for better measurement. *Brain, Behavior, and Immunity*, vol. 75, pp. 3–5. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2018.08.011>

References

- Aleksandrova, L. A., Lebedeva, A. A., Leontiev, D. A., Rasskazova, E. I. (2011) Lichnostnye resursy preodoleniya zatrudnennykh usloviy razvitiya [Personal resources for overcoming difficult conditions of development]. In: D. A. Leontiev (ed.). *Lichnostnyj potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: Structure and diagnostics]*. Moscow: Smysl Publ., pp. 579–610. (In Russian)
- Ananiev, B. G. (1996) *Psikhologiya i problemy chelovekoznaniiya [Psychology and problems of human studies]*. Moscow; Voronezh: Institute of Practical Psychology Publ.; MODEK Publ., 384 p. (In Russian)
- Chudnovsky, V. E. (1997) *Smysl zhizni i sud'ba [The meaning of life and destiny]*. Moscow: Os'-89 Publ., 208 p. (In Russian)
- Chudnovsky, V. E. (2006) *Stanovleniye lichnosti i problema smysla zhizni [The development of personality and the problem of the meaning of life]*. Moscow; Voronezh: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; MODEK Publ., 768 p. (In Russian)
- Chudnovsky, V. E. (2014) *Zhiznennoe prostranstvo lichnosti kak psikhologicheskij fenomen [The life space of the personality as a psychological phenomenon]*. In: V. E. Chudnovsky, K. V. Karpinsky (eds.). *Psikhologiya smysla zhizni: metodologicheskie, teoreticheskie i prikladnye problemy [The psychology of life meaning: Methodological, theoretical and applied issues]*. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno Publ., pp. 3–33. (In Russian)
- Chudnovsky, V. E. (2015) K voprosu o neobkhodimosti uchebnogo kursa formirovaniya smyslozhiznennykh oriyentatsij starsheklassnikov [To the question of developing a course forming senior pupils' meaning of life orientation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki — Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, no. 1, pp. 66–72. (In Russian)
- Cohen, S., Murphy, M. L. M., Prather, A. A. (2019) Ten surprising facts about stressful life events and disease risk. *Annual Review of Psychology*, vol. 70, pp. 577–597. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102857> (In English)
- Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskah smysla [Man's Search for Meaning]*. Moscow: Progress Publ., 406 p. (In Russian)
- Karpova, N. L. (2003) *Osnovy lichnostno-napravlennoj logopsikhoterapii [Fundamentals of personality-oriented logopsychotherapy]*. 2nd ed. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Flinta Publ., 199 p. (In Russian)
- Karpova, N. L. (ed.). (2011) *Semejnaya gruppovaya logopsikhoterapiya: issledovanie zaikaniya [Family group logopsychotherapy: A study of stuttering]*. Moscow: Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 328 p. (In Russian)
- Kendler, K. S., Karkowski, L. M., Prescott, C. A. (1999) Causal relationship between stressful life events and the onset of major depression. *The American Journal of Psychiatry*, vol. 156, no. 6, pp. 837–841. <https://doi.org/10.1176/ajp.156.6.837> (In English)
- Kopytin, A. I. (2015) *Sovremennaya klinicheskaya art-terapiya [Modern clinical art therapy]*. Moscow: Kogito-tsentr Publ., 526 p. (In Russian)
- Leontiev, D. A. (2019) *Psikhologiya smysla: priroda, stroeniye i dinamika smyslovoj real'nosti [Psychology of meaning: Nature, structure and dynamics of semantic reality]*. 4th ed. Moscow: Smysl Publ., 858 p. (In Russian)
- Leontiev, D. A., Aleksandrova, L. A., Lebedeva, A. A. (2017) *Razvitie lichnosti i psikhologicheskaya podderzhka uchashchikhsya s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya [Personal development and psychological support for students with disabilities in the context of inclusive vocational education]*. Moscow: Smysl Publ., 79 p. (In Russian)
- Melik-Pashaev, A. A. (2023) O plasticheskoj sostavlyayushchej iskusstva [On the plastic component of creativity]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, vol. 18, no. 3 (51), pp. 46–54. <https://doi.org/10.11621/npi.2023.0306> (In Russian)
- Morosanova, V. I. (2016) Osoznannaya samoregulyatsiya kak psikhologicheskij resurs dostizheniya uchebnykh i professional'nykh tselej [Conscious selfregulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals]. *Pedagogika*, no. 10, pp. 13–24. (In Russian)
- Morosanova, V. I. (2021) Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tselej i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 1, pp. 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russian)
- Nekrasova, Yu. B. (2006) *Lechenie tvorchestvom [Treatment with creativity]*. Moscow: Smysl Publ., 222 p. (In Russian)
- Nekrasova, Yu. B., Bodalev, A. A., Karpova, N. L. et al. (1996) *Razrabotka novykh putej sotsioreabilitatsii lyudej s razlichnymi formami narushennogo obshcheniya [Development of new ways of social rehabilitation of people*

- with various forms of communication disorders]. *Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda*, no. 3, pp. 199–206. (In Russian)
- Popova, T. A. (2021) Ekzistentsial'naya sostavlyayushchaya Ya-kontseptsii podrostantka: teoriya i praktika issledovaniya [Existential component of the adolescent self-concept: Theory and practice of research]. In: T. A. Popova, N. L. Karpova, G. A. Weiser, K. V. Karpinsky (eds.). *Psikhologiya smysla zhizni: shkola V. E. Chudnovskogo [Psychology of meaning of life: The school of V. E. Chudnovsky]*. Moscow: Smysl Publ., pp. 473–488. (In Russian)
- Popova, T. A. (2024) Smyslogeneriruyushchee tvorchestvo: vliyanie artlogometodov na samootsenku studentov [Meaning-generating creativity: The influence of artlogometods on students' self-esteem]. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya. Seriya: Psikhologicheskie nauki — Bulletin of the State University of Education. Series: Psychology*, no. 2, pp. 68–87. (In Russian)
- Prokhorov, A. O. (ed.). (2011) *Psikhologiya sostoyanij [Psychology of states]*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 624 p. (In Russian)
- Rakhimkulova, A. S., Rozanov, V. A. (2020) Svyaz' problem psikhicheskogo zdorov'ya podrostantkov s sub'ektivnym perezhivaniem stressa [Association of adolescents' mental health problems with the subjective feeling of stress]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detej i podrostantkov — Mental Health of Children and Adolescent*, vol. 20, no. 3, pp. 18–27. (In Russian)
- Rogers, N. (2015) *Tvorcheskaya svyaz. Istselyayushchaya sila ekspressivnykh iskusstv [The creative connection: Expressive arts as healing]*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 428 p. (In Russian)
- Ratner, N. B. (2018) Selecting treatments and monitoring outcomes: The circle of evidence-based practice and client-centered care in treating a preschool child who stutters. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 49, pp. 13–22. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0015 (In English)
- Slavich, G. M. (2019) Stressnology: The primitive (and problematic) study of life stress exposure and pressing need for better measurement. *Brain, Behavior, and Immunity*, vol. 75, pp. 3–5. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2018.08.011> (In English)
- Vasilyuk, F. E. (1984) *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsij) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]*. Moscow: Moscow University Publ., 200 p. (In Russian)
- Vygotsky, L. S. (1998) *Psikhologiya iskusstva [The psychology of art]*. Rostov-on-Don: Phoenix Publ., 480 p. (In Russian)



УДК 159.9

EDN SYMMMH

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-175-182>

Субъективная картина семьи у дошкольников в христианских семьях

Т. В. Александрова ¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе

Татьяна Владимировна
Александрова, SPIN-код: 5238-1590,
ORCID: 0009-0003-8043-8351,
e-mail: Fable566276@yandex.ru

Для цитирования:

Александрова, Т. В. (2024)
Субъективная картина семьи
у дошкольников в христианских
семьях. *Комплексные исследования
детства*, т. 6, № 3, с. 175–182.
[https://doi.org/10.33910/2687-0223-
2024-6-3-175-182](https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-175-182) EDN SYMMMH

Получена 3 мая 2024; прошла
рецензирование 12 июня 2024;
принята 12 июня 2024.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

Права: © Т. В. Александрова
(2024). Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Аннотация. Описаны результаты исследования субъективной картины семьи у дошкольников в христианских семьях разных деноминаций. Дана характеристика образа семьи у детей из православных и протестантских семей. Предметом исследования выступили разные структурные компоненты образа семьи. Описаны особенности содержания образа семьи у детей. Представление о семье отличается фрагментарностью, нечеткостью вне зависимости от ее типа. Дети в христианских семьях семью рассматривают как расширенную; в семьях, не относящих себя к вероисповеданию, как нуклеарную. Функции, закрепленные за семьей: духовного общения, психотерапевтическая, организации досуга и обеспечения стабильности. Проявления любви родителей к детям имеют форму тактильного контакта, эмоциональной поддержки, материального удовлетворения потребностей детей. Проявления любви детей к родителям являются зеркальным отражением форм проявления любви родителей к детям. Коннотативная сторона образа семьи представлена положительным отношением к субъектам семейной системы и к семье в целом. Дети вне зависимости от вероисповедания родителей воспринимают семью с позиции благополучия. Выявлена позитивная мотивация на создание собственной семьи у всех испытуемых. В православных и протестантских семьях наблюдаются различия в содержательном и оценочном компоненте образа семьи, характере отношения к членам семьи. Различия проявляются в восприятии роли отца в семье, а также степени эмоциональной близости прародителей. Описывается работа по психолого-педагогической поддержке старших дошкольников, требующих коррекции образа семьи с учетом специфики типа самой семьи.

Ключевые слова: образ семьи, содержание образа, эмоциональное отношение к семье, благополучие в семье, семьи протестантов, православные семьи, формы проявления любви в семье, межпоколенное взаимодействие

Family image in preschoolers from Christian families

T. V. Aleksandrova ¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Tatyana V. Aleksandrova,
SPIN: 5238-1590,
ORCID: 0009-0003-8043-8351,
e-mail: Fable566276@yandex.ru

For citation: Aleksandrova, T. V. (2024) Family image in preschoolers from Christian families.

Comprehensive Child Studies, vol. 6, no. 3, pp. 175–182. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-175-182> EDN SYMMMH

Received 3 May 2024; reviewed 12 June 2024; accepted 12 June 2024.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © T. V. Aleksandrova (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Abstract. The article describes the results of a study of the subjective family image in preschoolers from Christian — Orthodox and Protestant — families. The study focused on the content and different structural components of the family image. The study found that preschoolers' image of the family is fragmented and indistinct, regardless of the family type. Children in Christian families view the family as extended, while children in families that do not consider themselves to be religious view the family as nuclear. The following functions of the family are reported: spiritual communication, psychotherapy, leisure activities and stability. Parents' love for children takes the form of tactile contact, emotional support, and material satisfaction of children's needs. The manifestations of children's love for their parents mirror the manifestations of parents' love for children. The connotative side of the family image is represented by a positive attitude towards the participants of the family system and the family as a whole. Children, regardless of their parents' religion, perceive the family from the position of well-being. The study found that all the respondents have a positive motivation to create their own family. In Orthodox and Protestant families, there are differences in the content and evaluative components of the family image, and in the attitude towards family members. The differences include the perception of the father's role in the family and the degree of emotional closeness of grandparents. The article describes the work aimed at psychological and pedagogical support of preschoolers who require correction of the family image, taking into account the specific features of the family type.

Keywords: family: image, content of image, emotional attitude to family, well-being in family, Protestant families, Orthodox families, forms of manifestation of love in family, intergenerational interaction

Введение

Проблема сохранения самобытности семьи как социального и психологического феномена не перестает быть актуальной. Многие макро-, мезо- и микрофакторы оказывают влияние на функционирование семьи, характер внутрисемейных отношений, общий фон благополучия/неблагополучия.

Дошкольный возраст — это период, в котором начинает складываться субъективная картина семьи, тот образ, который будет во многом определять будущее становление личности ребенка. Мировоззренческие, религиозные и культурные традиции семьи определяют уклад, представление о структуре, распределении ролей, характере межличностных отношений. В Российской Федерации как многонациональной стране можно видеть семьи с различными религиозными воззрениями. Христианство — одна из самых распространенных религий в стране, и она со своими традициями, ценностями, основными идеями накладывает отпечаток на функционирование семьи.

Каждая христианская конфессия вносит в семью свое понимание традиций, ценностей, ролевых отношений, норм взаимодействия. У ребенка, который находится в определенном «поле» семьи, идентифицирует себя с ней, ее членами, происходит формирование образа семьи.

Дошкольное образовательное учреждение является той площадкой, на которой возможна поддержка становления благополучного образа семьи с учетом специфики каждой конкретной семьи. Представляет интерес исследование субъективной картины семьи как образа семьи у детей в семьях разных христианских деноминаций.

Методы и материалы

В исследовании рассматривались семьи православной и протестантской конфессий, а также семьи, где родители не относили себя ни к одной из деноминаций. Всего приняло участие 80 человек: 40 детей 6–7 лет и 40 родителей.

Методики исследования: беседа на изучение содержания образа семьи (авторская), «Кине-

тический рисунок семьи» (методика Р. С. Бэнс, С. Х. Кауфман, в кн. (Романова 2002, 66–74)), «Цветик-восьмицветик» (Велиева 2005, 128–129) и «Почта» (методика Е. Антони, Е. Бине, в кн. (Велиева 2005, 149–151)).

Обсуждение результатов

Особенности функционирования семейной системы обуславливают формирование у ребенка субъективной картины семьи. Структура семьи, распределение ролей и функций в семье, характер отношений в разных подсистемах, нормативные и ненормативные кризисы семьи определяют благополучие формирования образа семьи у ребенка.

Образ семьи как психологическое явление описано разными авторами и раскрыто с разных позиций. Образ семьи у детей рассматривается как субъективная картина семьи, как структурный элемент образа мира, как интегративное образование в виде семейного самосознания или семейного мифа, как представление о семье и др.

Как субъективная картина семьи образ семьи раскрывается в работах А. В. Рыжковой (Рыжкова 2009). Дети, как отмечает автор, выделяют в этой картине самого себя как субъекта семейной системы, членов семьи, представления о взаимоотношениях между ними, представления о родственных связях и супружеском союзе. Основной характеристикой семьи является ведение общего хозяйства, что также заложено в содержание образа семьи.

Образ семьи с позиции ее структуры описан Н. И. Демидовой (Демидова 2003) и включает в себя денотативную, коннотативную, ценностную и мотивационную составляющие.

В нашем исследовании были рассмотрены и описаны особенности структурных компонентов образа семьи у дошкольников из православных и протестантских семей.

Результаты изучения образа семьи старших дошкольников православных родителей показали, что в субъективной картине детей семья по своему типу расширенная. Основные функ-

ции, которые выполняет семья, — это функция совместного досуга и духовного общения, которая проявляется в эмоциональной поддержке. Семья обеспечивает стабильное существование ее членов. Проявление любви через тактильное прикосновение является необходимым как со стороны ребенка, так и со стороны родителей.

Мотивационный компонент образа семьи выражен в позитивной направленности детей православных родителей на создание собственной семьи, ценностной характеристикой которой будет являться эмоциональная поддержка внутри нее.

Дети родителей-протестантов видят семью как расширенную. Основные функции, закрепленные за семьей: функция духовного общения, психотерапевтическая, а также организации семейного досуга и функция социального контроля. Для семьи характерны позитивные эмоциональные отношения, общий благоприятный фон взаимодействия. Из форм проявления любви дошкольники выделяют тактильный контакт и слова поощрения, ободрения. Особое место уделяется семейному досугу в форме праздников с приглашением гостей.

У детей родителей-протестантов выражена позитивная мотивационная направленность на создание своей семьи.

В семьях, где родители не придерживаются никакого вероисповедания, дети видят семью как нуклеарную. Среди семейных функций выделяются психотерапевтическая, духовного общения. За семьей закрепляется функция защиты и обеспечения стабильности. Важными характеристиками семьи являются эмоциональное благополучие, а также совместная деятельность. Тактильный контакт, совместное времяпрепровождение, а также подарки от родителей — это все формы любви в детско-родительской подсистеме.

Установлена позитивная мотивация на создание своей семьи.

Результаты изучения представления детей о назначении семьи представлены в таблице 1.

Табл. 1. Распределение испытуемых по представлениям о назначении семьи для человека

Группа испытуемых	Задачи семьи (в %)			
	Совместное проживание и деятельность	Обеспечение эмоц. стабильного существования	Удовлетворение собственных потребностей	Отсутствие ответа
Православные	45,0	45,0	10,0	0
Протестанты	35,0	55,0	10,0	0
Не причисляющие себя к вероисповеданию	25,0	35,0	35,0	5,0

Table 1. Distribution of subjects according to their ideas about the functions of the family in one's life

Group of subjects	Family tasks (%)			
	Living together and engaging in joint activities	Providing emotional stability	Satisfying family members' own needs	No response
Orthodox	45.0	45.0	10.0	0
Protestants	35.0	55.0	10.0	0
Those who do not identify themselves with any religion	25.0	35.0	35.0	5.0

Как видно из таблицы, для большинства детей назначение семьи видится в совместном проживании, организации совместной деятельности с обеспечением эмоционального душевного стабильного существования. Фактически речь идет о реализации функции духовного общения и психотерапевтической поддержки. Причем эта функция больше выделяется в семьях верующих родителей. Обращает на себя внимание тот факт, что дети родителей, не причисляющих себя ни к какому вероисповеданию, рассматривают семью как источник удовлетворения собственных потребностей, в том числе материальных, обеспечения жизнедеятельности ребенка, организации досуга.

Представления о способах проявления любви со стороны родителей смотри в таблицах 2 и 3.

Различия между группами испытуемых небольшие. При этом обращает на себя внимание, что в семьях православных родителей дети чаще замечают физический контакт родителя с ребенком как форму проявления любви к нему.

Различия между группами испытуемых выявлены в физическом контакте и материальном удовлетворении потребностей детей в игрушках, сладостях, чем-то новым для ребенка. Физический способ проявления любви — это поцелуи, объятия.

Табл. 2. Распределение испытуемых по представлениям о проявлениях любви родителей к детям в православных семьях

Группа испытуемых	Формы проявления любви (в %)			
	Тактильный контакт	Совместная деятельность	Материальное участие	Отсутствие ответа
Православные	50,0	35,0	15,0	0
Не причисляющие себя к вероисповеданию	30,0	40,0	20,0	10,0

Table 2. Distribution of subjects according to their ideas about the manifestations of parents' love for their children in Orthodox families

Group of subjects	Forms of manifestation of love (%)			
	Tactile contact	Joint activities	Material help	No response
Orthodox	50.0	35.0	15.0	0
Those who do not identify themselves with any religion	30.0	40.0	20.0	10.0

Табл. 3. Распределение испытуемых по представлениям о проявлениях любви родителей к детям в протестантских семьях

Группа испытуемых	Формы проявления любви (в %)				
	Тактильный контакт	Вербальный контакт	Совместная деятельность	Материальное участие	Отсутствие ответа
Протестанты	40,0	35,0	15,0	10,0	0
Не причисляющие себя к вероисповеданию	25,0	15,0	15,0	40,0	5,0

Table 3. Distribution of subjects according to their ideas about the manifestations of parents' love for their children in Protestant families

Group of subjects	Forms of manifestation of love (%)				
	Tactile contact	Verbal contact	Joint activity	Material help	No response
Protestants	40.0	35.0	15.0	10.0	0
Those who do not identify themselves with any religion	25.0	15.0	15.0	40.0	5.0

Интересным было то, что дети видят формы проявления любви ребенка к родителям в основном ровно такие же, как и формы проявления любви родителя к ребенку (таблицы 4, 5). При этом они указывают на то, что проявления

любви ребенка к родителям будут выражаться в послушании родителям, в поведении, соответствующем ожиданиям родителей, а также в том, чтобы «не мешать родителям».

Значительных различий выявлено не было.

Табл. 4. Распределение испытуемых по представлениям о проявлениях любви детей к родителям в православных семьях

Группа испытуемых	Формы проявления любви (в %)		
	Делают подарки	Помогают	Тактильный контакт
Православные	15,0	35,0	50,0
Не причисляющие себя к вероисповеданию	15,0	25,0	60,0

Table 4. Distribution of subjects according to their ideas about the manifestations of children's love for their parents in Orthodox families

Group of subjects	Forms of manifestation of love (%)		
	Making gifts	Helping	Tactile contact
Orthodox	15.0	35.0	50.0
Those who do not identify themselves with any religion	15.0	25.0	60.0

Табл. 5. Распределение испытуемых по представлениям о проявлениях любви детей к родителям в протестантских семьях

Группа испытуемых	Формы проявления любви (в %)				
	Тактильный контакт	Соблюдение требований взрослых	Забота, помощь родителям	Делают подарки	Не мешают родителям
Протестанты	50,0	15,0	25,0	15,0	0
Не причисляющие себя к вероисповеданию	30,0	30,0	10,0	15,0	10,0

Table 5. Distribution of subjects according to their ideas about the manifestations of children's love for their parents in Protestant families

Group of subjects	Forms of manifestation of love (%)				
	Tactile contact	Compliance with adults' requirements	Caring for and helping parents	Making gifts	Not disturbing parents
Protestants	50.0	15.0	25.0	15.0	0
Those who do not identify themselves with any religion	30.0	30.0	10.0	15.0	10.0

В ходе исследования было установлено, что в семьях православных родителей любовь ребенка к родителям проявляется в тактильном контакте (объятиях, поцелуях, прикосновениях). Оказание помощи взрослым также является формой проявления любви. Послушание, соблюдение требований родителей, соответствие ожиданиям взрослых в поведении дети также относят к проявлениям любви. Примечательно, что в семьях, где родители не относят себя к какому-либо вероисповеданию, дети больше ориентированы на соблюдение этих ожиданий. Также дети из этих семей считают, что важно «не мешать родителям».

Вне зависимости от типа семей дети уверены в родительской любви.

Маму как близкого человека воспринимают дети во всех типах семей. Дети из православных семей как значимых людей выделяют прародителей. Папу дети из православных семей воспринимают как родителя, который регулирует поведение детей через наказание и запрет. Папа является главным членом семьи. При этом в семьях протестантов и не причисляющих себя к вероисповеданию, эта роль распределена между папой и мамой. Примечательно, что мама запрещает, а папа наказывает.

Распределение ролей между родителями в семье дети видят по-разному. Так, равномерное распределение участия в воспитании детей наблюдается в семьях, чьи родители не относят себя ни к какому вероисповеданию. В православных семьях наибольшим авторитетом обладает отец. Основная роль отца — это обеспе-

чение надежности, защиты ребенка, а также уверенности в стабильности семьи. В протестантских семьях отец — это человек, который рядом и с которым есть совместные интересы и игры.

Взаимодействие с сиблингами как благоприятное, предполагающее совместную игру, деятельность, наблюдается в семьях протестантов и не причисляющих себя к вероисповеданию.

Результаты изучения восприятия детьми характера внутрисемейной атмосферы в плане благополучия / неблагополучия по рисуночной методике показали ряд особенностей.

Как видно из таблицы 6, в православных и протестантских семьях характерна благоприятная семейная ситуация. При этом дети из семей, чьи родители не относят себя к какому-либо вероисповеданию, отмечают конфликтность в семье (25,0%), испытывают тревогу (15,0%) и чувство неполноценности (15,0%).

Больше всего детей, проявляющих тревогу, выявлено в протестантских семьях (40,0%).

Дети из семей, не причисляющих себя к религиозному течению, в большей степени указывают на разрозненность деятельности между членами семьи. Часто это деятельность не совместная, где взрослые удовлетворяют свои потребности в проведении свободного времени, а дети стремятся к взаимодействию с родителями. Отчасти компенсация идет за счет сиблингов, совместного дела или игры с ними. Это дает в свою очередь достаточно позитивный характер отношений между ними.

Табл. 6. Распределение испытуемых по симптомокомплексам методики «Кинетический рисунок семьи»

Группа испытуемых	Симптомокомплекс (в %)				
	Благоприятная семейная ситуация	Тревожность	Конфликтность	Чувство неполноценности	Враждебность
Православные	60,0	25,0	10,0	5,0	0
Протестанты	60,0	40,0	0	0	0
Не причисляющие себя к вероисповеданию	40,0	15,0	25,0	15,0	5,0

Table 6. Distribution of subjects according to the symptom complexes of the Kinetic Family Drawing method

Group of subjects	Symptom complex (%)				
	Favorable family situation	Anxiety	Conflict	Feelings of inferiority	Hostility
Orthodox	60.0	25.0	10.0	5.0	0
Protestants	60.0	40.0	0	0	0
Those who do not identify themselves with any religion	40.0	15.0	25.0	15.0	5.0

Как показали результаты исследования, работа по формированию образа семьи у детей включает в себя следующие направления: расширение и обогащение содержательного компонента образа, коррекцию/профилактику характера отношений с разными субъектами семейной системы в зависимости от типа семей. Обязательным условием работы является включение родителей в данный процесс.

Выводы

1. Для всех типов семей характерна эмоциональная поддержка, стремление к обеспечению эмоционального, душевного стабильного существования. Семья воспринимается детьми с позиции благополучия.
2. Представления о семье у старших дошкольников нечеткие, отличаются фрагментарностью.
3. Вне зависимости от типа семьи дети уверены в родительской любви. Проявления любви носят форму тактильного контакта, совместного времяпрепровождения и организации совместной деятельности. Формы проявления любви ребенка к родителям «зеркалят» формы проявления любви родителя к ребенку. При этом ребенок стремится соблюсти требования и ожидания взрослого относительно поведения, стараясь сохранить положительные отношения с родителями.
4. Отношения в диаде «мама — ребенок» во всех типах семей оцениваются как благополучные, в то время как отношения в диаде «папа — ребенок» в семьях, не причисляющих себя к какому-то вероисповеданию, требуют коррекции характера детско-родительских отношений.
5. Отношения к сиблингам в целом во всех семьях позитивное. В семьях православных

родителей сиблинги рассматриваются с позиции недостаточного контакта или игнорирования.

6. Позитивные отношения к прародителям наблюдаются в православных семьях. У детей, чьи родители не относят себя к какому-либо вероисповеданию, прослеживается тенденция к утрачиванию межпоколенного взаимодействия.
7. Различия между типами семей наблюдается в структуре семьи, роли отца, распределении функций между родителями, способами проявления любви по отношению к детям.
8. Для старших дошкольников вне зависимости от типа семьи характерна позитивная мотивация на создание своей семьи в будущем. Семья будет похожа на родительскую с эмоциональной поддержкой членами семьи друга.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор заявляет о соответствии исследования этическим принципам.

Ethics Approval

The author declares that the study complies with all applicable ethical principles.

Литература

- Александрова, Т. В. (2016) Психолого-педагогические условия формирования «образа семьи» у дошкольников. В кн.: И. А. Писаренко (ред.). *Семья и ребенок: проблемы возрастного развития. Сборник статей Международной научно-практической конференции*. СПб.: Политехника-сервис, с. 18–21.
- Велиева, С. В. (2005) *Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста*. СПб.: Речь, с. 128–129, 149–151.
- Демидова, Н. И. (2003) *Формирование «образа семьи» у старших дошкольников. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. М., Московский городской педагогический университет, 182 с.
- Костина, Л. М. (2014) Особенности проявления установок на будущую семью и родительство у сиблингов-воспитанников детского дома и их сверстников, воспитывающихся в семье. В кн.: И. А. Писаренко (ред.). *Психология и педагогика субъектов семейной и социальных систем: материалы Международной научно-практической конференции*. СПб.: Политехника-сервис, с. 65–68.
- Николаева, Е. И. (2017) *Психология семьи*. 2-е изд. СПб.: Питер, 368 с.
- Романова, Е. С. (2002) *Графические методы в психологической диагностике*. СПб.: Речь, с. 66–74.

Рыжкова, А. В. (2009) «Образ семьи» у детей дошкольного возраста и их родителей. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 216 с.

References

- Aleksandrova, T. V. (2016) Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya “obraza sem’i” u doshkol’nikov [Psychological and pedagogical conditions for the formation of the image of the family in preschoolers]. In: I. A. Pisarenko (ed.). *Sem’ya i rebenok: problemy vozrastnogo razvitiya. Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Family and child: Problems of age development. Materials of the International scientific and practical conference]. Saint Petersburg: Politekhniko-servis Publ., pp. 18–21. (In Russian)
- Demidova, N. I. (2003) *Formirovanie “obraza sem’i” u starshikh doshkol’nikov* [Formation of “family image” among older preschoolers]. PhD dissertation (Pedagogy). Moscow, Moscow City Pedagogical University, 182 p. (In Russian)
- Kostina, L. M. (2014) Osobennosti proyavleniya ustanovok na budushchuyu sem’yu i roditel’stvo u siblingov-vospitannikov detskogo doma i ikh sverstnikov, vospityvayushchikhsya v sem’e [Peculiarities of the manifestation of attitudes toward a future family and parenthood among siblings in an orphanage and their peers raised in a family]. In: I. A. Pisarenko (ed.). *Psikhologiya i pedagogika sub’ektov semejnoy i sotsial’nykh sistem: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Psychology and pedagogy of subjects of family and social systems: Materials of the International scientific and practical conference]. Saint Petersburg: Politekhniko-servis Publ., pp. 65–68. (In Russian)
- Nikolaeva, E. I. (2017) *Psikhologiya sem’i* [Family psychology]. 2nd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 368 p. (In Russian)
- Romanova, E. S. (2002) *Graficheskie metody v psikhologicheskoy diagnostike* [Graphical methods in psychological diagnostics]. Saint Petersburg: Rech’ Publ., pp. 66–74.
- Ryzhkova, A. V. (2009) “Образ семьи” у детей дошкольного возраста и их родителей [Family image in preschool children and their parents]. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 216 p. (In Russian)
- Velieva, S. V. (2005) *Diagnostika psikhicheskikh sostoyanij detej doshkol’nogo vozrasta* [Diagnostics of mental states of preschool children]. Saint Petersburg: Rech’ Publ., pp. 128–129, 149–151. (In Russian)



Check for updates

Статьи

УДК 159.9

EDN RLJXGA

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-183-191>

Подход к оценке эффективности усвоения материалов с помощью бикомпонентной модели на примере курса «Прикладная статистика»

Е. Г. Вергунов ^{✉1, 2}

¹ Научно-исследовательский институт нейронаук и медицины,
630117, Россия, г. Новосибирск, ул. Тимакова, д. 4

² Новосибирский государственный университет, 630090, Россия, г. Новосибирск, ул. Пирогова, д. 2

Сведения об авторе

Евгений Геннадьевич Вергунов,
SPIN-код: 9940-3675,
Scopus AuthorID: 57191523873,
ResearcherID: N-7962-2014,
ORCID: 0000-0002-8352-5368,
e-mail: e.vergunov@g.nsu.ru

Для цитирования:

Вергунов, Е. Г. (2024) Подход к оценке эффективности усвоения материалов с помощью бикомпонентной модели на примере курса «Прикладная статистика». *Комплексные исследования детства*, т. 6, № 3, с. 183–191. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-183-191>
EDN RLJXGA

Получена 14 октября 2023; прошла рецензирование 22 октября 2023; принята 22 октября 2023.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Е. Г. Вергунов (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Субъективность процесса оценки работы учащихся активно обсуждается в литературе. Именно поэтому мечта любого педагога — студенты, которые осознают процесс собственного познания, а также инструмент, который позволяет проводить оценку таких способностей и описывать тревогу, которую студенты переживают в процессе обучения у данного педагога, или уверенность обучающихся в пройденном материале. Метакогнитивное осознание — это стремление человека самому контролировать свой процесс познания, осуществлять мониторинг и коррекцию этого процесса. Особое значение метапознание приобретает в условиях, когда педагог предлагает студентам получать знания из разных источников, представленных на разных носителях, что требует дополнительной распределенности познания, что особенно важно при прохождении курса «Прикладная статистика».

Предложен подход на основе построения современной обучаемой модели (например, бикомпонентной — 2B-PLS, Two-Block Partial Least Squares) по результатам Цветовых метафор для студентов, который помог бы преподавателю для группы:

- формировать целостную картину учебного процесса в целом с включением в нее материалов модуля как подмножества целевой функции;
- повышать мотивацию группы к изучению материалов модуля;
- оценивать степень уверенности в усвоении материала и свободного владения им;
- наглядного примера получения и математической обработки понятных студентам данных с использованием методов математической и психологической лингвистики, а также системного подхода к анализу таких результатов (для последующих занятий).

Анализ результатов метода Цветовых метафор с помощью построения бикомпонентной модели дал важные выводы для подачи материала в учебном модуле и организации учебного процесса в целом. Апробация предложенного подхода «Цветовые метафоры+бикомпонентная модель» показала высокую эффективность, его можно рекомендовать как дополнительный инструмент промежуточного контроля.

Ключевые слова: фундаментальная и прикладная лингвистика, бакалавриат, метакогнитивное осознание, бикомпонентная модель, метод цветowych метафор

Using 2B-PLS to assess the effectiveness of learning: The case of the Applied Statistics course

E. G. Vergunov ^{1,2}

¹ Scientific Research Institute of Neurosciences and Medicine, 4 Timakova Str., Novosibirsk 630117, Russia

² Novosibirsk State University, 2 Pirogova Str., Novosibirsk 630090, Russia

Author

Evgeny G. Vergunov,
SPIN: 9940-3675,
Scopus AuthorID: 57191523873,
ResearcherID: N-7962-2014,
ORCID: 0000-0002-8352-5368,
e-mail: e.vergunov@g.nsu.ru

For citation: Vergunov, E. G. (2024) Using 2B-PLS to assess the effectiveness of learning: The case of the Applied Statistics course. *Comprehensive Child Studies*, vol. 6, no. 3, pp. 183–191. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-183-191> EDN RLJXGA

Received 14 October 2023;
reviewed 22 October 2023;
accepted 22 October 2023.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © E. G. Vergunov (2024).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC
License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Abstract. The subjectivity of the process of evaluating students' progress is actively discussed in the literature. That is why any teacher would love to have students who are aware of the process of their own cognition and to have a tool that makes it possible to evaluate students' abilities and describe the anxiety that students experience in the process of learning from this teacher, or the confidence of students in the material they have studied.

Metacognitive awareness is an individual's desire to control his or her own process of cognition, monitor this process and adjust it. Metacognition is particularly important when the teacher offers students to obtain knowledge from different sources presented in different media, which requires additional distribution of cognition and is especially important in the Applied Statistics course.

The paper puts forward an approach utilizing Two-Block Partial Least Squares (a trainable model) based on the results of Color Metaphors for students, which allows the teacher to:

- obtain a holistic picture of the educational process with the inclusion of the module materials as a subset of the objective function,
- increase the motivation of students, and
- assess the level of confidence in the assimilation of the material and free mastery of it.

An analysis of the results of the Color Metaphor method using 2B-PLS made it possible to make important conclusions for improving the presentation of the material in the educational module and for the organization of the educational process as a whole. The testing of the proposed Color Metaphors & 2B-PLS approach showed its high efficiency. The approach can be recommended as an additional tool for interim assessment.

Keywords: fundamental and applied linguistics, undergraduate programs, metacognitive awareness, 2B-PLS, color metaphor method

Субъективность процесса оценивания работы студентов и учеников многократно обсуждалась в литературе (Николаева и др. 2014). Именно поэтому мечта любого педагога — студенты, которые осознают процесс собственного познания (Metcalf, Shimamura 1994; Westley 2008), а также инструмент, который позволяет проводить оценку таких способностей (Askerman 2019; Hacker et al. 2008) и описывать тревогу, которую студенты переживают в процессе обучения у данного педагога, или уверенность обучающихся в пройденном материале (Boldt et al. 2019; Zhao, Linderholm 2011).

Метакогнитивное осознание — это стремление человека самому контролировать свой процесс познания, осуществлять мониторинг и коррекцию этого процесса (Николаева 2012). Сам термин был введен в 1976 г. Дж. Флейвелом (Flavell 1976) для обозначения способности определять релевантность получаемых знаний и поставленных целей. Особое значение мета-

познание приобретает в условиях, когда педагог предлагает студентам получать знания из разных источников, представленных на разных носителях, что требует дополнительной распределенности познания (Морошкина и др. 2023), что особенно важно при прохождении курса «Фундаментальная и прикладная лингвистика».

Факторы, которые затрудняют реализацию метакогнитивных компетенций, лежат в нарушении эмоционально-волевой регуляции (Бызова и др. 2019; Иванников 2006), локусе контроля, связанного с желанием проецировать на свои неудачи внешние обстоятельства (Токарева 2020). Выработать метакогнитивные возможности у студентов можно с помощью нейробиологического подхода (Тишков 2020), использования системы саморегуляции в учебной деятельности (Перикова, Бызова 2021). Оценку метакогнитивных возможностей эффективнее проводить на основе проверочных

заданий с групповым анализом (Карпов, Карпов 2022; Фомин, Богомолова 2019).

Возникло предположение о том, что можно использовать подход на основе построения современной обучаемой модели, который помог бы преподавателю для группы студентов второго курса (бакалавриат), проходящих модуль:

- формировать целостную картину учебного процесса в целом с включением в нее материалов модуля как подмножества целевой функции;
- повышать мотивацию группы к изучению материалов модуля;
- оценивать степень уверенности в усвоении материала и свободного владения им;
- наглядного примера получения и математической обработки понятных студентам данных с использованием методов математической и психологической лингвистики, а также системного подхода к анализу таких результатов (для последующих занятий).

Это и стало целью данной работы.

Материал и методы

Для студентов второго курса бакалавриата кафедры «Фундаментальная и прикладная лингвистика» Гуманитарного института Новосибирского национального исследовательского государственного университета, выбравших модуль «Прикладная статистика» (9 человек), был проведен промежуточный контроль с помощью Методики цветных метафор И. А. Соломина (Соломин 2008). По результатам была построена бикомпонентная модель (2B-PLS, Two-Block Projection to Latent Structure, Two-Block Partial Least Squares). Бикомпонентная модель на основе ковариационного анализа эффективно выделяет имплицитные (латентные, скрытые) механизмы, которые объясняют дисперсию эксплицитных (наблюдаемых, измеренных) параметров. При этом инструменты метода частичных наименьших квадратов свободны от набора ограничений метода наименьших квадратов (Rännar et al. 1994). Использование второго блока (второго компонента с вопросами к модели) позволяет обучать первый блок (сами данные) такому повороту исходных матриц, чтобы получить наиболее информативный ответ на поставленные к модели вопросы (второй блок) (Rohlf, Corti 2000). Отметим, что бикомпонентная модель, в отличие от нейронных сетей, сама определяет в терминах исходной онтологии (задаваемых вопросов) имплицитные механизмы полученных ответов. Данные воз-

можности бикомпонентных моделей широко используются в когнитивных исследованиях различного рода (Овчинникова, Вергунов 2023).

Первой частью Цветовых метафор стали 40 ключевых слов и выражений по тематике модуля (они вошли в блок вопросов). Второй частью Цветовых метафор стал цветовой выбор, который был сгруппирован по четырем топикам:

- перспективные задачи (цели & устремления, А),
- сиюминутные задачи (текущие задачи, В),
- что не относится к своим задачам (избыточная нагрузка, С),
- что не является понятным и вызывает беспокойство (источники тревоги, D).

Бикомпонентный анализ проводился с помощью программного пакета JACOBI 4 (Polunin et al. 2019).

Результаты и их обсуждение

В результате 2B-PLS анализа получились четыре латентные структуры (имплицитных побуждений студентов), три из которых достигли уровня статистической значимости (рис. 1). Структуры 1–2 описывают общие закономерности для группы (перегиб графика на структуре 2), что относится к задачам промежуточного контроля. Структура 3 описывает частную специфику, которая не входит в задачи данного промежуточного контроля. Таким образом, в 2B-PLS модель вошли структуры 1 и 2.

Изучаемые топика сформировали три отдельных направления (рис. 2), которые можно интерпретировать как

- цели и устремления (связано с ROI-2 синего цвета),
- текущие задачи (связано с ROI-3 голубого цвета),
- избыточная нагрузка, порождающая беспокойство (связано с ROI-1 зеленого цвета).

При этом «онтогенез» ROI-4 еще не завершен — эта ROI в дальнейшем может войти в ROI-1, ROI-3 или выделиться в отдельное направление как источник тревоги.

Все результаты обобщены на схеме (рис. 3).

Сначала рассмотрим ключевые слова и выражения, которые вызывают тревогу у студентов (через ощущение избыточности нагрузки).

В ROI-1 вошли 14 ключевых слов и выражений:

- **популяция (генеральная совокупность);**
- **график распределения, закон Гаусса — Лапласа;**
- **статистическая ошибка I рода α , уровень значимости $p < 0,05$;**
- **корреляция;**

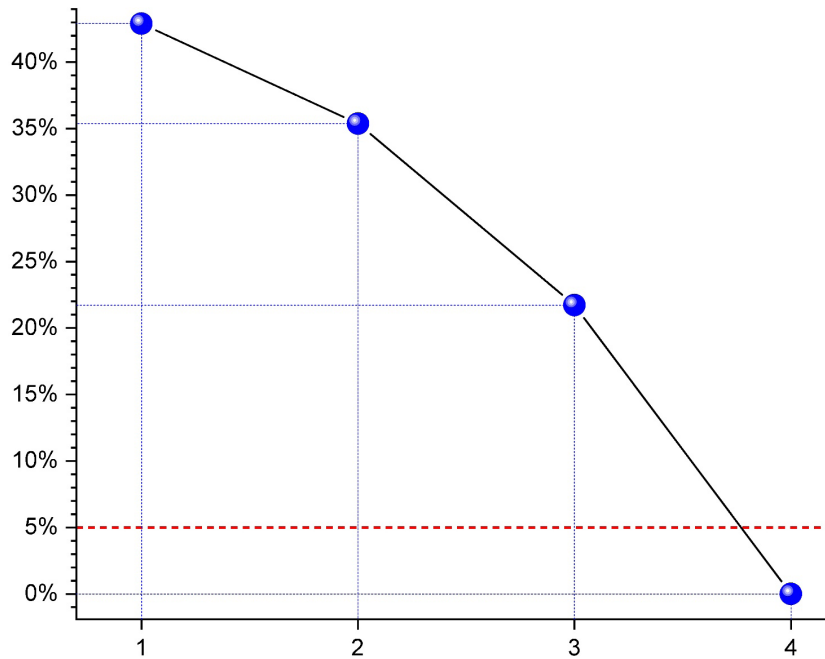


Рис. 1. График осыпи латентных структур (LS) для 2B-PLS модели. По горизонтали даны номера латентных структур, по вертикали — описываемая доля общей наблюдаемой дисперсии, горизонтальная пунктирная линия — порог статистической значимости $p = 0,05$

Fig. 1. Scree plot of latent structures of 2B-PLS. The latent structure numbers are given horizontally, the described proportion of the total observed variance is given vertically, the horizontal dotted line is the threshold of statistical significance $p = 0.05$

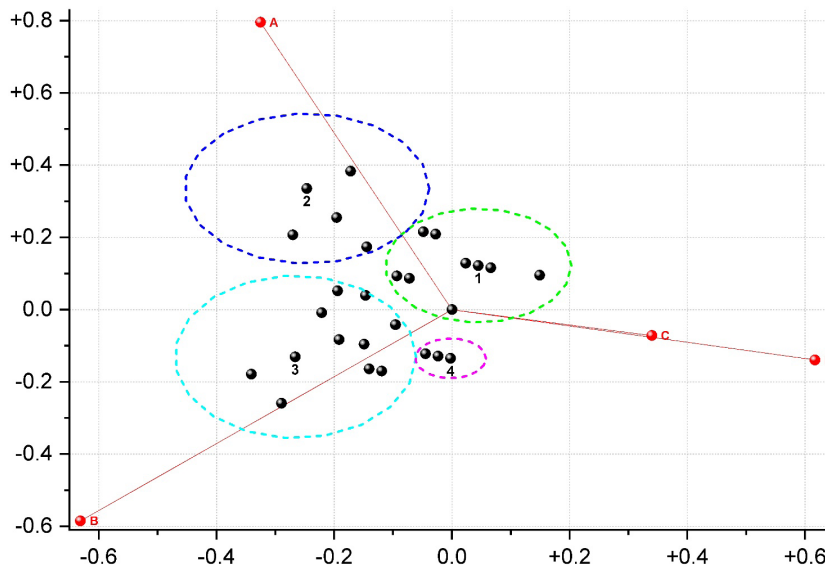


Рис. 2. Нагрузки для первых двух латентных структур (LS) в 2B-PLS модели. По горизонтальной и вертикальной осям отложены коэффициенты корреляции, шариками с буквами даны исследуемые топики (A — цели & устремления, B — текущие задачи, C — избыточная нагрузка, D — источники тревоги), шариками без букв показаны ключевые слова и выражения (положение некоторых совпадает друг с другом), окружностями из пунктирных линий с цифрами в центрах — выделенные ROI (непересекающиеся области интереса, Regions of Interest)

Fig. 2. Loads for the first two latent structures of 2B-PLS. Correlation coefficients are given along the horizontal and vertical axes, the balls with letters are the studied topics (A — goals & aspirations, B — current tasks, C — excessive load, D — sources of anxiety), the balls without letters show keywords and expressions (the positions of some coincide), circles of dotted lines with numbers in the centers — highlighted ROI (disjoint Regions of Interest)



Рис. 3. Обобщающая схема результатов

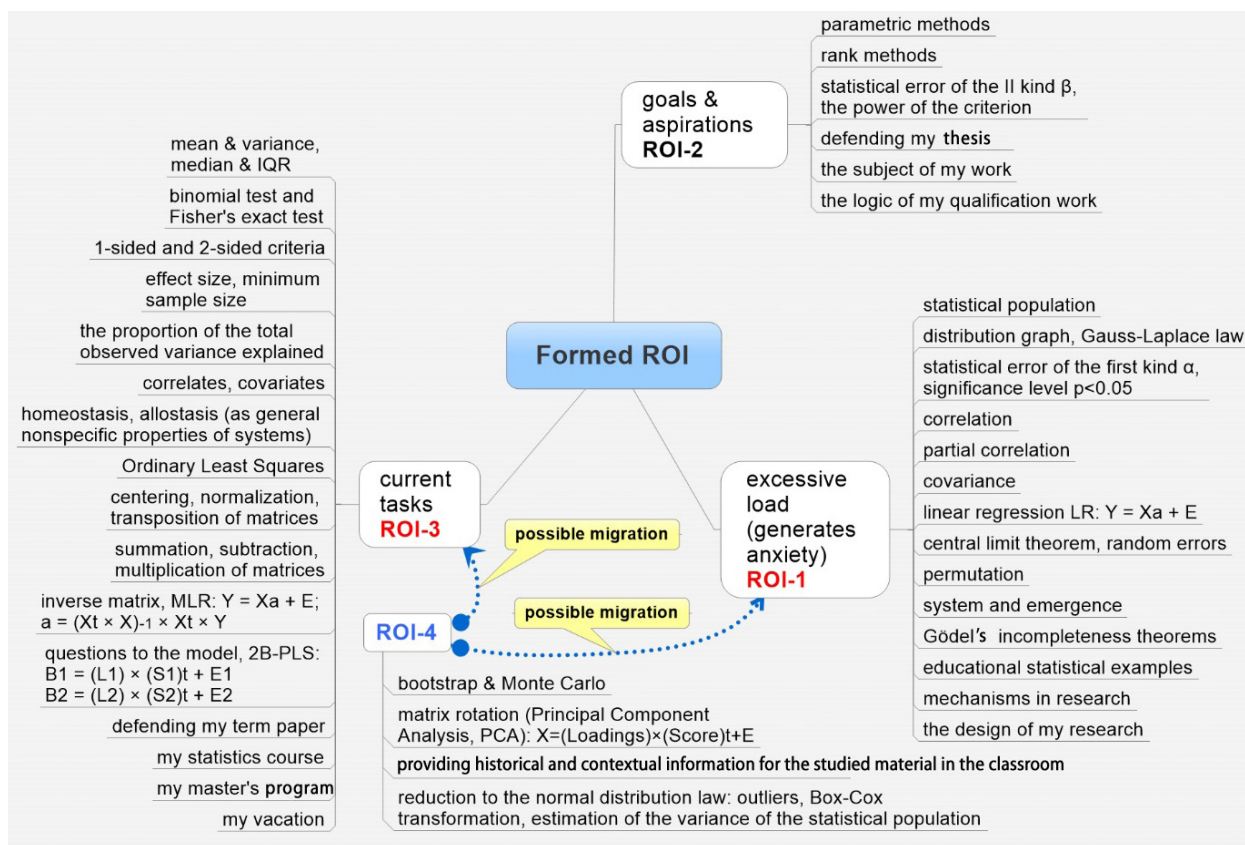


Fig. 3. General scheme of the results

- частная корреляция;
- ковариация;
- линейная регрессия LR: $Y = Xa + E$;
- центральная предельная теорема, случайные ошибки;
- пермутации (permutation);
- система и эмерджентность;
- теоремы Гёделя о неполноте;
- числовые примеры со статистикой;
- механизмы в исследованиях;
- дизайн моего исследования.

В ROI-1 вошли как хорошо известные темы (в том числе проработанные в предыдущих модулях), так и темы, которые студенты отработали, вероятно, недостаточно. В первом случае (например, статистическая ошибка I рода) можно предположить ощущение избыточности от повторения на занятиях, во втором случае (например, переход к генеральной совокупности с помощью метода пермутации) — недопонимание темы.

Можно предположить, что ключевое выражение «числовые примеры со статистикой» может вызывать тревогу в связи с тем, что как раз в период проведения промежуточного контроля студенты выполняли самостоятельное расчетное задание по ранговой статистике с последующим докладом перед аудиторией.

К этому можно добавить, что последующий разбор со студентами результатов данного промежуточного контроля выступит специфическим кейсом для понимания темы системного подхода к анализу данных: система и эмерджентность, механизмы в исследованиях, теоремы Гёделя и т. д.

Ключевое выражение «дизайн моего исследования» ожидаемо вызывает беспокойство у группы: на втором курсе студентов еще этому не учили.

Теперь рассмотрим ключевые слова и выражения, которые студенты связывают со своими целями. В ROI-2 вошли 6 ключевых слов и выражений:

- параметрическая статистика;
- ранговая статистика;
- статистическая ошибка II рода β , мощность критерия;
- защита моего диплома;
- тематика моей работы;
- логика моей квалификационной работы.

В целом можно заключить, что логика, тематика и защита ВКР ассоциируются в группе с изучением инструментов параметрической и ранговой статистики, а также с представлением о мощности статистического критерия (как основы для анализа размера выборки). На заняти-

ях этим вопросам уделяется достаточно внимания. Так что это один из главных результатов полуторамесячных занятий по модулю.

Представляют интерес ключевые слова и выражения, которые студенты связывают со своими текущими задачами. В ROI-3 вошли 16 ключевых слов и выражений:

- среднее и дисперсия, медиана и IQR;
- биномиальный тест и точный тест Фишера;
- 1-сторонний и 2-сторонний критерий;
- размер эффекта, минимальный размер выборки;
- доля объясненной наблюдаемой дисперсии;
- корреляты, ковариаты;
- гомеостаз, аллостаз (как общие неспецифические свойства систем);
- метод наименьших квадратов (Ordinary Least Squares);
- центрирование, нормирование, транспонирование матриц;
- суммирование, вычитание, перемножение матриц;
- обратная матрица, MLR: $Y = Xa + E$; $a = (X^T \times X)^{-1} \times X^T \times Y$
- вопросы к модели, 2B-PLS: $B_1 = (L_1) \times (S_1)^T + E_1$ и $B_2 = (L_2) \times (S_2)^T + E_2$
- защита моей курсовой работы;
- курс моей статистики;
- моя магистратура;
- мои каникулы.

Группа показала хороший комплект статистической тематики, который у студентов ассоциируется с текущим учебным процессом (например, применение при освоении данного модуля или в курсовой работе). Это также является важным результатом прохождения занятий по модулю. Более того, успешное освоение этой тематики студенты связывают с возможностью раньше уйти на каникулы. Интересно, что размышления студентов о продолжении обучения в магистратуре относятся не к перспективе (решение о магистратуре еще рано принимать), а к их текущей деятельности (например, по принципу: поживем — увидим). Таким образом, количество будущих магистрантов зависит от качества текущего учебного процесса.

В ROI-4 вошли 4 ключевых слова и выражения:

- приведение к нормальному закону распределения: выбраковка, преобразование Бокса — Кокса, оценка дисперсии генеральной совокупности;
- генерация данных (bootstrap) и Монте-Карло;

- поворот матрицы (Principal Component Analysis, PCA): $X = (\text{Loadings}) \times (\text{Score})^T + E$;
- исторические и контекстные экскурсы на занятиях.

Три первые темы были только обозначены на занятиях, это предмет предстоящего рассмотрения. Так что по отношению к этим вопросам студенты действительно еще не определились. Необходимость исторических и контекстных отступлений при изложении тем нуждается в обсуждении с группой.

Заключение

Таким образом, анализ результатов метода Цветовых метафор с помощью построения бикомпонентной модели дало важные выводы для изменения подачи материала в учебном модуле и для организации учебного процесса в целом.

Апробация для промежуточного контроля учебного процесса предложенного подхода «метод Цветовых метафор + бикомпонентная модель» показала высокую эффективность, и данный подход может быть рекомендован в качестве метода промежуточного контроля в дополнение к уже применяемым.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Исследование проведено без риска для здоровья людей с соблюдением всех принципов гуманности и этических норм и соблюдением Хельсинкской декларации с последующими дополнениями.

Ethics Approval

The study was conducted without any risks to human health, adhering to all principles of humanity and ethics, and observing the Declaration of Helsinki with subsequent additions.

Благодарности

Автор выражает благодарность всем студентам ФилПЛ НГУ, которые приняли участие в исследовании.

Acknowledgements

The author expresses gratitude to all students of the Department of Fundamental and Applied Linguistics of Novosibirsk State University who took part in the study.

Литература

- Бызова, В. М., Ловягина, А. Е., Перикова, Е. И. (2019) Метакогнитивный подход в диагностике трудностей психической саморегуляции студентов. *Российский психологический журнал*, т. 16, № 2, с. 25–42. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.2>
- Иванников, В. А. (2006) *Психологические механизмы волевой регуляции*. 3-е изд. СПб.: Питер, 208 с.
- Карпов, А. В., Карпов, А. А. (2022) *Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности*. Ярославль: Фелигрань, 816 с.
- Морошкина, Н. В., Зверев, И. В., Нездоймышапко, Л. А., Тихонов, Р. В. (2023) Метакогнитивный мониторинг и контроль в ситуации распределенного познания. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 13, № 3, с. 324–346. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54504847>
- Николаева, Е. И. (2012) Метакогнитивная компетенция — в чем проблема? *Вестник практической психологии образования*, № 3 (32), с. 34–38. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39191815> (дата обращения 01.10.2023).
- Николаева, Е. И., Вергунов, Е. Г., Плотников, С. Г. (2014) Соотношение показателей общего и невербального интеллекта и креативности с оценками по предметам у учащихся четвертых классов. *Вестник практической психологии образования*, № 3 (40), с. 106–109. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38222571> (дата обращения 01.10.2023).
- Овчинникова, К. А., Вергунов, Е. Г. (2023) Применение психофизиологического инструментария для изучения понятия «механизм» в лингвистическом исследовании. *Комплексные исследования детства*, т. 5, № 1, с. 14–25. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2023-5-1-14-25>
- Перикова, Е. И., Бызова, В. М. (2021) Система психической саморегуляции учебной деятельности: метакогнитивный подход. *Сибирский психологический журнал*, № 79, с. 15–29. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/2>

- Соломин, И. Л. (2008) *Экспресс-диагностика персонала*. СПб.: Речь, 280 с.
- Тишков, Д. С. (2020) Метакогнитивный анализ влияния нейробиологического подхода на академическую успеваемость студентов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 9, № 4 (33), с. 241–243. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0053>
- Токарева, В. Б. (2020) Локус контроля как метакогнитивный процесс профессиональной деятельности субъекта. *Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки*, № 1 (51), с. 134–138.
- Фомин, А. Е., Богомолова, Е. А. (2019) Влияние рассуждений о знании на метакогнитивный мониторинг решения проверочных заданий. *Экспериментальная психология*, т. 12, № 1, с. 126–138. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120110>
- Ackerman, R. (2019) Heuristic cues for meta-reasoning judgments: Review and methodology. *Psihologijske teme*, vol. 28, no. 1, pp. 1–20. <https://doi.org/10.31820/pt.28.1.1>
- Boldt, A., Blundell, C., de Martino, B. (2019) Confidence modulates exploration and exploitation in value-based learning. *Neuroscience of Consciousness*, vol. 2019, no. 1, article niz004. <https://doi.org/10.1093/nc/niz004>
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publ., pp. 231–235.
- Hacker, D. J., Bol, L., Keener, M. C. (2008) Metacognition in education: A focus on calibration. In: J. Dunlosky, R. A. Bjork (eds.). *Handbook of metamemory and memory*. New York: Psychology Press, pp. 429–455.
- Metcalfe, J., Shimamura, A. P. (eds.). (1994) *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge: The MIT Press, 334 p. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4561.001.0001>
- Polunin, D., Shtaiher, I., Efimov, V. (2019) JACOBI4 software for multivariate analysis of biological data. *bioRxiv*, article 803684. <https://doi.org/10.1101/803684>
- Rännar, S., Lindgren, F., Geladi, P., Wold, S. (1994) A PLS kernel algorithm for data sets with many variables and fewer objects. Part 1: Theory and algorithm. *Journal of Chemometrics*, vol. 8, no. 2, pp. 111–125. <https://doi.org/10.1002/cem.1180080204>
- Rohlf, F. J., Corti, M. (2000) Use of two-block partial least-squares to study covariation in shape. *Systematic Biology*, vol. 49, no. 4, pp. 740–753. <https://doi.org/10.1080/106351500750049806>
- Westley, D. N. (2008) Accuracy of student calibration on specific topics: Very good students vs. others. In: *Proceedings of the informing science & IT education conference (I²SITE)*. Abu Dhabi: Petroleum Institute Publ., pp. 119–123. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.28945/3287> (accessed 01.10.2023).
- Zhao, Q., Linderholm, T. (2011) Anchoring effects on prospective and retrospective metacomprehension judgments as a function of peer performance information. *Metacognition and Learning*, vol. 6, no. 1, pp. 25–43. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9065-1>

References

- Ackerman, R. (2019) Heuristic cues for meta-reasoning judgments: Review and methodology. *Psihologijske teme*, vol. 28, no. 1, pp. 1–20. <https://doi.org/10.31820/pt.28.1.1> (In English)
- Boldt, A., Blundell, C., de Martino, B. (2019) Confidence modulates exploration and exploitation in value-based learning. *Neuroscience of Consciousness*, vol. 2019, no. 1, article niz004. <https://doi.org/10.1093/nc/niz004> (In English)
- Byzova, V. M., Lovyagina, A. E., Perikova, E. I. (2019) Metakognitivnyj podkhod v diagnostike trudnostej psikhicheskoj samoregulyatsii studentov [A metacognitive approach to diagnosing difficulties in students' mental self-regulation]. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 16, no. 2, pp. 25–42. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.2> (In Russian)
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publ., pp. 231–235. (In English)
- Fomin, A. E., Bogomolova, E. A. (2019) Vliyanie rassuzhdenij o znanii na metakognitivnyj monitoring resheniya proverochnykh zadaniy [Influence of reasoning on knowledge on metacognitive monitoring of the solution of test tasks]. *Eksperimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology (Russia)*, vol. 12, no. 1, pp. 126–138. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120110> (In Russian)
- Hacker, D. J., Bol, L., Keener, M. C. (2008) Metacognition in education: A focus on calibration. In: J. Dunlosky, R. A. Bjork (eds.). *Handbook of metamemory and memory*. New York: Psychology Press, pp. 429–455. (In English)
- Ivannikov, V. A. (2006) *Psikhologicheskie mekhanizmy volevoj regulyatsii [Psychological mechanisms of volitional regulation]*. 3rd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 208 p. (In Russian)
- Karpov, A. V., Karpov, A. A. (2022) *Struktura metakognitivnoj regulyatsii informatsionnoj deyatel'nosti [The structure of metacognitive regulation of information activity]*. Yaroslavl: Filigran' Publ., 816 p. (In Russian)
- Metcalfe, J., Shimamura, A. P. (eds.). (1994) *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge: The MIT Press, 334 p. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4561.001.0001> (In English)
- Moroshkina, N. V., Zverev, I. V., Nezdoimyshapko, L. A., Tikhonov, R. V. (2023) Metakognitivnyj monitoring i kontrol' v situatsii raspredelenno go poznaniya [Metacognitive monitoring and control in distributed cognition].

- Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya — Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, vol. 13, no. 3, pp. 324–346. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.303> (In Russian)
- Nikolaeva, E. I. (2012) Metakognitivnaya kompetentsiya — v chem problema? [Metacognitive competence — what is the problem?]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya — Bulletin of Practical Psychology of Education*, no. 3 (32), pp. 34–38. [Online]. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39191815> (accessed 01.10.2023). (In Russian)
- Nikolaeva, E. I., Vergunov, E. G., Plotnikov, S. G. (2014) Sootnoshenie pokazatelej obshchego i neverbal'nogo intellekta i kreativnosti s otsenkami po predmetam u uchashchikhsya chetvertykh klassov [The ratio of indicators of general and non-verbal intelligence and creativity with grades in subjects in fourth grade students]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya — Bulletin of Practical Psychology of Education*, no. 3 (40), pp. 106–109. [Online]. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38222571> (accessed 01.10.2023). (In Russian)
- Ovchinnikova, K. A., Vergunov, E. G. (2023) Primenenie psihofiziologicheskogo instrumentariya dlya izucheniya ponyatiya «mekhanizm» v lingvisticheskom issledovanii. [The use of psychophysiological tools to study the concept of “mechanism” in linguistic research.]. *Kompleksnye issledovaniya detstva — Comprehensive Child Studies*, vol. 5, no. 1, pp. 14–25 <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-5-1-5-12> (In Russian)
- Perikova, E. I., Bysova, V. M. (2021) Sistema psikhicheskoy samoregulyatsii uchebnoj deyatel'nosti: metakognitivnyj podkhod [Mental self-regulatory system of educational activities: Metacognitive approach]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian Journal of Psychology*, no. 79, pp. 15–29. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/2> (In Russian)
- Polunin, D., Shtaiger, I., Efimov, V. (2019) JACOBI4 software for multivariate analysis of biological data. *bioRxiv*, article 803684. <https://doi.org/10.1101/803684> (In English)
- Rännar, S., Lindgren, F., Geladi, P., Wold, S. (1994) A PLS kernel algorithm for data sets with many variables and fewer objects. Part 1: Theory and algorithm. *Journal of Chemometrics*, vol. 8, no. 2, pp. 111–125. <https://doi.org/10.1002/cem.1180080204> (In English)
- Rohlf, F. J., Corti, M. (2000) Use of two-block partial least-squares to study covariation in shape. *Systematic Biology*, vol. 49, no. 4, pp. 740–753. <https://doi.org/10.1080/106351500750049806> (In English)
- Solomin, I. L. (2008) *Ekspress-diagnostika personala [Express diagnostics of personnel]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 280 p. (In Russian)
- Tishkov, D. S (2020) Metakognitivnyj analiz vliyaniya neyrobiologicheskogo podkhoda na akademicheskuyu uspevaemost' studentov [Metacognitive analysis of the impact of the neurobiological approach on students' academic performance]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 9, no. 4 (33), pp. 241–243. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0053> (In Russian)
- Tokareva, V. B. (2020) Lokus kontrolya kak metakognitivnyj protsess professional'noj deyatel'nosti sub'ekta [Locus of control as a metacognitive process subject's professional activities]. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki*, no. 1 (51), pp. 134–138. (In Russian)
- Westley, D. N. (2008) Accuracy of student calibration on specific topics: Very good students vs. others. In: *Proceedings of the informing science & IT education conference (I²SITE)*. Abu Dhabi: Petroleum Institute Publ., pp. 119–123. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.28945/3287> (accessed 01.10.2023). (In English)
- Zhao, Q., Linderholm, T. (2011) Anchoring effects on prospective and retrospective metacomprehension judgments as a function of peer performance information. *Metacognition and Learning*, vol. 6, no. 1, pp. 25–43. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9065-1> (In English)



Check for updates

Статьи

УДК 159.94

EDN RNUAWA

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-192-199>

Особенности зрительно-пространственной рабочей памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья с разным латеральным профилем

Э. Б. Дунаевская

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе

Эльвира Брониславовна
Дунаевская, SPIN-код: 8760-5331,
ORCID: 0000-0001-9794-8284,
e-mail: doroga2elvira@yandex.ru

Для цитирования:

Дунаевская, Э. Б. (2024).
Особенности зрительно-пространственной рабочей памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья с разным латеральным профилем. *Комплексные исследования детства*, т. 6, № 3, с. 192–199. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-192-199> EDN RNUAWA

Получена 29 июля 2024; прошла рецензирование 25 августа 2024; принята 25 августа 2024.

Финансирование: Работа подготовлена в рамках конкурса на выполнение перспективных фундаментальных научно-исследовательских работ учеными федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», имеющими ученую степень кандидата наук.

Права: © Э. Б. Дунаевская (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Представлены результаты исследования зрительно-пространственной рабочей памяти у детей с задержкой психического развития. В исследовании приняли участие учащиеся вторых классов одной из школ города Санкт-Петербурга в количестве 50 человек, обучающиеся по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития. Были использованы пробы на выявление латерального профиля. Для выявления особенностей зрительно-пространственной рабочей памяти компьютерная методика с тестами «Кубики Корси», «Глазомер», «Ориентация линии» (компьютерная версия Пробы Бентона). В результате исследования младшие школьники распределились на три группы: в группу со смешанным профилем вошли 66 % испытуемых, группа с правым латеральным профилем составила 32 % обучающихся, и левый профиль выявлен у 2 %. У обучающихся в группе со смешанным профилем имеются трудности в зрительно-пространственной интеграции, трудности с запоминанием информации на короткое время и ее последующим использованием в процессе выполнения заданий, снижение объема памяти, в частности кратковременной зрительной памяти и скорости запоминания, и в точности извлекаемой зрительно-пространственной информации. Младшие школьники с задержкой психического развития с правым профилем асимметрии испытывают трудности восприятия локального уровня зрительного материала, что проявляется при воспроизведении разрозненных стимулов и при нахождении детали в целостном изображении, а также отмечается целый ряд специфических ошибок при выполнении зрительно-пространственных проб. Для испытуемого с левым латеральным профилем характерна быстрая отвлекаемость, быстрая истощаемость, а также быстрое забывание инструкции задания и низкая концентрация внимания.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, латеральный профиль, зрительно-пространственная память, рабочая память, младшие школьники

Visuospatial working memory in disabled children with different lateral profiles

E. B. Dunaevskaya ¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Elvira B. Dunaevskaya,
SPIN: 8760-5331,
ORCID: 0000-0001-9794-8284,
e-mail: doroga2elvira@yandex.ru.

For citation: Dunaevskaya, E. B. (2024) Visuospatial working memory in disabled children with different lateral profiles. *Comprehensive Child Studies*, vol. 6, no. 3, pp. 192–199. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-192-199> EDN RNUAWA

Received 29 July 2024; reviewed 25 August 2024; accepted 25 August 2024.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © E. B. Dunaevskaya (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License 4.0

Abstract. The article presents the results of a study of visuospatial working memory in children with mental retardation. The study involved 50 primary school students (2nd grade) of a Saint Petersburg school on an adapted general education program for children with mental retardation. The children were tested to identify their lateral profile. The features of visuospatial working memory were measured with a computer method involving the tests Corsi Cubes, Eye Meter and Line Orientation (a computer version of the Benton Test). The study made it possible to identify three groups of primary schoolchildren: with a mixed lateral profile (66% of the subjects), with the right lateral profile (32%), and with the left lateral profile (2%). Students with a mixed profile show difficulties in visuospatial integration, memorizing information for a short time and its subsequent use to complete tasks. They also show a decrease in memory capacity — in particular, in short-term visual memory, the speed of memorization and the accuracy of retrieved visuospatial information. Primary schoolchildren with mental retardation who have the right lateral profile experience difficulties in perceiving the local level of visual material — it manifests itself when they reproduce isolated stimuli or search for a detail in a coherent image. Such children also make a number of specific errors when performing visuospatial tests. The subjects with the left lateral profile are characterized by rapid distractibility, rapid exhaustion, rapid forgetting of task instructions, and low concentration of attention.

Keywords: children with disabilities, lateral profile, visuospatial memory, working memory, primary schoolchildren

Введение

В последние годы растет количество детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) среди детского населения. Самостоятельная группа состояний составляет 1–2% и 8–10% в общей структуре психических заболеваний. В дошкольных образовательных учреждениях частота детей с ЗПР составляет 5%, а в младшем школьном возрасте — 4–8%. В 5% случаев диагностируются аутичные признаки. По статистике Министерства просвещения РФ, дети с ЗПР — самая многочисленная категория среди детей с ограниченными возможностями здоровья, которая насчитывает в своей популяции около 40% обучающихся (Кисова и др. 2015).

Это могут быть как ребята, которые по своему развитию близки к возрастной норме, так и дети, которые сильно отстают в развитии и нуждаются в специализированной помощи. Младших школьников с задержкой психического развития характеризуют недостаточный уровень развития познавательной сферы и незрелость эмоционально-волевой сферы. Наблюдается неустойчивость внимания, недо-

статочность развития мнемических процессов, проявляется несформированность операций анализа, синтеза, обобщения, повышенная утомляемость и низкая работоспособность (Декина, Шалагинова 2023).

В связи с введением «инклюзивного образования» в отечественной системе образования представляется важным помочь учителям, работающим с детьми с задержкой психического развития в формировании у них как личностных компетенций, так и универсальных учебных действий (Дунаевская, Котова 2014).

Для учителей являются стрессором «...нововведения в системе российского образования. Новый „Закон об образовании в Российской Федерации“ поставил перед всеми образовательными организациями задачу обеспечения равного доступа к образованию всех категорий детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями, которые на протяжении многих лет обучались в специальных коррекционных школах по своему типу нарушения» (Дунаевская, Котова 2014). Сегодня каждая образовательная организация распахнула двери для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том

числе для детей с задержкой психического развития, с целью равного их доступа к качественному образованию.

Развитие практики инклюзивного образования связано с созданием условий для обучения детей с различными ограниченными возможностями здоровья (Костина и др. 2020).

Для благоприятного прогноза развития ребенка с задержкой психического развития необходимы своевременное выявление проблемы и комплексная коррекционная помощь специалистов.

Предъявляемые современной школой требования в отношении развития памяти как психического процесса связаны с наличием умений, относящихся к запоминанию и воспроизведению материала (Декина, Шалагинова 2023). Одной из причин трудности в школьном обучении у детей с задержкой психического развития является снижение объема зрительной памяти (Никашина 2004). У ребенка с недостаточно развитой зрительно-пространственной рабочей памятью возникают трудности в ориентации в окружающем пространстве и социуме, а также в усвоении академических знаний и формировании начальных навыков (Таймазова 2020).

Б. Б. Величковский включает в систему когнитивных процессов рабочую память. Он полагает, что особенности рабочей памяти определяют эффективность обучения у школьников, недостаточная сформированность функций хранения и переработки информации рассматривается как фактор, влияющий на формирование целого комплекса неадекватных форм поведения, препятствующих успешному обучению (Величковский 2015).

Базовые исполнительные функции — рабочая память и тормозной контроль — являются основой для умственной деятельности, управления поведением и взаимодействия с окружающими (Николаева, Сиверцева 2021). Данный набор высокоуровневых когнитивных процессов необходим для контроля за целенаправленным поведением, а также планированием и мотивацией (Васильева, Дунаевская 2020).

Зрительно-пространственная рабочая память является одной из высших психических функций, требующей сложного и системного психофизиологического процесса, позволяющего воспринимать, анализировать, сохранять и извлекать зрительные образы, связанные с пространством. За осуществление зрительно-пространственных функций отвечает правое полушарие головного мозга.

В научной литературе выделяют различные виды рабочей памяти, в частности, объектную и пространственную рабочую память. Объектная рабочая память отвечает за кратковременное запоминание объектов и вероятные манипуляции с их репрезентациями, в то время как пространственная рабочая память связана с запоминанием мест в пространстве. При решении значительного круга задач обе эти системы осуществляют совместную деятельность (Горбунова 2017).

Зрительно-пространственная рабочая память — это вид памяти, направленный на запоминание пространственного расположения предметов и физических стимулов, который относительно поздно складывается в онтогенезе (Дунаева 1980). Эта функция мозга тесно связана с различными видами поведения, включающие кодирование и извлечение информации об окружающей среде и пространственной ориентации человека, объекта. Рабочая память играет важную роль в способности младших школьников запечатлеть и хранить, а также воспроизводить информацию о пространственном расположении объектов, ассоциациях между ними и других пространственных характеристиках. И включает в себя способность запоминать локации объектов, где находится конкретный предмет в помещении, а также ассоциации между объектами, какие объекты находились рядом друг с другом.

При изучении психолого-педагогической литературы, в работах Е. Д. Хомской и Е. В. Ефимовой было выявлено, что индивидуальный латеральный профиль имеет влияние на развитие зрительно-пространственной рабочей памяти, развитие способности усваивать, сохранять и применять информацию в повседневной жизни. Межполушарная асимметрия — неравноценность, качественное различие вклада левого и правого полушарий мозга в осуществление каждой психической функции, различная мозговая организация высших психических функций в левом и правом полушариях (Хомская и др. 2011).

Латеральный профиль асимметрии является индивидуальным для каждого человека. Он выполняет основную роль в формировании и проявлении личностных и поведенческих особенностей, особенностей характера, интеллекта и эмоциональной сферы (Николаева 2009).

Для детей с задержкой психического развития из научно проведенных исследований был выявлен смешанный латеральный профиль.

Проведение исследования

Целью настоящего исследования было выявить особенность зрительно-пространственной рабочей памяти у детей с задержкой психического развития с разным латеральным профилем.

В исследовании приняли участие обучающиеся вторых классов ГБОУ школа № 370 Московского района города Санкт-Петербурга, осваивающие адаптированную основную образовательную программу для обучающихся с задержкой психического развития. При проведении исследования строго соблюдались санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях. От родителей и законных представителей испытуемых было получено согласие на проведение исследования, в котором приняли участие 50 детей младшего школьного возраста: 20 девочек и 30 мальчиков в возрасте 8–9 лет.

Методы исследования

Определение индивидуального профиля функциональной асимметрии полушарий проводилось с помощью методики, разработанной А. А. Косьяненко и Ю. В. Могильниковым «Определение индивидуального профиля функциональной асимметрии полушарий» (Косьяненко, Могильников 2018). Индивидуальный профиль функциональной асимметрии определялся по результатам выполнения групп заданий. В определение ведущей руки входят 4 пробы, в определение ведущей ноги входят 3 пробы, в определение ведущего глаза входят 3 пробы, в определение ведущего уха входят 2 пробы.

Определение ведущей руки, в которую входят 4 следующие пробы: переплетение пальцев рук, поза Наполеона, испытуемый заводит механические часы, рисование вертикальных линий сначала правой, а потом левой рукой.

Оценка ведущей ноги проводилась следующими пробами: закидывание ноги на ногу в положении сидя, испытуемый пытается попасть мячом в цель ногой, измерение рулеткой шага, сделанного правой и левой ногами.

Доминантный глаз определяли с помощью следующих 3 проб: подмигивание одним глазом, посмотреть в «подзорную трубу» и прицелиться в мишень. Активный глаз считался ведущим. В пробах «подмигивание» и прицеливание ведущим считался открытый глаз.

Для оценки ведущего уха предлагали прослушать тиканье часов. Отмечалось, каким первым ухом ребенок наклонялся к часам и ка-

ким ухом, по утверждению испытуемого, лучше слышал, каким ухом прислушивался к шуму за спиной, при прослушивании каким ухом точнее воспроизводил слова, которые экспериментатор произносил шепотом.

Для изучения зрительно-пространственной рабочей памяти младших школьников в работе использовалась компьютерная программа психологического обследования детей 6–9 лет (Ахутина и др. 2018).

В данную программу входят три компьютерных теста.

Первый тест «Кубики Корси» направлен на изучение функций зрительно-пространственной информации и рабочей памяти.

На основании полученных результатов прохождения проб, подсчитываются следующие параметры:

- максимальная длина последовательности (серии), которую смог воспроизвести ребенок в нужном порядке, по шкале от 2 до 9 кубиков;
- время реакции первого ответа, т. е. время нажатия первого кубика в серии, которое усреднено по всем сериям и измеряется в секундах;
- время реакции последующих ответов, время нажатия при прохождении пробы всех кубиков, учитывается, начиная со второго кубика, и измеряется в секундах.

Второй тест «Глазомер» направлен на оценку зрительно-пространственных функций и возможности зрительно-моторной интеграции. На основании ответов прохождения пробы, подсчитываются следующие параметры:

- точность в конструировании фигуры, схожей с представленным образцом;
- продуктивность, которая включает в себя количество верных ответов и темп выполнения заданий;
- время реакции; время начала выполнения заданий измеряется в секундах.

Третий тест «Ориентация линии» (компьютерная версия Пробы Бентона) направлен на оценку зрительных и зрительно-пространственных функций. На основании прохождения проб оцениваются следующие параметры:

- число правильных ответов, т. е. правильное соотношение отрезка с представленными в полукруге;
- точность выполнения пробы;
- темп ответов, который измеряется в скорости в секундах;
- продуктивности, в которую входит количество выполненных проб и темп работы внутри пробы.

Результаты исследования

В результате проведения проб на ведущее ухо, глаз, ногу и руку все испытуемые распределились по трем латеральным профилям. Первый профиль асимметрии — смешанный латеральный профиль выявлен у 33 детей, из которых 12 девочек, что составляет 36 % и 21 мальчик, что составляет 64 %.

Правый латеральный профиль асимметрии выявлен у 16 младших школьников: 7 девочек, что составляет 44 %, и 9 мальчиков — 56 % данной группы.

Левый латеральный профиль асимметрии выявлен у одной девочки.

Исследования Н. Н. Брагиной и Т. А. Доброхотовой подтверждают результаты нашего исследования, в котором у детей младшего школьного возраста с ЗПР определен смешанный тип индивидуального латерального профиля, что соответствует научным данным и данным о количестве детей с этим профилем в популяции в целом (Брагина, Доброхотова 1981).

По результатам исследования теста «Кубики Корси», направленного на изучение функций зрительно-пространственной информации и рабочей памяти, было выявлено, что младшие школьники со смешанным латеральным профилем асимметрии показали следующие результаты: средняя длина воспроизведенной последовательности составляет 3,7, а это значит, что правильно выполнено от 4 до 5 последовательностей из 9, время реакции первого ответа, первого кубика, составляет 2,6 секунды, время нажатия первого кубика в серии в ответе, усредненное по всем сериям (в секундах), составляет 2,6 секунды, время реакции последующих ответов — время нажатия в ответе всех кубиков, начиная со второго, усредненное по всем сериям (в секундах), почти в два раза меньше, составляет 1,5 секунды.

Младшие школьники с правым латеральным профилем асимметрии показали следующие результаты. Средняя длина правильно воспроизведенной последовательности (от 0 до 9), составляет 3,4, что означает, что выполнено 4 последовательности. Время нажатия первого кубика в серии составляет 2,6 секунды, время нажатия в ответе всех кубиков, начиная со второго, составляет 1,9 секунды.

Детей со смешанным латеральным профилем и правым латеральным профилем асимметрии объединяет низкий объем зрительно-пространственной рабочей памяти, что выражается в неспособности применения имеющегося опыта в практической деятельности.

По двум профилям, смешанному и правому латеральному асимметрии: время нажатия последующих кубиков составляет 1,5 и 1,9 секунды, что может указывать на желание быстрее приступить к выполнению задания, для того чтобы не забыть последовательность кубиков.

Респондент из группы левого профиля асимметрии показала результаты равные 0, что соответствует тому, что ребенок не выполнил серию последовательностей правильно, ни одна проба не была выполнена. Испытуемая прекратила исследование после пяти ошибочных воспроизведений последовательности, в противовес инструкции выбирала один и тот же объект более пяти раз, тем самым прекратив дальнейшее выполнения методики. Для данного ребенка требуется больше времени для выполнения теста.

Оценка зрительно-моторной интеграции и пространственных функций производится на основании следующих параметров: точность в конструировании фигуры, схожей с представленным образцом, обобщенный показатель, продуктивность и темп выполнения задания, время реакции в секунду, среднее время начала выполнения заданий.

Результаты оценки зрительно-пространственной интеграции и пространственных функций показали, что все испытуемые, а это 100 % младших школьников, совершали ошибки в выполнении заданий во всех группах с разными латеральными профилями. Каждое задание предъявляется по 3 раза, первый раз с предъявлением образца, а второй и третий раз самостоятельно, но с маленькой графической подсказкой.

Младшие школьники со смешанным латеральным профилем показали следующие результаты. Точность в выполнении заданий, направленных на конструирование фигур по образцу, указывает на низкий уровень выполнения заданий. Дети справились с пробами, направленными на задание с параллельными линиями (угол между линиями), задание с параллелограммом (угол между сторонами) и деление отрезка пополам (отклонение от вертикали и горизонтали от идеальной точки), продуктивность составила 1,26, что указывает на большое количество ошибок с повышением сложности заданий.

В среднем время на начало выполнения каждого нового задания составляло 14,2 секунды, это, скорее всего, указывает на высокую истощаемость респондентов.

Младшие школьники с правым латеральным профилем имеют более низкий уровень

выполнения задания, чем младшие школьники со смешанным латеральным профилем. Дети справились с пробами, направленными на задание с параллельными линиями (угол между линиями), задание с параллелограммом (угол между сторонами), а в задании на деление отрезка пополам (отклонение от вертикали и горизонтали от идеальной точки) возникли затруднения в конструировании. Продуктивность и темп выполнения заданий, составляли 2,5, этот показатель указывает на выполнение заданий точнее, чем дети со смешанным профилем асимметрии. Среднее время начала выполнения нового задания составляло 10,5 секунды, что быстрее, чем у детей со смешанным профилем.

Данные, полученные по респонденту с левым профилем асимметрии, указывают на то, что точность крайне низкая, она составила 0, все пробы не были выполнены, продуктивность 0,1, что указывает на низкий темп выполнения проб, а время начала каждого нового задания составило 15 секунд, что указывает на средний темп включения в задания.

Выявлено, что точность, продуктивность и время выполнения заданий по результатам младших школьников со смешанным профилем асимметрии и правым профилем асимметрии не имеют статистически значимых различий в полученных результатах, количество ошибок в двух группах в среднем одинаково.

Тест на оценку оптико-пространственных представлений, функции переработки зрительной и зрительно-пространственной информации показал, что у младших школьников со смешанным латеральным профилем число правильных ответов составило 10,2 и точность выполнения заданий 0,4, а это значит, что дети выполнили меньше 50 % проб, в среднем темп ответов составил 0,2 минуты, что составляет 12 секунд, это может говорить о вдумчивости выполнения заданий, школьники были заинтересованы в выполнении.

Младшие школьники с правым латеральным профилем показали следующие результаты: число правильных ответов 12,5, точность выполнения составляет 0,5, что составляет 52 % правильно выполненных заданий, время реакций всех ответов в среднем составило 0,2 минуты, темп выполнения заданий 0,2, эти результаты говорят о том, что дети в данной группе латерального профиля показали результаты несколько выше, чем дети со смешанным профилем.

Респондент с левым латеральным профилем, показала следующие результаты: число правиль-

ных ответов 4, точность (число правильных ответов) 0,16, время реакции в минуту 0,4, продуктивность и темп 0,07.

По результатам исследования было выявлено, что дети со смешанным латеральным профилем показали низкие результаты в количестве правильных ответов и точности выполнения задания по сравнению с детьми с правым латеральным профилем. Скорость выполнения заданий, которая измеряется в минутах, у детей двух групп равна, темп выполнения заданий значимых различий не имеет.

Выводы

У младших школьников со смешанным латеральным профилем асимметрии имеются трудности в зрительно-пространственной интеграции, трудности с запоминанием информации на короткое время и ее последующим использованием в процессе выполнения заданий, снижение объема памяти, в частности кратковременной зрительной памяти и скорости запоминания и в точности извлекаемой зрительно-пространственной информации.

Младшие школьники с задержкой психического развития с правым профилем асимметрии испытывают трудности восприятия локального уровня зрительного материала, что проявляется при воспроизведении разрозненных стимулов и при нахождении детали в целостном изображении, а также отмечается целый ряд специфических ошибок при выполнении зрительно-пространственных проб.

Для двух групп детей, со смешанным и правым профилем, характерна низкая способность сосредоточения на задании, быстрая отвлекаемость и быстрая истощаемость. Были выявлены сниженный объем памяти, скорость запоминания и низкая произвольная память, что явилось причиной неудержания в уме цели и условия поставленной задачи, то есть инструкции. Дети не обдумывали задание, что является показателем низкого уровня аналитического восприятия и познавательной активности.

При выполнении зрительно-пространственных проб выявлены затруднения в процессе зрительного запоминания, они допускают большое количество ошибок. Продуктивность, точность и скорость выполнения задания крайне низкие, ограниченная способность к зрительно-моторной интеграции зрительно-пространственных функций. Функции переработки зрительной и зрительно-пространственной

информации привели детей к снижению темпа и точности выполнения заданий. Все вышеперечисленное явилось основой для выявления сниженного развития зрительно-пространственной рабочей памяти и переработки зрительно-пространственной информации.

В связи с полученными результатами исследования для младших школьников с задержкой психического развития со смешанным профилем асимметрии, необходима программа психокоррекции и развития зрительно-пространственной рабочей памяти.

Литература

- Ахутина, Т. В., Корнеев, А. А., Матвеева, Е. Ю. и др. (2018) *Компьютерная батарея нейропсихологического обследования детей 6–9 лет «Ахутина-2017»*. Руководство пользователя. М.: Российский фонд фундаментальных исследований, 69 с.
- Брагина, Н. Н., Доброхотова, Т. А. (1981) *Функциональная асимметрия человека*. М.: Медицина, 287 с.
- Васильева, И. К., Дунаевская, Э. Б. (2020) Исследование особенностей тормозного контроля у детей с задержкой психического развития *Комплексные исследования детства*, т. 2, № 2, с. 90–97. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2020-2-2-90-97>
- Величковский, Б. Б. (2015) *Рабочая память человека. Структура и механизмы*. М.: Когито-Центр, 247 с.
- Горбунова, Е. С. (2017) Пространственная рабочая память при решении задачи зрительного поиска множественных стимулов. *Экспериментальная психология*, т. 10, № 1, с. 38–52. <https://doi.org/10.17759/expsy.2017100104>
- Декина, Е. В., Шалагинова, К. С. (2023) Особенности развития памяти младших школьников в процессе активной познавательной деятельности и воспитания: влияние цифровизации образования. *Вестник практической психологии образования*, т. 20, № 3, с. 66–77. <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200305>
- Дунаева, З. М. (1980) Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. *Дефектология*, № 4, с. 27–34.
- Дунаевская, Э. Б., Котова, С. А. (2014) Особенности реагирования на стресс учителей в новых условиях современного образования. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова*, № 9, с. 43–45.
- Кисова, В. В., Семенов, А. В. (2015) Эмпирический анализ состояния системы образования детей с задержкой психического развития в России. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, № 12-6, с. 1127–1132.
- Костина, Л. М., Дунаевская, Э. Б., Богомягкова, В. И. (2020) Отношение младших школьников к детям с ОВЗ в инклюзивном образовании. *Комплексные исследования детства*, т. 2, № 4, с. 263–270. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2020-2-4-263-270>
- Косьяненко, А. А., Могильников, Ю. В. (2018) Определение индивидуального профиля функциональной асимметрии полушарий. В кн.: *Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы VII международной научно-практической конференции*. Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, с. 571–576.
- Котова, С. А., Дунаевская, Э. Б. (2013) Условия подготовки перехода общеобразовательных школ на инклюзивное образование. В кн.: *Ребенок в современном мире. Ценностный мир детства: материалы XX Международной конференции*. Т. 48. *Инклюзия и особый ребенок: система ценностей*. СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, с. 50–54.
- Никашина, Н. А. (2004) *Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы*. СПб.: Речь, с. 357–369.
- Николаева, Е. И. (2009) *Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция*. СПб.: Детство-Пресс, 128 с.
- Николаева, Е. И., Сиверцева, К. В. (2021) Факторы, предопределяющие эффективность рабочей памяти и тормозного контроля в дошкольном возрасте. *Вестник психофизиологии*, № 1, с. 48–54.
- Таймазова, Э. М. (2020) Специфика развития зрительного гнозиса у младших школьников с задержкой психического развития при овладении чтением. *Форум молодых ученых*, № 4 (44), с. 285–289.
- Хомская, Е. Д., Ефимова, И. В., Будыка, Е. В., Ениколопова, Е. В. (2011) *Нейропсихология индивидуальных различий*. М.: Академия, 160 с.

References

- Akhutina, T. V., Korneev, A. A., Matveeva, E. Yu. et al. (2018) *Komp'yuternaya batareya nejropsikhologicheskogo obsledovaniya detej 6–9 let "Akhutina-2017": Rukovodstvo pol'zovatelya [Computer battery for neuropsychological assessment in 6–9 years old children "Akhutina-2017"]*. Moscow: Russian Foundation for Basic Research Publ., 69 p. (In Russian)
- Bragina, N. N., Dobrokhotova, T. A. (1981) *Funktsional'naya asimmetriya cheloveka [Functional asymmetry in humans]*. Moscow: Meditsina Publ., 287 p. (In Russian)

- Dekina, E. V., Shalaginova, K. S. (2023) Osobennosti razvitiya pamyati mladshikh shkol'nikov v protsesse aktivnoj poznavatel'noj deyatel'nosti i vospitaniya: vliyaniye tsifrovizatsii obrazovaniya [Features of the development of memory of primary schoolchildren in the process of active cognitive activity and education: The impact of digitalization of education]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya — Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 20, no. 3, pp. 66–77. <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200305> (In Russian)
- Dunaeva, Z. M. (1980) Formirovaniye prostranstvennykh predstavleniy u detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya [Formation of spatial concepts in children with mental retardation]. *Defektologiya — Defectology*, no. 4, pp. 27–34. (In Russian)
- Dunaevskaya, E. B., Kotova, S. A. (2014) Osobennosti reagirovaniya na stress uchitelej v novykh usloviyakh sovremennogo obrazovaniya [Teachers' stress response features under the new conditions of modern education]. *Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. F. Katanova — Bulletin of the Khakass State University named after N. F. Katanov*, no. 9, pp. 43–45. (In Russian)
- Gorbunova, E. S. (2017) Prostranstvennaya rabochaya pamyat' pri reshenii zadachi zritel'nogo poiska mnozhestvennykh stimulov [Spatial working memory in visual search for multiple targets]. *Ekspierimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology*, vol. 10, no. 1, pp. 38–52. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2017100104> (In Russian)
- Khomskaya, E. D., Efimova, I. V., Budyka, E. V., Enikopolova, E. V. (2011) *Nejropsikhologiya individual'nykh razlichij [Neuropsychology of individual differences]*. Moscow: Academia Publ., 160 p. (In Russian)
- Kisova, V. V., Semenov, A. V. (2015) Empiricheskij analiz sostoyaniya sistemy obrazovaniya detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya v Rossii [Empirical analysis of status of the education system of children with mental development delay]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy — International Journal of Applied and Fundamental Research*, vol. 12-6, pp. 1127–1132 (In Russian)
- Kostina, L. M., Dunaevskaya, E. B., Bogomyagkova, V. I. (2020) Otnosheniye mladshikh shkol'nikov k detyam s OVZ v inklyuzivnom obrazovanii [Attitude of primary school children to children with disabilities in inclusive education]. *Kompleksnye issledovaniya detstva — Comprehensive Child Studies*, vol. 2, no. 4, pp. 263–270. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2020-2-4-263-270> (In Russian)
- Kos'yanenko, A. A., Mogilnikov, Yu. V. (2018) Opredeleniye individual'nogo profilya funktsional'noj asimmetrii polusharij [Determination of the individual profile of functional asymmetry of the hemispheres]. In: *Problemy razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta v novom tysyacheletii: materialy VII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Problems of development of physical culture and sports in the new millennium: Materials of the VII international scientific and practical conference]*. Ekaterinburg: Russian State Professional Pedagogical University Publ., pp. 571–576. (In Russian)
- Kotova, S. A., Dunaevskaya, E. B. (2013) Usloviya podgotovki perekhoda obshcheobrazovatel'nykh shkol na inklyuzivnoye obrazovanie [Conditions for preparing the transition of comprehensive schools to inclusive education]. In: *Rebenok v sovremennom mire. Tsennostnyj mir detstva: materialy XX Mezhdunarodnoj konferentsii. T. 48. Inklyuziya i osoby rebenok: sistema tsennostej [A child in the modern world. The valuable world of childhood: Proceedings of the XX International conference. Vol. 48. Inclusion and the special child: The value system]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 50–54. (In Russian)
- Nikashina, N. A. (2004) *Pedagogicheskaya kharakteristika detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya. Osnovnye napravleniya korrktsionnoj raboty [Pedagogical characteristics of children with mental retardation. Main directions of correctional work]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., pp. 357–369. (In Russian)
- Nikolaeva, E. I. (2009) *Levorukij rebenok: diagnostika, obuchenie, korrktsiya [Left-handed child: Diagnosis, training, correction]*. Saint Petersburg: Detstvo-Press Publ., 128 p. (In Russian)
- Nikolaeva, E. I., Sivertseva, K. V. (2021) Faktory, predopredelyayushchie effektivnost' rabochej pamyati i tormoznogo kontrolya v doshkol'nom vozraste [Factors preventing the efficiency of working memory and inhibitory control at preschoolers]. *Vestnik psikhofiziologii — Psychophysiology News*, no. 1, pp. 48–54. (In Russian)
- Taymazova, E. M. (2020) Spetsifika razvitiya zritel'nogo gnozisa u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya pri ovladenii chteniem [The specificity of the development of the visual gnosys younger students with mental retardation in the mastery of reading]. *Forum molodykh uchenykh*, no. 4 (44), pp. 285–289. (In Russian)
- Vasileva, I. K., Dunaevskaya, E. B. (2020) Issledovaniye osobennostej tormoznogo kontrolya u detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya [Features of inhibitory control in children with delayed mental development]. *Kompleksnye issledovaniya detstva — Comprehensive Child Studies*, vol. 2, no. 2, pp. 90–97. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2020-2-2-90-97> (In Russian)
- Velichkovsky, B. B. (2015) *Rabochaya pamyat' cheloveka. Struktura i mekhanizmy [Working memory of a person. Structure and mechanisms]*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 247 p. (In Russian)



Check for updates

Статьи

УДК 378.147

EDN CXBZIQ

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-200-206>

Особенности коммуникативных игр в процессе обучения коммуникативной грамматике студентов неязыковых факультетов вузов

О. С. Якимчук ¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе

Ольга Сергеевна Якимчук,
SPIN-код: 2904-0354,
ORCID: 0000-0001-9630-6407,
e-mail: o-yakimchuk@mail.ru

Для цитирования: Якимчук, О. С. (2024) Особенности коммуникативных игр в процессе обучения коммуникативной грамматике студентов неязыковых факультетов вузов. *Комплексные исследования детства*, т. 6, № 3, с. 200–206. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-200-206>
EDN CXBZIQ

Получена 23 августа 2024; прошла рецензирование 7 сентября 2024; принята 18 сентября 2024.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © О. С. Якимчук (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Рассматриваются результаты новейших исследований в области использования коммуникативных игр как одной из наиболее эффективных игровых технологий в процессе обучения коммуникативной грамматике английского языка студентов неязыковых вузов. Дается краткая характеристика особенностей коммуникативной грамматики и ее основных аспектов. Отмечается высокий потенциал использования метода игровых технологий в процессе обучения коммуникативной грамматике, в частности, коммуникативных, грамматических и коммуникативно-грамматических игр. Отмечается, что применение коммуникативно-грамматических игр повышает эффективность формирования и дальнейшего развития грамматической компетенции как составляющего компонента коммуникативной компетенции. Приводятся различные точки зрения на проблему определения коммуникативной компетенции. Рассматриваются особенности обучения коммуникативной грамматике с применением коммуникативных и коммуникативно-грамматических игр в процессе осуществления обучения в рамках коммуникативного подхода, для которого ключевыми являются принципы речевой направленности, функциональности, ситуативности, новизны и коллективного взаимодействия. Дается описание функций коммуникативных игр и их реализация в процессе обучения коммуникативной грамматике. В заключение в статье приводится описание авторской коммуникативно-грамматической игры.

Ключевые слова: игровые технологии, коммуникативные игры, грамматические игры, коммуникативная компетенция, грамматическая компетенция, коммуникативная грамматика, обучение иностранному языку в неязыковом вузе

Communication games in teaching communicative grammar to non-language students

O. S. Yakimchuk ¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Olga S. Yakimchuk,
SPIN: 2904-0354,
ORCID: 0000-0001-9630-6407,
e-mail: o-yakimchuk@mail.ru

For citation: Yakimchuk, O. S. (2024). Communication games in teaching communicative grammar to non-language students. *Comprehensive Child Studies*, vol. 6, no. 3, pp. 200–206. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-200-206>
EDN CXBZIQ

Received 23 August 2024;
reviewed 7 September 2024;
accepted 18 September 2024.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © O. S. Yakimchuk (2024).
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License 4.0

Abstract. The article examines the latest research into the use of communication games as one of the most effective game methods in teaching communicative grammar of the English language to university students on non-language programs. The article provides a brief description of the features of communicative grammar and its main aspects. The author notes that game technologies — in particular, communication games, grammatical games and communicative-grammatical games — have a high potential in teaching communicative grammar. The author notes that communicative-grammatical games increase the efficiency of the formation and further development of grammatical competence as an integral component of communicative competence. The article describes various points of view on the problem of defining communicative competence. The author analyzes the peculiarities of using communication games and communicative-grammatical games to teach communicative grammar within the framework of the communicative approach, which highlights the principles of speech orientation, functionality, situationality, novelty and collective interaction. The article describes the functions of communication games and their implementation in the process of teaching communicative grammar. In conclusion, the article describes a communicative-grammatical game created by the author.

Keywords: game technologies, communication games, grammar games, communicative competence, grammatical competence, communicative grammar, teaching a foreign language on non-language degree programs

Одним из требований ФГОС, предъявляемых к выпускникам неязыковых факультетов вузов, является достаточно свободное владение иностранным языком для осуществления реального процесса межкультурной коммуникации. Следовательно, поиск наиболее эффективных методик обучения студентов иностранным языкам, в процессе которых развивалась бы иноязычная коммуникативная компетенция, является одним из приоритетных направлений современной методики обучения иностранным языкам. Иными словами, целью обучения иностранным языкам с позиции компетентностного подхода является «формирование иноязычной коммуникативной компетенции в единстве таких ее составляющих, как речевые умения, языковые навыки, социокультурная, компенсаторная и познавательная компетенции» (Бим 2007, 160).

В методической науке существует большое количество определений иноязычной коммуникативной компетенции, которые условно можно разделить на две большие группы: 1) коммуникативная компетенция рассматривается как способность и готовность обучающихся осуществлять иноязычное общение (Бим

2007; Гальскова и др. 2017; Соловова 2002) и 2) коммуникативная компетенция рассматривается как уровень владения техникой общения (Гончарова 2006) или языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями (Сафонова 2004; Щукин 2007). У исследователей не вызывает сомнения тот факт, что коммуникативная компетенция является многокомпонентной, но единое мнение о компонентах и их особенностях, которые входят в структуру коммуникативной компетенции, представляется сложным установить. Мы вслед за И. Л. Бим будем придерживаться функциональной модели структуры иноязычной коммуникативной компетенции, так как, на наш взгляд, она является наиболее полной и подробной. В своих работах И. Л. Бим, выделяет в качестве компонентов следующие компетенции:

- речевую;
- языковую;
- социокультурную;
- компенсаторную;
- учебно-познавательную (Бим 2007, 161).

Если кратко охарактеризовать все составляющие компетенции, то можно сделать вывод о том, что речевая компетенция заключается

в развитии коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говоре, аудировании, чтении, письме). При этом обязательным является наличие определенного круга отобранных тем, сфер, а также ситуаций общения. Языковая компетенция предполагает овладение иноязычными языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими), которые обеспечивают коммуникацию в рамках отобранных тем и ситуаций общения. Она также включает в себя освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, о разных способах выражения мысли на родном и изучаемом языке. Социокультурная компетенция предусматривает приобщение к культуре, традициям и реалиям стран / страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям обучаемых на разных этапах обучения. Она включает в себя формирование и развитие умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Следующая, компенсаторная, компетенция предполагает развитие умений находить выход из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации. Наконец, учебно-познавательная компетенция предусматривает развитие общих / метапредметных / универсальных и специальных учебных умений, а также ознакомление с доступными способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием информационных технологий (Миролюбов 2010).

Все упомянутые выше исследователи сходятся во мнении о том, что в процессе формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции речевое поведение и высказывания обучаемых должны быть коммуникативно целесообразны и приемлемы для заданной коммуникативной ситуации, которая является одним из основных аспектов коммуникативной грамматики. Обучение коммуникативной грамматике обеспечивает формирование и развитие грамматической компетенции как одного из компонентов коммуникативной компетенции. В связи с этим считаем целесообразным рассмотреть характеристики коммуникативной грамматики английского языка и специфику обучения ей. В самом широком смысле суть коммуникативной грамматики можно определить как описание различных грамматических явлений не только с точки зрения формальных признаков и структуры, но и с точки зрения их общепринятого употребления как средства выражения опреде-

ленных аспектов деятельности, включая объективный мир в целом с его движением в пространстве и во времени и человеческий мир в частности с его субъективными оценками и эмоциями. Иначе говоря, коммуникативная грамматика нацелена на изучение языка не как самостоятельной системы изнутри, что является предметом изучения для специалистов — лингвистов, а на раскрытие общепринятого смысла грамматических форм и структур как вторичных явлений и их взаимосвязей с референтами. Данный факт позволяет построить обучение иностранному языку как управляемый сознательный процесс, интенсивный по своему характеру и эффективный по своим результатам (Стрельникова 2015).

Таким образом, в процессе обучения коммуникативной грамматике происходит формирование и развитие грамматической компетенции, которая определяется как способность построения корректных с языковой точки зрения высказываний, адекватных коммуникативной интенции, речевой задаче и выполняемым социальным ролям коммуникантов. Содержание грамматической компетенции включает в себя знания о функциональной нагрузке, структурных характеристиках и стилистических особенностях употребления коммуникативного грамматического материала, а также интуитивно верное оперирование грамматическим материалом с целью реализации коммуникативной задачи и коммуникативного намерения говорящего. Грамматическая компетенция подразумевает владение говорящим коммуникативными формами предложения, умение определять функциональный тип предложения и связанную с ним коммуникативную интенцию говорящего, а также умение адекватно реагировать на речь собеседника в соответствующей коммуникативной ситуации.

Наиболее эффективными на сегодняшний день педагогическими технологиями, которые способствуют развитию грамматической и в целом коммуникативной компетенции, являются игровые технологии. Невозможно переоценить эффективность и потенциал коммуникативных игр для осуществления образовательного процесса в неязыковых вузах. В рамках коммуникативного подхода данный вид игр способствует формированию черт «вторичной языковой личности», способной и готовой к межкультурной коммуникации (Караулов 2010, 57).

Коммуникативные игры, как и многие другие виды игровых технологий, несут на себе значительную функциональную нагрузку, включающую в себя:

- обучающую функцию (развитие памяти, внимания, восприятие информации, развитие внеучебных умений и навыков);
- воспитательную функцию (воспитание гуманного отношения к партнеру по игре; использование фраз-клише речевого этикета для импровизации вежливого речевого общения друг с другом на иностранном языке);
- развлекательную функцию (создание благоприятной атмосферы заинтересованности на занятии);
- коммуникативную функцию (создание атмосферы иноязычного общения, сплочение группы студентов, установление новых эмоционально-коммуникативных отношений, основанных на взаимодействии на иностранном языке);
- релаксационную функцию (снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении иностранному языку);
- психологическую функцию (формирование навыков подготовки физиологического состояния для более эффективной деятельности);
- развивающую функцию (обеспечение гармоничного развития личностных качеств, для активизации резервных возможностей личности) (Халеева 1989, 150).

Коммуникативная природа игры предоставляет большие возможности для развития коммуникативных навыков и умений. Необходимость комментировать свои и чужие действия, взаимодействовать в пределах группы, возражать, соглашаться, высказывать свое мнение служит базой для развития речевых умений и стратегий общения, что необходимо для инициации и поддержания межкультурного диалога и развития вторичной языковой личности.

Одним из главных требований для эффективного применения коммуникативных игр является тот факт, что коммуникативные игры следует использовать на заранее отработанном и доведенном до автоматизма языковом материале, чему, в свою очередь, способствуют грамматические игры. Вопрос использования игр в обучении грамматике обсуждается в методике преподавания иностранных языков на протяжении десятилетий. При этом многие практикующие педагоги и методисты сходятся во мнении, что важность грамматических игр на занятиях со студентами неязыковых вузов, которые изучают иностранный язык, представляется огромной, так как они способствуют не только формированию, но и последующему

развитию грамматической компетенции и, как следствие, коммуникативной компетенции, а именно способности порождать и понимать иноязычные высказывания в различных ситуациях общения.

Грамматические игры — это игровые виды деятельности, которые направлены на улучшение знаний и навыков в области грамматики изучаемого иностранного языка. Они представляют собой эффективный и увлекательный способ обучения грамматике, который позволяет студентам понимать правила языка, применять их на практике и развивать навыки коммуникации. Использование грамматических игр в процессе обучения языку имеет множество преимуществ, таких как повышение мотивации учащихся, активизация учебного процесса, разнообразие методов обучения и т. д. Однако есть несколько особенностей, которые следует учитывать при использовании грамматических игр.

Прежде всего это относится к целевой направленности игр, так как грамматические игры в процессе обучения коммуникативной грамматике должны быть целенаправленными и соответствовать учебным целям и задачам. В связи с этим мы можем определить такой вид игр, как коммуникативно-грамматические игры. Такие игры должны быть спроектированы таким образом, чтобы поддерживать и закреплять знания, навыки и умения по изучаемой грамматической теме. Также необходимо соблюдать уровень сложности коммуникативно-грамматических игр, то есть игры должны быть адаптированы к определенному уровню знаний студентов. Слишком сложные игры могут вызвать стресс и негативное отношение к изучению грамматики, а слишком простые не будут вызывать интерес. Кроме того, необходимо учитывать время, отведенное на занятия для игр. Игры не должны занимать слишком много времени, чтобы оставалось достаточно времени для других видов деятельности. Необходимо также отметить тот факт, что важно выбирать подходящую под поставленную задачу форму игры, которая будет наиболее привлекательной и интересной для конкретной группы обучаемых. На заключительном этапе после завершения игры очень важную роль играет обратная связь, так как она позволяет обсудить выявленные и зафиксированные преподавателем во время игры ошибки и недочеты, объяснить правильные ответы и сделать выводы. Соблюдение этих особенностей поможет эффективно использовать грамматические игры в процессе обучения языку и сделать занятия более интересными и продуктивными для обучающихся.

Таким образом, если говорить об особенностях коммуникативно-грамматических игр, можно отметить тот факт, что такие игры не только стимулируют развитие коммуникативной компетенции студентов, но и способствуют созданию позитивной атмосферы в аудитории и формированию навыка работы в одной команде. Данный вид игр также выполняет множество функций: обучающую (развитие памяти, внимания, мышления), воспитательную (гуманизм, вежливость, уважение обычаев и традиций стран изучаемого языка), развлекательную (развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес), коммуникативную (обучение общению), релаксирующую (снятие эмоционального напряжения), психологическую, развивающую (развитие личностных качеств) функции.

Далее приведем пример использования коммуникативно-грамматической игры «Вечер встречи выпускников в школе», которая была разработана на основе материала, представленного в методическом пособии Дж. Хадфилд (Hadfield 2005).

Данная коммуникативная ситуация является типичной и реальной для многих выпускников школ и сегодняшних студентов, так как они, по крайней мере, раз в жизни посещали и планировали посетить такое мероприятие. Игра проводится в больших группах, как правило со всеми студентами в подгруппах, на которые делятся студенты в результате входного теста на определение уровня владением иностранным языком. Коммуникативная функция, которую необходимо активизировать, заключается в описании привычных действий в прошлом и настоящем. Грамматические явления и структуры для активизации данных функций включают в себя The Past Simple Tense, конструкцию used to, The present Simple Tense, конструкцию be / get used to. Примерный круг лексических тем составляют «Привычки в прошлом», «Рутинные действия в настоящем», «Хобби», «Школьная жизнь», «Работа», «Семейная жизнь».

Подготовка к игре включает в себя составление ролевых карточек для каждого из участников и вопросов анкеты для группы из 3–4 человек. Также понадобятся клейкие этикетки или заготовки для значков.

Ход игры: в игре участвует от 8 до 16 игроков, каждый из которых получает копию одной ролевой карты. Им дается 2–3 минуты, чтобы прочесть и запомнить информацию на карте. Далее преподаватель просит игроков представить, что они собираются на вечер встречи выпускников школы спустя несколько лет.

Им очень хочется узнать, что случилось с их старыми школьными товарищами, и они должны попытаться поговорить со всеми из них и узнать как можно больше о том, что они делают сейчас, какие у них изменения, интересы, хобби и т. д. Когда время, отведенное на общение (примерно 15 минут), заканчивается, преподаватель группирует студентов в группы по 3–4 человека и выдает каждой группе по 1 анкете с вопросами. Целью игры является заполнение наибольшего количества пунктов в анкете. Та группа, которая ответила на наибольшее количество вопросов, побеждает в игре.

Примерами ролевой карты могут служить следующие:

1. Gerry

You are a successful fashion designer.

You're very curious about what has become of the people you used to know at school. In particular you remember: Terry, who never used to share sweets, Sam, who used to have a fantastic 10-speed bike. Phil, who used to throw paper darts at the teacher.

You wonder how they've changed and what they're doing now.

2. Terry

You are a successful politician.

You're very curious about what has become of the people you used to know at school. In particular you remember: Alex, who used to be the teacher's pet. Toni, who used to hang about in the bike sheds in the lunch hour. Leslie, who used to pull the girls' hair.

You wonder how they've changed and what they're doing now.

3. Sam

You are a train driver.

You're very curious about what has become of the people you used to know at school. In particular you remember: Dani, who always chewed gum. Gerry, who always had new clothes. Phil, who used to throw paper darts at the teacher.

You wonder how they've changed and what they're doing now.

Пример анкеты для заполнения в группах:

Work together to discuss the people you met at the school reunion and to fill in as much of the questionnaire as you can.

Gerry used to and now

Terry used to and now

Sam used to and now

По ходу игры преподаватель, являясь сторонним наблюдателем, может делать записи о наиболее типичных грамматических ошибках,

которые допускаются студентами во время участия в заданной коммуникативной ситуации. Зафиксированные ошибки затем исправляются во время отработки и активизации конкретного грамматического и лексического материала на последующих занятиях.

Методическая ценность описанной выше коммуникативно-грамматической игры заключается в том, что она способствует развитию речевой активности и самостоятельности студентов, а также повышает интерес и мотивацию осуществлять процесс коммуникации в заданной реальной ситуации общения. В результате происходит развитие грамматической компетенции,

являющейся одним из компонентов коммуникативной компетенции. В данной игре также отчетливо наблюдаются характерные особенности обучения коммуникативной грамматике английского языка, так как отобранные грамматические конструкции несут определенную функциональную нагрузку и способствуют достижению поставленной коммуникативной задачи. В целом игра, как пример коммуникативно-грамматического вида игр, которые включают в себя принцип речевой направленности, функциональности, ситуативности, новизны и коллективного взаимодействия, отвечает принципам коммуникативного подхода.

Литература

- Бим, И. Л. (2007) Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам. В кн.: А. В. Хуторской (ред.). *Компетенции в образовании: опыт проектирования*. М.: ИНЭК, с. 156–163.
- Гальскова, Н. Д., Василевич, А. П., Акимова, Н. В. (2017) *Методика обучения иностранным языкам*. М.: Феникс, 350 с.
- Гончарова, Н. Л. (2006) К вопросу об иноязычных компетенциях. *Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия: Гуманитарные науки*, № 3, с. 74–77.
- Караулов, Ю. Н. (2010) *Русский язык и языковая личность*. 7-е изд. М.: ЛКИ, 264 с.
- Миролюбов, А. А. (ред.). (2010) *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Обнинск: Титул, 464 с.
- Сафонова, В. В. (2004) *Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях*. М.: Еврошкола, 233 с.
- Соловова, Е. Н. (2002) *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций*. М.: Просвещение, 239 с.
- Стрельникова, А. Б. (2015) Коммуникативная грамматика английского языка: методы преподавания в техническом вузе. *Молодой ученый*, № 8 (88), с. 1039–1042.
- Халеева, И. И. (1989) *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи*. М.: Высшая школа, 236 с.
- Щукин, А. Н. (2007) *Лингводидактический энциклопедический словарь*. М.: АСТ; Астрель; Хранитель, 746 с.
- Hadfield, J. (2005) *Intermediate communication games*. London: Addison Wesley Longman Publ., 127 p.

References

- Bim, I. L. (2007) Kompetentnostnyj podkhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [A competent approach to education and teaching foreign languages]. In: A. V. Khutorskoi (ed.). *Kompetentsii v obrazovanii: opyt proektirovaniya [Competencies in education: Design experience]*. Moscow: INEK Publ., pp. 156–163. (In Russian)
- Galskova, N. D., Vasilevich, A. P., Akimova, N. V. (2017) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam [Methods of foreign language teaching]*. Moscow: Phoenix Publ., 350 p. (In Russian)
- Goncharova, N. L. (2006) K voprosu ob inoyazychnykh kompetentsiyakh [On the question of foreign language competencies]. *Sbornik nauchnykh trudov Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki — Collection of Scientific Works of North Caucasus State Technical University. Series: Humanities*, no. 3, pp. 74–77. (In Russian)
- Hadfield, J. (2005) *Intermediate communication games*. London: Addison Wesley Longman Publ., 127 p. (In English)
- Karaulov, Yu. N. (2010) *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost' [Russian language and linguistic personality]*. 7th ed. Moscow: LKI Publ., 264 p. (In Russian)
- Khaleeva, I. I. (1989) *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi [Fundamentals of the theory of teaching foreign speech understanding]*. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 236 p. (In Russian)
- Miroljubov, A. A. (ed.). (2010) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost' [Methods of teaching foreign languages: Traditions and modernity]*. Obninsk: Titul Publ., 464 p. (In Russian)
- Safonova, V. V. (2004) *Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennye podkhody k mnogourovnevomu opisaniyu v metodicheskikh tselyakh [Communicative competence: Modern approaches to multilevel description for methodological purposes]*. Moscow: Evroshkola Publ., 233 p. (In Russian)

- Shchukin, A. N. (2007) *Lingvodidakticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguo-didactic encyclopedic dictionary]. Moscow: AST Publ.; Astrel' Publ.; Khranitel' Publ., 746 p. (In Russian)
- Solovova, E. N. (2002) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyy kurs leksiy* [Methods of teaching foreign languages: Basic course]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 239 p. (In Russian)
- Strelnikova, A. B. (2015) *Kommunikativnaya grammatika anglijskogo yazyka: metody prepodavaniya v tekhnicheskom vuzе* [Communicative grammar course of English grammar: Methods of teaching at technical university]. *Molodoj uchenyj*, no. 8 (88), pp. 1039–1042. (In Russian)



Check for updates

Статьи

УДК 159.9

EDN FJZTWO

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-207-216>

Исторический анализ понятия «гендер»

Е. В. Соколова¹, Е. И. Николаева^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Елена Владимировна Соколова,
SPIN-код: 7683-8180,
ORCID: 0009-0009-0933-0085,
e-mail: sokol-06@list.ru

Елена Ивановна Николаева,
SPIN-код: 4312-0718,
Scopus AuthorID: 7102412673,
ResearcherID: D-2869-2016,
ORCID: 0000-0001-8363-8496,
e-mail: klemtina@yandex.ru

Для цитирования: Соколова, Е. В.,
Николаева, Е. И. (2024)

Исторический анализ понятия
«гендер». *Комплексные
исследования детства*, т. 6, № 3,
с. 207–216. [https://doi.org/10.33910/
2687-0223-2024-6-3-207-216](https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-207-216)
EDN FJZTWO

Получена 23 августа 2024; прошла
рецензирование 7 сентября 2024;
принята 18 сентября 2024.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

Права: © Е. В. Соколова,
Е. И. Николаева (2024).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Представлено историческое исследование процесса становления и эволюции понятия «гендер» и попытка синтезировать различные точки зрения на данную проблематику. Рассматриваются связь возникновения этого понятия с феминизмом, борьбой за равноправие женщин, социальными и культурными изменениями, исследования различных ученых, начиная с Аристотеля и Платона, сосредотачиваясь на мнениях Э. Дюркгейма, З. Фрейда, Э. Фромма и других, касающихся влияния гендера на социальные явления и различия между мужчинами и женщинами. Анализируется эволюция термина «гендер» как социокультурного явления, начиная с его использования в биологии для обозначения социального пола, и продвигаясь к активному использованию в феминистском движении для исследования ролевых стереотипов, дискриминации по полу и достижения равноправия между гендерами. Рассматриваются также взгляды различных ученых на обусловленность гендерных норм и ролей общественными факторами, включая социальное разделение труда, эмоциональные и интеллектуальные функции, влияние биологии на социальные роли, а также важность поддержания различий между мужчинами и женщинами для прогресса общества. Освещаются различные точки зрения по поводу введения понятия «гендер» в научный дискурс и его интерпретации учеными, представленные А. Посадской, Р. Столлером, Р. Унгером, Г. Рубин и другими. Рассмотрены исследования о том, как гендерная идентичность формируется в социальном контексте и гендерные особенности формируются под воздействием культурных норм и психологических факторов. Обсуждается важность сохранения различий в гендерных ролях для прогресса общества и поддержания баланса между биологическими и социокультурными аспектами гендера.

Ключевые слова: психология, история, гендер, гендерные роли, гендерная идентичность, гендерные исследования, пол

A historical analysis of the concept of “gender”

E. V. Sokolova¹, E. I. Nikolaeva 

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Elena V. Sokolova, SPIN: 7683-8180,
ORCID: 0009-0009-0933-0085,
e-mail: sokol-06@list.ru

Elena I. Nikolaeva, SPIN: 4312-0718,
Scopus AuthorID: 7102412673,
ResearcherID: D-2869-2016,
ORCID: 0000-0001-8363-8496,
e-mail: klemtina@yandex.ru

For citation: Sokolova, E. V.,
Nikolaeva, E. I. (2024) A historical
analysis of the concept of “gender”.
Comprehensive Child Studies, vol. 6,
no. 3, pp. 207–216. [https://doi.org/
10.33910/2687-0223-2024-6-3-207-
216](https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-207-216) EDN FJZTWO

Received 23 August 2024;
reviewed 7 September 2024;
accepted 18 September 2024.

Funding: The study did not receive
any external funding.

Copyright: © E. V. Sokolova,
E. I. Nikolaeva (2024). Published
by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Abstract. The article is a historical study of the process of formation and evolution of the concept of gender and an attempt to synthesize different views on this problem. The article examines the relationship of the concept to feminism, the struggle for women's equality, and social and cultural change. The article covers the views of various scholars: starting with Aristotle and Plato and specifically focusing on the views of E. Durkheim, Z. Freud, E. Fromm and others who examined the influence of gender on social phenomena and the differences between men and women. The authors analyze the evolution of the term ‘gender’ as a sociocultural phenomenon, starting with its use in biology to denote the social sex, and moving towards its active use in the feminist movement for the study of role stereotypes, gender discrimination and gender equality. The authors examine the views of different scholars on the dependence of gender norms and roles on social factors, including social division of labor, emotional and intellectual functions, the influence of biology on social roles, and the importance of maintaining differences between men and women for the progress of society. The article covers various views on introduction of the concept of gender in scientific discourse and its interpretation by scholars — specifically, by A. Posadskaya, R. Stoller, R. Unger, G. Rubin and others. The authors consider studies on how gender identity is formed in the social context and how gender features are formed under the influence of cultural norms and psychological factors. The article also discusses the importance of maintaining differences in gender roles for the progress of society and maintaining a balance between the biological and sociocultural aspects of gender.

Keywords: psychology, history, gender, gender roles, gender identity, gender research, sex

Понятие «гендер» является одним из ключевых понятий в современной психологии и социологии. Оно отражает социально-культурные различия между мужчинами и женщинами, а также их роли и статус в обществе. В рамках настоящего исследования предпринимается попытка провести анализ исторических аспектов эволюции понятия «гендер» на протяжении различных периодов времени.

В области психологии отсутствует единое и общепринятое толкование термина «гендер», что приводит к его частичной замене в контексте понятия «пол». Нельзя не отметить, что проблема идентификации и разграничения мужского и женского начала, а также анализа общественного восприятия вопросов пола интересовала человечество на протяжении целых эпох. Еще Аристотель писал в своем трактате «О рождении животных», что «женское и мужское начала принципиально различны по своему предназначению: если первое отождествляется с телесным, с материей, то второе — с духовным, с формой». Размышлял на указанную тему и Платон: «По своей природе как женщина, так и мужчина могут принимать участие во всех делах,

однако женщина во всем немогуще мужчины» (Амбого, Табуева 2019, 71).

Первоначально понятие «гендер» было употреблено в биологии для обозначения социального пола особей. Однако уже в середине XX века оно начало приобретать новый смысл. Появление феминистского движения способствовало активному использованию этого термина для обозначения социокультурных конструкций мужского и женского поведения. Это открыло возможность для исследования ролевых стереотипов, дискриминации по полу и равноправия между гендерами.

Проблема достижения равенства между мужчинами и женщинами, ее важность являлись центральными принципами марксистского учения. Сторонники марксистской философии подчеркивали в своих исследованиях, что угнетение женщин тормозит прогресс общества. Например, А. Бебель высказывал мнение о причинах неравенства между полами: по его мнению, они обусловлены социальными, а не биологическими факторами. Согласно его теории, женщина рассматривается как первое подвергшееся рабству создание, поскольку, по мнению

самого Бебеля, она оказалась в невыгодном положении вследствие социальных процессов. Он считал, что изменить ситуацию можно исключительно путем социальной революции, а не биологической эволюции. Утверждение Бебеля о том, что в периоды экономического кризиса больше всего ограничивался женский труд в сфере ремесел, остается актуальным и в современном обществе (Цапанова 2019, 83–85).

Французский мыслитель позитивистского толка Э. Дюркгейм высказывал мнение, что различия в обществе между мужчинами и женщинами напрямую связаны с процессами социальной дифференциации труда и развитием цивилизации. Он отмечал, что первоначальное разделение трудовых функций опиралось на биологические отличия, однако с течением времени это разграничение эволюционировало, затрагивая все больше аспектов органической и социальной жизни. В процессе этого эволюционного развития женщины все меньше участвовали в политической и военной деятельности, что в результате привело к их ограничению в рамках семейного быта. Это привело к возникновению более узкоспециализированных социальных ролей. Он считал, что в процессе социального развития человека эмоциональные и интеллектуальные функции были распределены между полами не естественным образом, а под влиянием общества. В трудах Дюркгейма подчеркивается, что в первобытных обществах практически отсутствуют значительные различия в функциях, выполняемых мужчинами и женщинами. Это подтверждается сходством анатомии их останков. По мнению Дюркгейма, социально обусловленные роли стали первопричиной физиологических отличий между полами, опровергая общепринятое убеждение о том, что распределение труда диктуется исключительно биологическими особенностями (Цапанова 2019, 83–85).

В конце XIX века ученые-психологи начали активно изучать, как различаются мужчины и женщины по мышлению. В то время философ А. Шопенгауэр заметил, что мужчины думают абстрактно, а женщины — более конкретно (Бендас 2006, 14).

В тот же период, психологические доктрины начали объяснять социальные роли женщин через призму их физиологии и способности к размножению. Например, русский психолог П. Е. Астафьев, изучая, как мужчины и женщины отличаются по своему поведению и мышлению, пришел к мнению, что женщины действуют быстрее и могут проявлять свои чувства более ярко, чем мужчины. Он считал, что это связано

с биологическими различиями, и утверждал, что женщины менее сильны в воле, более эмоциональны и им труднее быть оригинальными мыслителями или политиками. Мужчинам он приписывал противоположные качества (Бендас 2006, 14).

З. Фрейд считал, что когда мы встречаемся с кем-то в первый раз, мы обращаем внимание на пол, потому что пол играет важную роль для нас. В своей книге «Женственность» он говорил о том, что женщины иногда завидуют физическим особенностям мужчин; считал, что такие черты, как пассивность, зависть, апатия и отсутствие творческого мышления, свойственны нормальному женскому поведению. Также З. Фрейд полагал, что женщины склонны к тому, чтобы подчиняться и быть зависимыми, а мужчины обычно более активны и стремятся к власти. Если человек не соответствует этим стандартам, то это может означать проблемы с определением своего пола. Он утверждал, что биология влияет на то, какие роли мы играем в обществе, и что жизнь женщины определяется ее материнством. По мнению Фрейда, женщины тормозят развитие общества, в то время как мужчины способствуют его прогрессу (Вовченко 2000, 20).

В работах Э. Фромма высказана позиция о том, что наше развитие и личность формируются под влиянием не только наших физических особенностей, но и того, как мы взаимодействуем с другими людьми в обществе. Э. Фромм считал, что различия между мужчинами и женщинами больше зависят от того, как их воспитывают и какое место они занимают в обществе, а не только от природы. Он признавал важность равенства прав для всех, но считал, что полное равноправие в силу естественных различий неосуществимо, а различия между полами важны и нужны для развития общества (Цапанова 2019, 83–85).

Среди исследователей нет единого мнения о том, кто же ввел в научный дискурс понятие «гендер».

Имеющие место дискуссии относительно истории введения термина «гендер» в научную дискурсивную практику указывают на работу американского ученого Дж. Мани, который, согласно некоторым исследователям, в 1955 году первоначально предложил применение данного термина для замены устаревшего и многозначного термина «пол». Дж. Мани подчеркивал тесную взаимосвязь между гендером и полом, рассматривая их как взаимосвязанные компоненты единой системы. В его концепции природа и воспитание рассматривались как

взаимодействующие факторы, формирующие гендерную идентичность (Воронова 2018, 140–141).

Другие исследователи полагают, что термин «гендер» был введен в научную психологическую терминологию американским психоаналитиком Р. Столлером в 1968 году (Знаменская 2010, 74–83). Есть также мнение, что появление данного термина в психологическом контексте связано с публикацией работы Р. Унгера «О редефиниции понятий пол и гендер» в 1979 году. Однако в некоторых исследованиях фигурирует имя феминистского антрополога Г. Рубин, которая в 1975 году предложила свое определение (Воронова 2018, 140).

Р. Столлер ввел понятие «гендер», заимствованное из лингвистики, для анализа комплексной природы пола как комбинации биологических и социокультурных аспектов. Он утверждал, что термин «пол» в повседневной речи охватывает различные аспекты, от физиологии до социокультурных ролей, формирующих представление об индивиде как мужчине или женщине. Сложность в определении влияния биологических и социокультурных факторов на половую идентичность привела Р. Столлера к ограничению использования термина «пол» для описания исключительно биологического аспекта, который включает анатомические и морфологические различия, определяющие репродуктивные функции индивидов. Для лучшего понимания различий между тем, что определяется биологически, и тем, что зависит от общественно-культурного контекста, Р. Столлер предложил использовать слово «гендер». Он хотел подчеркнуть, что наш пол не определяется только нашими физическими особенностями, он определяется еще и нашими собственными представлениями о том, кто мы есть, а также общепринятыми нормами в нашем обществе (Воронцов 2002, 97).

В рамках модернистского подхода к исследованию гендерных аспектов личности уделяется внимание двойственной природе пола, рассматривая его как результат взаимодействия биологических факторов и социокультурного контекста. Согласно данному подходу, гендер является конструкцией, формируемой человеком на основе восприятия собственного биологического пола и социокультурных представлений о нем. Основная идея заключается в том, что индивиды активно создают социальные представления о биологическом поле, опираясь на естественные особенности своего тела. Таким образом, гендер рассматривается как культурная конструкция, которая структурирует и органи-

зует знания об идентичности человека в контексте его половой принадлежности (Малкина-Пых 2023, 19).

В 1974 году создание С. Бем концепции андрогинии стало важной ступенью в исследованиях по гендерным особенностям человека. Ею был предложен полоролевой опросник, который позволяет определить, как взрослый человек оценивает себя с точки зрения гендера. Этот метод оценки отражает то, как важна роль культуры в создании гендерных типов, и то, что мужественность и женственность не противопоставлены друг другу, и человек может обладать одновременно и женственными, и мужественными чертами, т. е. быть андрогинным, что не только не является отклонением от нормы, а напротив, положительно влияет на его психологическое состояние. Также ею было введено понятие гендерной схемы. Согласно ее концепции, человек в значительной степени самостоятельно формирует свою личность и поведение путем комбинирования различных качеств и образцов межличностного взаимодействия, которые закреплены в культурных и гендерных схемах. Некоторые люди сильно привержены «гендерной схематичности», следуя типичным образцам соответствующих качеств и поведенческих моделей. В то время как другие менее привязаны к точному воспроизведению стандартных образцов, предпочитая интегрировать в себя то, что кажется им наиболее подходящим из различных гендерных схем. Это свидетельствует о том, что индивидуальные особенности и предпочтения играют ключевую роль в формировании гендерной идентичности человека в обществе (Воронцов 2002, 99).

С течением времени понятие «гендер» стало все более распространенным и начало использоваться социологами в различных контекстах, что вызывает путаницу в понимании и затрудняет сравнение результатов. Некоторые исследователи упрощенно сводят «гендер» к понятию «женщина», в то время как другие рассматривают его через призму социокультурных различий в жизни мужчин и женщин, которые изменяются в зависимости от культурного контекста и эпохи. Примером может служить концепция «социогендерных исследований», введенная Г. Г. Силласте, где ключевой фокус делается на социальном статусе женщин, исключая личностные, профессиональные или должностные аспекты. В то же время, например, Е. А. Здравомыслова и А. А. Темкина рассматривают «гендер» как социальный статус, который оказывает влияние на образовательные и профессиональные перспективы человека,

его участие в управлении и власти, особенности сексуальной жизни, а также на положение в семейных отношениях и репродуктивном поведении (Таубаева и др. 2018).

Категории «женское» и «мужское» традиционно рассматриваются как абсолютные противоположности, конструируя двойственное видение окружающей реальности. Этот дуализм уходит в глубь веков и служит основой для нашего понимания мира. В старинных китайских мифологических представлениях, например, мужской принцип «ян» ассоциируется с характеристиками, такими как свет и сила, в то время как женский принцип «инь» олицетворяет тьму и нежность, как его противоположность.

В разных культурах считается, что соединение противоположностей помогает понять всемогущество и вечность. Так, Г. Харлоу и К. Мирс выразили мысль, что люди, когда говорят и думают, часто разделяют все на парные противоположности, например, горячее и холодное, день и ночь, черное и белое, мужчина и женщина, бог и дьявол, рай и ад и т. д. (Кон 2009, 27).

И. С. Кон, развивая описанную выше концепцию, утверждает, что данные двойственные противоположности служили архаическому сознанию средством структурирования окружающей реальности. Эти понятийные пары оказывают значительное воздействие на все процессы логического мышления, применяемые для познания внешнего мира и самосознания человека, для систематизации и категоризации (Кон 2009, 33). Процесс категоризации предполагает рассмотрение концепций и объектов, которые они обозначают (например, добро — зло, мужчина — женщина), как диаметрально противоположные и взаимоисключающие.

Со временем стандартное разделение на противоположности становится неудобным для объяснения сложности реального мира. И. С. Кон говорит, что черно-белые противопоставления превращаются в континуум с двумя крайними точками, которые можно рассматривать как идеалы (например, совершенный мужчина, совершенная женщина), но они все равно помогают нам структурировать и классифицировать вещи. Если смотреть на мир шире, мы начинаем видеть явления и объекты не как четкие категории, а через разные градации, что помогает нам понять сложность реальности еще глубже. Вместо привычного мышления «черное — белое» приходится принимать во внимание более разнообразные и оттеночные аспекты. Например, категории «мужское» и «женское» уже не так ярко выражены, как прежде. При более глубоком анализе они оказываются на разных концах

спектра маскулинности и фемининности, каждый из которых имеет свои особенности и зависит от множества факторов и контекстов (Кон 2009, 74).

Длительное время в научной сфере преобладала идея противопоставления мужских и женских черт. Эта концепция считалась аксиомой, при этом различия мужских и женских черт рассматривались как естественные и всеобщие. Современные исследования указывают на сложность такого простого разделения. На сегодняшний день существуют два ключевых подхода к изучению этой проблемы. Первый — половой диморфизм, а второй — социокультурное разделение труда между мужчинами и женщинами. Половой диморфизм объясняет различия между мужчинами и женщинами с позиции теории эволюции и естественного отбора. Имеется точка зрения, согласно которой у мужчин и женщин разные генетические программы, которые диктуют им специфические поведенческие паттерны. Мужская программа связана с агрессивностью и стремлением к господству, в то время как женская — с основным инстинктом сохранения рода. Эти представления формируют разделение труда по половому признаку в обществе.

В то же время в науке существуют точки зрения о том, что различия между мужчинами и женщинами в поведении и ролях в обществе связаны не только с биологией, но и с культурными и социальными факторами. Этнические и социологические наблюдения показывают, что то, какими ролями обладают мужчины и женщины, зависит от традиций и общественных условий. Психологические исследования подчеркивают, что личностные черты не всегда прямо связаны с тем, к какому полу человек относится. Но если есть какие-то качества, которые связаны с полом, то они могут формироваться под влиянием факторов окружающей среды, воспитания и профессии.

Взаимодействие с окружающими, включая близких, коллег, незнакомцев и друзей, влияет на формирование гендерных ролей. Под гендером подразумевается социальная конструкция, отражающая мужские и женские особенности, в то время как пол охватывает биологические аспекты. Общество часто разграничивает сферы интересов по гендерному признаку, что приводит к тому, что представители разных полов обычно отдают предпочтение деятельности, традиционно ассоциируемой с их гендерной принадлежностью.

В процессе эволюции исследований, связанных с гендерной тематикой, специалисты

из разных стран, включая отечественных и зарубежных исследователей, предложили широкий спектр определений для термина «гендер». Хотя эти определения могут значительно отличаться, их объединяет общее восприятие гендера как явления, формируемого в социальном контексте. Гендер воспринимается как статус, к которому человек стремится и который складывается под влиянием общественных норм, культурных обычаев и психологических факторов.

До 1990-х годов понятие «гендер» и в иностранной, и в отечественной науке чаще всего ассоциировалось с идеей «социального пола», отличаясь от биологического определения пола. Однако в последующем в ученом сообществе стало распространяться новое понимание, которое ставит под сомнение жесткое разделение на биологический пол и социокультурный гендер: несколько исследователей пришли к выводу, что пол, как и гендер, является продуктом социокультурного воздействия. Так, Г. Рубин предложила идею о том, что пол и гендерные характеристики возникают в результате культурных и социальных процессов (Тищенко и др. 2020, 94).

В своей статье «Обмен женщинами: заметки по поводу „политической экономии пола“» Рубин описывает гендер как набор договоренностей, которые регулируют биологический пол в рамках общественных взаимодействий (Рубин 2000, 108). Эта концепция, получившая распространение среди феминисток второй волны, первоначально дополняла понятие биологического пола, но позже стала критиковаться за эссенциализм. В те годы доминировала точка зрения, что биологические факторы являются основополагающими для формирования личности, в то время как социальные и культурные аспекты рассматривались как вторичные и подверженные изменениям. Однако в 1980-х годах концепция Рубин положила начало ряду теоретических разработок в этой области (Блохина 2003).

Американский психолог Р. Ангер придерживается мнения о том, что как пол, так и гендер относятся к социальным категориям. Он отмечает, что гендерные характеристики формируются под влиянием социальных взаимодействий и восприятий, в то время как половая идентичность напрямую связана с анатомическими и биологическими различиями между мужчинами и женщинами. Таким образом, пол отражает биологические различия, в то время как гендер формируется на основе социальных ожиданий и норм, вытекающих из восприятия этих различий.

В исследованиях ученых, таких как Дж. Батлер, Д. Харауэй, Дж. Скотт и др., обсуждается сложность и изменчивость категорий гендера и пола. Эти ученые рассматривают гендер и пол как дуалистические, противоречивые и изменчивые категории (Тищенко и др. 2020, 94).

Согласно Дж. Батлеру, гендер следует рассматривать не просто как добавочный культурный слой поверх биологического пола, а как результат культурного контекста от начала до конца.

Значительный вклад в исследование таких понятий, как «гендер» и «пол» внес Э. Гидденс, известный американский социолог. Он выделяет гендер как область, не связанную прямо с биологией, подчеркивая влияние культуры и социальных условий на поведение мужчин и женщин. Для Э. Гидденса гендер формируется и меняется в зависимости от общественных норм и ожиданий, не ограничиваясь биологическим полом. Согласно его идеям, гендер не является чем-то постоянным, а скорее формируется и изменяется в зависимости от того, в какой культуре мы живем и какие социальные условия нас окружают. По мнению Э. Гидденса, в жизни существуют два пола — мужской и женский, и два вида — мужественный и женственный (Гидденс 1999, 153).

И. В. Костикова, подчеркивая значимость теории Э. Гидденса, отмечает, что предложенное им определение активно используется в российской научной среде и предлагает инновационную интерпретацию понятия «гендер». Оно не просто дифференцирует социальные роли мужчин и женщин, но и акцентирует внимание на проблематике гендерного неравенства и дискриминации, которая нередко проявляется в различных обществах (Костикова 2005, 9).

В конце второй волны феминистского движения произошло значительное изменение в понимании понятия «гендер», оно начало ассоциироваться с идеей о том, что различия между мужчинами и женщинами формируются в значительной степени социально, а не определяются исключительно биологически.

Так, американский методолог Дж. Скотт предложила свой взгляд на гендер. Она утверждала, что гендер может быть понят как элемент социальных отношений, который складывается на основе различного восприятия мужчин и женщин. По ее мнению, гендер играет ключевую роль в определении властных структур и их функционирования в обществе (Костикова 2005, 10). Дж. Скотт подчеркивала, что гендерные различия не просто отражают, но и активно формируют социальные иерархии

и распределение власти, что, по ее мнению, подтверждает мысль о том, что гендерные роли и нормы не являются неизменными и естественными, а скорее являются результатом динамичных и взаимосвязанных социальных процессов. Таким образом работа Дж. Скотт расширила понимание гендера, сдвинув фокус с биологически обусловленных характеристик на социокультурные аспекты. Это позволило сформироваться новому взгляду на понятие «гендер» и его значимость в исследовании социокультурных процессов, изменив традиционное восприятие человеческого тела как биологического объекта, отныне оно стало рассматриваться как конструкт социокультурного происхождения (Блохина 2003).

Такое кардинальное изменение в понимании «гендера» спровоцировало ширококомасштабные дебаты среди ученых и философов. В центре этих дискуссий находился вопрос о том, насколько обоснованным является традиционное различие между биологическим и социально-культурным полом. Примечательно, что мнения экспертов разделились. Некоторые исследователи (В. Пламвуд и Э. Фокс Келлер) настаивали на необходимости сохранения различий между биологическим и социальными аспектами пола. Они считали, что такое разделение имеет важное значение для понимания человеческой идентичности в ее многообразии. Однако существовала и противоположная точка зрения, представленная такими исследователями, как М. Гейтенс и Э. Гросс. Они выступали за отказ от традиционного деления на биологический и социальный пол и предлагали более гибкую интерпретацию, сливающую воедино биологические и социокультурные аспекты пола (Блохина 2003).

В научном сообществе постоянно ведутся дебаты о природе гендера, и одной из ключевых фигур в этих обсуждениях является Л. Никлсон. В своей книге «Игра разума: от модерна к постмодерну» Л. Никлсон анализирует гендер через призму постструктурализма и постмодернизма, в частности, используя приемы деконструкции. Она предложила альтернативный взгляд на гендерную идентичность, отвергая традиционный бинарный подход и предлагая концепцию множественности гендеров. Это предложение вызвало широкие дискуссии в академической среде, которые продолжаются по сей день (Блохина 2003).

В эпоху перемен, отмеченную началом девяностых годов прошлого столетия, русскоязычный академический дискурс получил новый импульс благодаря внесению А. Посадской

в научный оборот понятия «гендер». Этот термин, ранее не использовавшийся в русском языковом контексте, стал вызывать оживленные дебаты в академическом сообществе. Внедрение этого понятия в научное сообщество сопровождалось неоднозначным восприятием, поскольку многие социологи и исследователи стали приписывать ему различные трактовки, что неизбежно породило определенную путаницу и трудности в понимании.

В начале 1990-х годов А. Посадская ввела понятие «гендер» в русский язык, что привело к началу активного обсуждения данного термина в научных кругах. Позднее оно было использовано различными социологами, но каждый из них дал ему свой собственный смысл, что привело к теоретическому разногласию и затруднило обмен знаниями.

Т. А. Гурко отмечает, что споры вокруг понятия «гендер» частично обусловлены языковыми особенностями: в английском четко различаются термины «sex» и «gender». Термин «gender» широко используется в феминистских теориях для анализа социального неравенства. В русском языке отсутствует подобное различие, что приводит к смешению биологических и социальных аспектов. Т. А. Гурко предлагает узко трактовать понятие «гендер» в российском контексте, чтобы сосредоточиться на дискриминации по половому признаку (Гурко 2010).

Продолжая дебаты по поводу адаптации зарубежных терминологических конструкций, в частности таких, как «гендер», известный российский исследователь С. Ушакин настаивает на том, что механический перенос западных понятий в контекст российской научной мысли часто приводит к непониманию исконных культурных ценностей. С. Ушакин утверждает, что такая практика может быть признаком колониального менталитета и свидетельствует о кризисе национальной идентичности. Он предлагает опираться на богатство русского языка, который, по его мнению, имеет все необходимые ресурсы для создания уникальной и самобытной терминологии, отражающей комплексные аспекты таких понятий, как «пол», «род», «мужественность» и «женственность». Он настаивает на разработке оригинальной научной лексики, которая более адекватно отразит специфику русской культуры и социальных практик, полагая, что именно уход от слепого заимствования и копирования западных образцов позволит российской науке раскрыть свой потенциал (Ушакин 2002, 18).

С точки зрения И. Н. Тартаковской, попытки отказаться от термина «гендер» могут привести

к путанице и трудностям в академическом сообществе. Этот термин прочно вошел в научный обиход, что отражает его значимость для изучения социальных отношений между различными полами. И. Н. Тартаковская подчеркивает, что в российской научной среде, вероятно, была упущена возможность разработать оригинальный подход к гендерным исследованиям или этот момент еще предстоит в будущем. Она подчеркивает, что в поисках альтернативы устоявшемуся термину «гендер», ученые могут столкнуться с теоретическими и методологическими барьерами, которые пока что кажутся непреодолимыми на текущем этапе развития науки, сложности, с которыми столкнется отечественная наука при попытке отказа от устоявшегося понятия, по ее мнению, могут быть значительными (Тартаковская 2005,15–16).

Похожую позицию высказывает Н. Блохина, указывая, что гендерный анализ только недавно стал актуальной темой в российской науке, и для того, чтобы увидеть результаты его применения, требуется время. Поскольку научное сообщество в России состоит из специалистов, ученых и исследователей, активно участвующих в мировых научных исследованиях, необходимо сохранять связь с передовыми достижениями в области науки и не отвергать новаторские подходы (Блохина 2003).

Эволюция понимания термина «гендер» имеет большое значение, поскольку изначальные предположения о том, что разнообразие социальных и психологических характеристик между полами является исключительно результатом биологических факторов, постепенно утрачивают свою актуальность. Это изменение восприятия способствует глубокому переосмыслению стереотипов о доминировании мужчин в различных областях общественной жизни, способствуя созданию более справедливых и равноправных условий для всех и открывает новые перспективы в изучении и рассмотрении многих аспектов, которые ранее не ассоциировались с гендерными стереотипами, обогащая дискуссию новыми идеями и пониманием.

Научное сообщество, как отечественное, так и зарубежное, продолжает работу в области гендерных исследований. Понятие «гендер» остается предметом оживленных дебатов, и до сегодняшнего дня не было достигнуто консенсуса относительно его точного определения, а также относительно его связи с понятиями «половая роль» и «пол». Кроме того, вопросы взаимодействия биологических и социальных аспектов в гендерной теории также остаются открытыми.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Исследование проведено без риска для здоровья людей с соблюдением всех принципов гуманности и этических норм и соблюдением Хельсинкской декларации.

Ethics Approval

The study was conducted without risk to human health in compliance with all the principles of humanity and ethical standards and in compliance with the Helsinki Declaration.

Вклад авторов

Авторы внесли одинаковый вклад в проведенное исследование, анализ собранного материала и написание статьи.

Author Contributions

All authors have made the same contribution to the research, analysis of the collected material and writing of the article.

Литература

- Амбого, Х., Табуева, Е. В. (2019) Проблемы трактовки понятия «гендер» в современной психологии. В кн.: Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова (ред.). *Наука XXI века: взгляд в будущее. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции учащейся молодежи*. Шадринск: Изд-во Шадринского государственного педагогического университета, с. 69–77.
- Бендас, Т. В. (2006) *Гендерная психология*. СПб.: Питер, 431 с.
- Блохина, Н. А. (2003) Понятие гендера: становление, основные концепции и представления. В кн.: *Общество и гендер. Материалы Летней школы в Рязани*. Рязань: Поверенный, с. 7–40.

- Вовченко, О. М. (2000) *Гендерное равенство как социально-философская проблема*. М.: Институт молодежи, 195 с.
- Воронова, А. В. (2018) Гендерная психология: некоторые проблемы и перспективы. *Ярославский педагогический вестник*, № 1, с. 139–147.
- Воронцов, Д. В. (2002) Современные подходы к определению понятия «гендер» в социальной психологии. *Вестник Оренбургского государственного университета*, № 8, с. 97–101.
- Гидденс, Э. (1999) *Социология*. М.: Эдиториал УРСС, 703 с.
- Гурко, Т. А. (2010) Понятие «гендер» в российской социологии. *Институт социологии ФНИСЦ РАН*. [Электронный ресурс]. URL: https://www.isras.ru/blog_gurko2.html (дата обращения 13.05.2024).
- Знаменская, Т. А. (2010) История становления гендерной теории в контексте социолингвистических концепций XX в. В кн.: *Филология, языкознание, дидактика: теория и методика исследований. Сборник научных трудов*. Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, с. 74–84.
- Кон, И. С. (2009) *Мужчина в меняющемся мире*. М.: Время, 496 с.
- Костикова, И. В. (ред.). (2005) *Введение в гендерные исследования*. 2-е изд. М.: Аспект Пресс, 255 с.
- Малкина-Пых, И. Г. (2023) *Гендерная психология*. Москва: КноРус, 366 с.
- Правник, Д. Ю. (2007) Становление и развитие гендерных исследований в психологии. *Высшее образование сегодня*, № 10, с. 76–79.
- Рубин, Г. (2000) Обмен женщинами: заметки о «политической экономии» пола. В кн.: Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина (ред.). *Хрестоматия феминистских текстов*. СПб.: Дмитрий Буланин, с. 89–139.
- Тартаковская, И. Н. (2005) *Гендерная социология*. М.: Вариант, 368 с.
- Таубаева, М. Е., Сарсенбеков, Ж. А., Бегим, А. (2018) Понятие гендер и его исторический аспект возникновения. *Актуальные научные исследования в современном мире*, № 5-7 (37), с. 48–52.
- Тищенко, Ю. Г., Тищенко, И. А., Василюк, Н. И. и др. (2020) Понятие «гендер» в современном научном дискурсе. *Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки*, № 1, с. 93–99. <https://doi.org/10.17213/2075-2067-2020-1-93-99>
- Ушакин, С. (2002) «Человек рода он»: знаки отсутствия. В кн.: *О муже(N)ственности*. М.: Новое литературное обозрение, с. 7–40.
- Цапанова, С. С. (2019) Подходы к пониманию «гендера» в современной науке. *Colloquium-journal*, № 13-37 (6), с. 83–88.

References

- Ambogo, H., Tabueva, E. V. (2019) Problemy traktovki ponyatiya “gender” v sovremennoj psikhologii [Problems of interpretation of the concept of “gender” in modern psychology]. In: N. V. Ippolitova, N. S. Sterkhova (eds.). *Nauka XXI veka: vzglyad v budushchee. Materialy XI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferentsii uchashchejsya molodezhi [Science of the XXI century: A look into the future. Proceedings of the XI All-Russian scientific and practical conference of student youth]*. Shadrinsk: Shadrinsk State Pedagogical University Publ., pp. 69–77. (In Russian)
- Bendas, T. V. (2003) *Gendernaya psikhologiya [Gender psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 431 p. (In Russian)
- Blokhina, N. A. (2003) Ponyatie gender: stanovlenie, osnovnye kontseptsii i predstavleniya [The concept of gender: Formation, basic concepts and representations]. In: *Obshchestvo i gender. Materialy Letnej shkoly v Ryazani [Society and gender. Materials of the summer school in Ryazan]*. Ryazan: Poverennyj Publ., pp. 7–40. (In Russian)
- Giddens, E. (1999) *Sotsiologiya [Sociology]*. Moscow: Editorial URSS Publ., 703 p. (In Russian)
- Gurko, T. A. (2010) Ponyatie “gender” v rossijskoj sotsiologii [The concept of gender in Russian sociology]. *Institut sotsiologii FNIS Ts RAN [The Institute of Sociology of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences]*. [Online]. Available at: https://www.isras.ru/blog_gurko2.html (accessed 13.05.2024). (In Russian)
- Kon, I. S. (2009) *Muzhchina v menyayushchemsya mire [Man in a changing world]*. Moscow: Vremya Publ., 496 p. (In Russian)
- Kostikova, I. V. (ed.). (2005) *Vvedenie v gendernye issledovaniya [Introduction to gender studies]*. 2nd ed. Moscow: Aspekt Press, 255 p. (In Russian)
- Malkina-Pykh, I. G. (2023) *Gendernaya psikhologiya [Gender psychology]*. Moscow: KnoRus Publ., 366 p. (In Russian)
- Pravnik, D. Yu. (2007) Stanovlenie i razvitie gendernykh issledovaniy v psikhologii [Formation and development of gender studies in psychology]. *Vysshee obrazovanie segodnya — Higher Education Today*, no. 10, pp. 76–79. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15137171> (In Russian)
- Rubin, G. (2000) Obmen zhenshchinami: zametki o “politicheskoy ekonomii” pola [The traffic in women: Notes on the “political economy” of sex]. In: E. A. Zdravomysova, A. A. Temkina (eds.). *Khrestomatiya feministikh tekstov: perevody [Textbook on feminism: Translations]*. Saint Petersburg: Dmitry Bulanin Publ., pp. 89–139. (In Russian)
- Tartakovskaya, I. N. (2005) *Gendernaya sotsiologiya [Gender sociology]*. Moscow: Variant Publ., 368 p. (In Russian)

- Taubaeva, M. E., Sarsenbekov, Zh. A., Begim, A. (2018) Ponyatie gender i ego istoricheskij aspekt vozniknoveniya [The concept of gender and its historical aspect of origin]. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*, no. 5-7 (37), pp. 48–52. (In Russian)
- Tishchenko, Yu. G., Tishchenko, I. A., Vasilyuk, N. I. et al. (2020) Ponyatie “gender” v sovremennom nauchnom diskurse [The concept of “gender” in modern scientific discourse]. *Vestnik Yuzhno-Rossijskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (NPI). Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskie nauki — Bulletin of the South-Russian State Technical University (NPI). Series: Socio-Economic Sciences*, no. 1, 93–99. <https://doi.org/10.17213/2075-2067-2020-1-93-99> (In Russian)
- Tsapanova, S. S. (2019) Podkhody k ponimaniyu “gendera” v sovremennoj nauke [Approaches to understanding “gender” in modern science]. *Colloquium-journal*, no. 13-37 (6), pp. 83–88. (In Russian)
- Ushakin, S. (2002) “Chelovek roda on”: znaki otsutstviya [“A man of his kind”: Signs of absence]. In: *O muzhe(N)stvennosti [On masculinity/femininity]*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., pp. 7–40. (In Russian)
- Voronova, A. V. (2018) Gendernaya psikhologiya: nekotorye problemy i perspektivy [Gender psychology: Some problems and prospects]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 1, pp. 139–147. (In Russian)
- Vorontsov, D. V. (2002) Sovremennye podkhody k opredeleniyu ponyatiya “gender” v sotsial'noj psikhologii [The current approaches to gender definitions in social psychology]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta — Vestnik of the Orenburg State University*, no. 8, pp. 97–101. (In Russian)
- Vovchenko, O. M. (2000) *Gendernoe ravenstvo kak sotsial'no-filosofskaya problema [Gender equality as a socio-philosophical issue]*. Moscow: Institut molodezhi Publ., 195 p. (In Russian)
- Znamenskaya, T. A. (2010) Istoriya stanovleniya gendernoj teorii v kontekste sotsiolingvisticheskikh kontseptsij XX v. [The history of the formation of gender theory in the context of sociolinguistic concepts of the XX century]. In: *Filologiya, yazykoznanie, didaktika: teoriya i metodika issledovanij. Sbornik nauchnykh trudov [Philology, linguistics, didactics: Theory and methods of research. Collection of scientific papers]*. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ., pp. 74–84. (In Russian)



УДК 316.3

EDN HHSJYK

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-217-227>

Образовательные видеоблоги: специфика контента для детско-подростковой аудитории

Е. Е. Абросимова¹, Е. М. Скрыпникова^{1,2}, А. Г. Филипова^{✉1,3}

¹ Владивостокский государственный университет, 690014, Россия, г. Владивосток, ул. Гоголя, д. 41

² Новосибирский государственный педагогический университет,
630126, Россия, г. Новосибирск, Вилюйская ул., д. 28

³ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Евгения Евгеньевна Абросимова,
SPIN-код: 4532-4371,
Scopus AuthorID: 59212053500,
ORCID: 0000-0001-8893-4550,
e-mail: Alexgen77@list.ru

Екатерина Михайловна
Скрыпникова, SPIN-код: 1045-6398,
ORCID: 0000-0003-2627-570X,
e-mail: katrine13@mail.ru

Александра Геннадьевна Филипова,
SPIN-код: 7231-0990,
Scopus AuthorID: 57190731212,
ORCID: 0000-0002-7475-1961,
e-mail: Alexgen77@list.ru

Для цитирования:

Абросимова, Е. Е.,
Скрыпникова, Е. М.,
Филипова, А. Г. (2024)
Образовательные видеоблоги:
специфика контента для детско-
подростковой аудитории.
*Комплексные исследования
детства*, т. 6, № 3, с. 217–227.
[https://doi.org/10.33910/2687-0223-
2024-6-3-217-227](https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-217-227) EDN HHSJYK

Получена 30 сентября 2024;
прошла рецензирование 7 октября
2024; принята 7 октября 2024.

Финансирование: Исследование
выполнено за счет гранта
Российского научного фонда
№ 23-28-01276.

Права: © Е. Е. Абросимова,
Е. М. Скрыпникова, А. Г. Филипова
(2024). Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Представлены результаты изучения контента образовательных видеоблогов. Эмпирическую основу исследования составили 236 образовательных видео, которые были отобраны ранее в ходе интервью с учителями, экспертами и фокус-групп со школьниками. Видео анализировались по разработанной схеме, включающей фон видео, анимацию, коммуникативные приемы блогера, цифровые педагогические средства и пр. В числе выделенных характеристик были обозначены виды образовательного контента: «объяснение темы», «воспитательное событие», «ответы на вопросы», «личный контент». Также образовалась большая группа «другое». К собранным данным применялись методы статистического и качественного анализа. Были выявлены особенности образовательного контента для детско-подростковой аудитории — описаны особенности четырех видов образовательного контента, определено доминирование вида «объяснение темы». Вид «объяснение темы» исследовался в разрезе отнесения блогеров к категории учителей, распределения последних по направлениям специализации и ступеням обучения.

Видео таких форматов, как «объяснение темы» и «ответы на вопросы», характеризуются большей структурированностью, специфической терминологией, а также высокой сложностью и глубиной материала. В отличие от них контент «воспитательное событие» и «личный контент» представлен более просто, эмоционально и креативно. Он легче воспринимается и не перегружен сложной терминологией и избыточной информацией.

Для характеристики образовательного контента с учетом целевой аудитории был использован метод направленных ассоциаций. После просмотра видео эксперты описывали его тремя прилагательными. На основе анализа прилагательных выделены основные черты образовательного видеоконтента для детско-подростковой аудитории — полезность, краткость, доступность и простота.

Ключевые слова: видеоблог, образовательный блог, интернет, учитель-блогер, образовательный контент

Educational video blogs: The specific features of content for children and teenagers

E. E. Abrosimova¹, E. M. Skripnikova^{1,2}, A. G. Filipova^{✉1,3}

¹Vladivostok State University, 41 Gogolya Str., Vladivostok 690014, Russia.

²Novosibirsk State Pedagogical University, 28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk 630126, Russia

³Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Evgeniya E. Abrosimova,
SPIN: 4532-4371, Scopus AuthorID:
59212053500, ORCID: 0000-0001-
8893-4550, e-mail: Alexgen77@list.ru

Ekaterina M. Skripnikova, SPIN:
1045-6398, ORCID: 0000-0003-2627-
570X, e-mail: katrine13@mail.ru

Alexandra G. Filipova,
SPIN: 7231-0990, Scopus AuthorID:
57190731212, ORCID: 0000-0002-
7475-1961, e-mail: Alexgen77@list.ru

For citation: Abrosimova, E. E.,
Skripnikova, E. M., Filipova, A. G.
(2024) Educational video blogs: The
specific features of content for
children and teenagers.

Comprehensive Child Studies, vol. 6,
no. 3, pp. 217–227. [https://doi.org/
10.33910/2687-0223-2024-6-3-217-
227](https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-3-217-227) EDN HHSJYK

Received 30 September 2024;
reviewed 7 October 2024;
accepted 7 October 2024.

Funding: The study was supported
by grant No. 23-28-01276 from the
Russian Science Foundation.

Copyright: © E. E. Abrosimova,
E. M. Skripnikova, A. G. Filipova
(2024). Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
License 4.0

Abstract. The article presents the results of studying the content of educational video blogs. The empirical basis of the study included 236 educational videos that were selected during interviews with teachers and experts and in focus groups with schoolchildren. The videos were analyzed according to a scheme we developed — it included the video background, animation, the blogger's communication techniques, digital learning tools, etc. We identified the following types of educational content: 'topic explanation', 'educational event', 'answers to questions', and 'personal content'. A large group of videos comprised the 'other' type. Statistical and qualitative methods were applied to analyze the collected data. We identified the features of educational content for children and adolescents, described the features of the four types of educational content, and found that the 'topic explanation' type is the most dominant. We analyzed the 'topic explanation' type in terms of whether the bloggers are teachers and in terms of their distribution by areas of specialization and levels of education. The videos of the 'topic explanation' and 'answers to questions' types are characterized by better structure, specific terminology, and high complexity and depth of the material. In contrast, the information of the 'educational event' and 'personal content' types is presented in a simpler manner, more emotionally and more creatively: the content in such videos is easier to perceive and is not overloaded with complex terminology and redundant information. We used the method of directed associations to describe the educational content taking into account the target audience. After watching a video, the experts described it with three adjectives. Based on the analysis of the adjectives, we identified the main features of educational video content for children and adolescents: usefulness, brevity, accessibility and simplicity.

Keywords: video blog, educational blog, internet, teacher blogger, educational content

Введение

Современный образовательный ландшафт стремительно меняется. Педагогические технологии обогащаются цифровыми ресурсами и инструментами. Не все цифровые и онлайн-ресурсы находят мгновенный отклик в педагогическом сообществе, но постепенно они становятся частью образовательной повседневности.

Неотъемлемой частью современного образования стал образовательный видеоблогинг. Студенты и школьники активно используют видеоконтент не только для обучения, но и для решения каких-то повседневных задач. Если раньше можно было говорить только о зарубежных видеохостингах как платформах размеще-

ния видеоблогов, то сегодня отечественные платформы становятся не менее популярными среди пользователей. Так, сервис «VK Видео» стал таким же популярным, как YouTube (Исследование Tele2... 2023). И это не обошло стороной образовательный контент.

Отечественные и зарубежные исследователи активно изучают данный образовательный феномен в разных контекстах — школьного обучения, языковой подготовки, формирования разных прикладных навыков и пр. М. В. Белокурова, М. В. Золотова анализируют превращение развлекательного блога в инструмент изучения английского языка преподавателями неязыковых вузов (Белорокурова, Золотова 2023). В педагогической деятельности к видеоблогам обращаются не только преподаватели вузов,

но и школьные учителя, некоторые из которых сами становятся блогерами (Усманов 2022; Хованова, Захарова 2022; Храмова 2023). Распространению педагогического видеоблогинга способствует интерес к нему детей и, как следствие, динамичная общественная популяризация и даже законодательное стимулирование активного видеоблогинга среди педагогов (Совет учителей-блогеров... 2024).

Контент образовательных видеоблогов ориентирован на трансляцию знаний по определенным темам или конкретным областям; передачу навыков, связанных с получением знаний, организацией обучения и самообразования; трансляцию ценностных установок. И. С. Волкова считает, что «работа школьников с образовательными видеоблогами является необходимым условием для формирования у них информационной, профессиональной и коммуникативной компетентности» (Волкова 2022). По мнению Е. С. Сипко, популярность видеоблогов связана с такими его особенностями, как «креативная подача информации, новизна контента, качественный юмор, неординарность автора, специфичность» (Сипко 2016). Также она отмечает, что среди видеоблогов самым распространенным является видеоблог с обучающим видео, которое позволяет ответить на интересующие аудиторию вопросы. Обучающий и образовательный контент в видеоблогах становится все более востребованным среди детско-подростковой аудитории, так как возрастает запрос на информацию и знания, необходимые для подготовки к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ, а также запрос на объяснение учебного или познавательного материала. Videоблог привлекает детско-подростковую аудиторию тем, что предоставляет возможность выбора подходящего темпа самообучения, разнообразие подходов и способов к решению задач и подачи материала, разные точки зрения на информацию (Costa et al. 2016).

Образовательный контент в видеоблогах может обладать такими характеристиками, как доступность материала и простота подачи, которые дают возможность аудитории повторять или закреплять получаемую информацию, выбирать подходящий и интересный для обучающегося образовательный материал, выбирать заинтересовавшего учителя-блогера; визуализация информации, которая облегчает запоминание и делает процесс обучения интереснее; нестандартность материала, креативность, обеспечивающие привлечение и удержание внимания аудитории, формирование заинтересованности в теме, блоге или личности блогера.

Методы и материалы исследования

В рамках настоящего исследования нами были проанализированы 236 образовательных видео. Отбор видео производился на основе проведенных ранее экспертных интервью (13,5%), фокус-групп со школьниками (29,2%), официальных рейтингов в сети (51,7%), также были проанализированы видео представителей совета учителей-блогеров (5,5%) (Совет учителей-блогеров... 2024).

Критериями для анализа видео стали стиль самопрезентации видеоблогера, используемые коммуникативные приемы, а также приемы и средства обучения.

В данной статье мы обратимся к содержанию образовательных видео, адресованных в первую очередь детско-подростковой целевой аудитории, и выявлению статистически значимых связей между разными видами контента и разными адресатами.

Анализ полученных данных производился при помощи ПО SPSS Statistics. В базу данных были внесены количественные и качественные характеристики образовательных видеоблогов.

Так как большинство переменных являются номинальными, в качестве методов исследования связей выбраны статистические тесты — Хи-квадрат, Т-тест и таблицы сопряженности. Для работы с ответами на открытые вопросы используется ПО MAXQDA, в частности, инструменты визуализации (Word cloud и др.).

Результаты и их обсуждение

Ранее мы исследовали практики самопрезентации и коммуникации в работе образовательных видеоблогеров с разной целевой аудиторией, сейчас же обратимся к самому контенту видео. В процессе анализа видео по переменной «контент» было разделено на группы: объяснение темы, воспитательное событие, ответы на вопросы аудитории, личный контент и другое (табл. 1).

Очевидно, что специфика анализируемого контента определила популярность варианта ответа «объяснение темы». Наполнение второго по популярности варианта ответа — «другое» — оказался очень разнообразным. Здесь выделены исполнение песни, сценка о школе, юмористическая сценка, развлекательный контент с образовательными элементами. В отдельную категорию ответов «другое» можно отнести варианты, указывающие на демонстрацию школьной жизни как глазами учеников, так и учителей, а также примеры продуктов деятельности школьников («сочинения»; «карикатура на школу»;

Табл. 1. Содержание видео в разрезе аудитории, %

Содержание видео	Аудитория	
	Дети	Другие
Воспитательное событие (квест, игра, линейка)	0,9	2,4
Ответы на вопросы аудитории	5,3	3,3
Личный контент (не образовательная тематика)	8,0	10,6
Объяснение темы	63,7	48,0
Другое	22,1	35,8
Итого	100,0	100,0

Table 1. Video content by audience, %

Video content	Audience	
	Children	Other
Educational event (quest, game, lineup)	0.9	2.4
Answers to audience questions	5.3	3.3
Personal content (non-educational topics)	8.0	10.6
Topic explanation	63.7	48.0
Other	22.1	35.8
Total	100.0	100.0

«случаи из педагогической практики»; «зачитывание неудачных примеров сочинений учеников»; «рабочие будни учителя»).

Исследование значений хи-квадрата всех обозначенных видов контента в разрезе целевой аудитории — дети и другие пользователи — позволило обнаружить статистически значимые связи с переменными: «объяснение темы» ($df = 1$, $\chi^2 = 5,915$, $p < 0,05$), «другое» ($df = 1$, $\chi^2 = 5,303$, $p < 0,05$). Для детской аудитории чаще, чем ожидается, контент связан с объяснением темы и реже, чем ожидается, с другими вариантами ответов.

Образовательный контент — это не всегда контент, сопряженный с освоением школьной и университетской программы, а образовательные влогеры — это не всегда педагоги образо-

вательного учреждения. В нашей выборке блогеры были разделены по их отнесению к группе школьных учителей. Для влогера-учителя наиболее популярными направлениями являются объяснение темы (44,7 %) и вариант «другое» (37,1 %), менее распространен личный контент (12,1 %). Тем не менее именно учительские блоги содержат больше личностного компонента, чем блоги авторов, не принадлежащих к этой профессии (12,1 % и 5,8 % соответственно). Современный образ учителя, тем более учителя-влогера, требует демонстрации не только профессиональных качеств и навыков, но и погружения ученика-зрителя в повседневность блогера. Это делает отношение к учителю более доверительным, создает эффект параблизости и личного знакомства (табл. 2).

Табл. 2. Содержание видео в разрезе профессии блогера, в % от числа ответивших

Содержательная характеристика видео	Является ли влогер учителем?	
	Нет	Да
1. Воспитательное событие (квест, игра, линейка)	1,9	1,5
2. Ответы на вопросы аудитории	3,8	4,5
3. Личный контент (необразовательная тематика)	5,8	12,1
4. Объяснение темы	69,2	44,7
5. Другое	19,2	37,1
Итого	100,0	100,0

Table 2. Video content by the blogger’s profession, % of respondents

Video content	Is the blogger a teacher?	
	No	Yes
1. Educational event (quest, game, lineup)	1.9	1.5
2. Answers to audience questions	3.8	4.5
3. Personal content (non-educational topic)	5.8	12.1
4. Topic explanation	69.2	44.7
5. Other	19.2	37.1
Total	100.0	100.0

Анализ содержания видео в разрезе направления изучаемого предмета продемонстрировал, что преподаватели предметов естественно-научного и математического циклов в нашей выборке предпочитают использовать контент «объяснение темы» (табл. 3).

Категория «сложно определить» является максимально разнообразной с точки зрения содержательной характеристики контента — это и демонстрация личного опыта в педагогической деятельности («методика проведения уроков», «объяснение особенностей работы с шумными учениками», «о распорядке дня учителя, его действиях в течение дня»), и элементы повсе-

дневной жизни, не связанной с образованием или связанной частично («влог о путешествии в другую страну на олимпиаду», «исполнение песни», «ответ на видео другого блогера»).

Также образовательный контент был проанализирован в разрезе уровня обучения в школе. Хочется отметить тот факт, что категории «начальная школа» и «сложно определить» чаще всего содержат характеристику «другое». Начальная школа требует больше творческих навыков, педагоги, работающие в данной возрастной группе, чаще используют различные педагогические приемы и готовы ими делиться с коллегами (табл. 4).

Табл. 3. Содержание видео в разрезе школьного предмета, в % от числа ответивших

Содержательная характеристика видео	Какой предмет ведет блогер в школе?			
	Естественно-научный	Математический	Гуманитарный	Сложно определить
1. Воспитательное событие (квест, игра, линейка)	–	4,7	–	1,2
2. Ответы на вопросы аудитории	–	6,2	4,6	3,6
3. Личный контент (необразовательная тематика)	–	3,1	15,4	12,0
4. Объяснение темы	87,5	75,0	38,5	44,6
5. Другое	12,5	10,9	41,5	38,6
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Table 3. Video content by school subject, % of respondents

Video content	What subject does the blogger teach at school?			
	Natural science	Mathematics	Humanities	Difficult to determine
1. Educational event (quest, game, lineup)	–	4.7	–	1.2
2. Answers to audience questions	–	6.2	4.6	3.6
3. Personal content (non-educational topic)	–	3.1	15.4	12.0
4. Topic explanation	87.5	75.0	38.5	44.6
5. Other	12.5	10.9	41.5	38.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Табл. 4. Содержание видео в разрезе ступени обучения, в % от числа ответивших

Содержательная характеристика видео	На какой ступени обучения преподает в школе блогер			
	Начальная школа	Средняя и старшая школа	Не школьная программа	Сложно определить
1. Воспитательное событие (квест, игра, линейка)	–	2,5	1,4	–
2. Ответы на вопросы аудитории	–	5,8	1,4	18,2
3. Личный контент (необразовательная тематика)	12,9	9,2	6,8	18,2
4. Объяснение темы	29,0	62,5	62,2	9,1
5. Другое	58,1	20,0	28,4	54,5
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Table 4. Video content by the level of education, as % of respondents

Video content	At what level of education does the blogger teach at school?			
	Primary school	Middle or high school	Not school level	Difficult to determine
1. Educational event (quest, game, lineup)	–	2.5	1.4	–
2. Answers to audience questions	–	5.8	1.4	18.2
3. Personal content (non-educational topic)	12.9	9.2	6.8	18.2
4. Topic explanation	29.0	62.5	62.2	9.1
5. Other	58.1	20.0	28.4	54.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

На следующем этапе анализа случайно были отобраны четыре видео из нашей выборки, по одному каждого вида — объяснение темы, воспитательное событие, личный контент, ответы на вопросы. Все четыре отобранных видео адресованы детско-подростковой целевой аудитории и были рекомендованы детьми (в ходе фокус-групп). Посмотрим эти видео с точки зрения способа подачи.

«Объяснение темы» представлено в видеоролике «Как решить 19-ю задачу на изичах? (никак) на канале «100-балльный репетитор» (Как решить 19-ю задачу... 2020). В видео присутствует блогер. Основной способ подачи информации — это словесное изложение, подкрепленное записью и фиксацией шагов решения задач на доске с помощью маркера. Блогер использует учебник и, выбирая из него задачи, помогает аудитории разобраться в способах решения. Также в видео блогер использует примеры из личного опыта работы и примеры из собственной жизни для поддержания связи с аудиторией.

Видеоконтент «воспитательное событие» представлен в ролике Андрея Павликова на канале «Математик МГУ» (ЕГЭ на 100 баллов... 2019). В видео блогер отправляется на ЕГЭ и комментирует его проведение и результаты. Блогером выбрана актуальная тема для детско-

подростковой аудитории, в ходе которой он объясняет процедуру, что можно и чего нельзя делать на экзамене, дает советы по подготовке, обсуждает собственные результаты и объясняет варианты, какие допустимы в записях и ответах на задачи по математике. В том числе автор подбадривает и мотивирует аудиторию к приложению усилий при подготовке к экзамену. Блогер ясно и понятно объясняет и описывает происходящее действие, видео неперегружено лишними данными. Блогером применяются прямое обращение к аудитории и отсылка к видео других блогеров. Помимо наличия блогера в кадре, в видео присутствуют иллюстрации в виде карт, итоговых бланков ЕГЭ, дополнительных видео для разбора материала.

«Ответы на вопросы» отражены в видео «Задача № 716. Математика 6 класс Виленкин» на канале ANDREY ANDREEV (Задача № 716... 2014). В видео автор объясняет решение задачи и предлагает аудитории подумать над различными способами решения и показывает варианты. Блогер для объяснения материала использует доску и маркеры для записи, для общения с аудиторией использует вопросы.

«Личный контент» представлен на канале 99 баллов (99 BALLOV... 2021). Данное видео представлено в виде клипа под песню-поздрав-

В таблице 5 приведены по 10 наиболее частотных прилагательных для каждой целевой аудитории. 6 прилагательных совпали в обеих целевых группах, оставшиеся подчеркивают специфику: для детско-подростковой аудитории — это «понятное», «доступное», «наглядное» и «содержательное». Для другой целевой аудитории акценты смещаются в сторону эмоциональной заряженности видео, его образовательного характера.

Прилагательные были закодированы по пяти смысловым осям: «продолжительность видео»; «содержательные особенности видео»; «эмоциональность видео»; «полезность для обучения /

образования»; «особенность подачи информации». Дальнейший анализ осуществлялся по аналогии с предыдущими параметрами видео — строились таблицы сопряженности в разрезе целевой аудитории (табл. 6).

Чаще всего видео для детской аудитории характеризуется прилагательными, входящими в группу «длина видео» со смысловым центром — «краткое», «короткое». Также видео для детской аудитории чаще определяется как «эмоциональное». Следует понимать, что внутри смысловых групп, в которые были объединены прилагательные, могут находиться и диаметрально противоположные по смыслу понятия.

Табл. 5. 10 прилагательных, характеризующих образовательный видеоблог

Целевая аудитория — дети			Целевая аудитория — другие		
прилагательные	частота	%	прилагательные	частота	%
Интересное	24	6,98	интересное	32	6,03
Полезное	18	5,23	короткое	19	3,58
Понятное	14	4,07	полезное	19	3,58
Простое	12	3,49	информативное	18	3,39
Познавательное	10	2,91	познавательное	14	2,64
Доступное	8	2,33	конкретное	13	2,45
Информативное	8	2,33	позитивное	12	2,26
Короткое	8	2,33	простое	11	2,07
Содержательное	7	2,03	забавное	9	1,69
Наглядное	6	1,74	образовательное	8	1,51

Table 5. Ten adjectives that describe the educational video blog

Target audience: children			Target audience: other		
Adjectives	Frequency	%	Adjectives	Frequency	%
Interesting	24	6.98	Interesting	32	6.03
Useful	18	5.23	Short	19	3.58
Understandable	14	4.07	Useful	19	3.58
Simple	12	3.49	Informative	18	3.39
Instructive	10	2.91	Instructive	14	2.64
Accessible	8	2.33	Specific	13	2.45
Informative	8	2.33	Positive	12	2.26
Short	8	2.33	Simple	11	2.07
Content-rich	7	2.03	Funny	9	1.69
Lucid	6	1.74	Educational	8	1.51

Табл. 6. Смысловые оси, характеризующие видео, в разрезе аудитории, %

Смысловые оси	Аудитория	
	Дети	Другие
Длина видео	48,4	14,2
Содержательные особенности видео	14,6	31,0
Эмоциональность видео	47,8	26,5
Особенность подачи информации	31,1	28,3
Итого	100	100

Table 6. Semantic axes characterizing the video, by audience, %

Semantic axes	Audience	
	Children	Other
Video length	48.4	14.2
Features of the video's content	14.6	31.0
Emotionality of the video	47.8	26.5
Specific features of information presentation	31.1	28.3
Total	100	100

Заключение

Контент образовательных видео сложно поддается анализу, как и образовательный видеоблог в целом, в силу их большого разнообразия и постоянного изменения правил. Была предпринята попытка проанализировать четыре выделенных вида образовательного контента («объяснение темы», «воспитательное событие», «ответы на вопросы» и «личный контент»), однако в итоге целесообразно сравнивать две большие группы — объяснение темы и другое.

Объяснение темы может происходить в форме монолога, где блогер в большей степени словесно объясняет материал; в форме решения задания, где визуализируется процесс решения и объяснения конкретной информации или задачи; в форме вопросно-ответного рассуждения, где блогер выделяет какую-то проблематику или конкретный вопрос и дает свои пояснения и информацию. В видеоблоге при объяснении темы блогер может использовать разные инструменты: схематическое представление информации, картинки, анимации, мемы, фотографии, презентации, использовать книги, сопровождение видео аудиодорожкой, вставку дополнительных видео или ссылок и пр.

Контент по темам «ответы на вопросы» и «объяснение темы» может восприниматься сложнее и требовать больших усилий (концентрации внимания, усердия, усилий и пр.), чем контент «воспитательное событие» и «личный контент», которые более эмоциональные, легкие и простые по содержанию.

Образовательный контент в видеоблогах за счет способов презентации материала и ин-

формации, дозирования информации в короткое время ролика, возможностей визуализации и воздействия на разные каналы восприятия информации может обеспечивать доступность материала и информации для учеников, удовлетворяющих свои познавательные потребности или решающих учебные задачи. Данный контент весьма актуален для детско-подростковой аудитории в связи с расширением запроса на помощь в подготовке к экзаменам или объяснению сложных тем.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Исследование проведено без риска для здоровья людей с соблюдением всех принципов гуманности и этических норм и соблюдением Хельсинкской декларации.

Ethics Approval

The study was conducted without risk to human health in compliance with all the principles of humanity and ethical standards and compliance with the Helsinki Declaration.

Источники

- ЕГЭ на 100 баллов? Как проходит экзамен? Сдаю впервые. Комиссия в шоке. (2019) *Математик МГУ*. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qIZMNryduHU> (дата обращения 20.09.2024).
 Задача № 716. Математика 6 класс Виленкин. (2014) *ANDREY ANDREEV*. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fqOa66sWsa0> (дата обращения 20.09.2024).

- Исследование Tele2: VK догнала по численности аудитории YouTube в России. (2023) *Хабр*. [Электронный ресурс]. URL: <https://habr.com/ru/news/771744/> (дата обращения 20.09.2024).
- Как решить 19 задачу на изичах? (никак). (2020) *100балльный репетитор*. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=-ggUq_cpTo4 (дата обращения 20.09.2024).
- Совет учителей-блогеров при Общественном совете при Министерстве просвещения Российской Федерации. (2024) *Министерство просвещения Российской Федерации*. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/blogsovet/> (дата обращения 20.09.2024).
- 99 BALLOV — ПУТЬ. (2021) *99 баллов*. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=W7gAaaM79d0> (дата обращения 20.09.2024).

Литература

- Белорукова, М. В., Золотова, М. В. (2023) Videoblogging v prepodavanii anglijskogo yazyka v neyazykovom vuze. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, т. 15, № 4, с. 54–63. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2023-15-4-54-63>
- Волкова, И. С. (2022) Videoblogging как средство географического образования студентов и школьников. *Ойкумена. Регионоведческие исследования*, № 4, с. 27–34.
- Сипко, Е. С. (2016) Популярность влогов в информационном пространстве России. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки*, т. 2 (68), № 4, с. 22–28.
- Усманов, Ш. Н. (2022) Использование интернет-технологий для активизации познавательной деятельности учащихся на уроках физики. *Vestnik TOGIPPO*, № 2 (49), с. 54–55.
- Хованова, С. Ю., Захарова, К. В. (2022) Совершенствование фонетических навыков обучающихся через использование видеоматериалов образовательных сайтов (английский язык, основная общеобразовательная школа). *Сибирский учитель*, № 2 (141), с. 72–77.
- Храмова, Т. Ю. (2023) Особенности использования интернет-блогов в обучении школьников иностранному языку. *Материалы Ивановских чтений*, № 4 (43), с. 64–67.
- Costa, C., Alvelos, H., Teixeira, L. (2016) The use of Web 2.0 tools by students in learning and leisure contexts: A study in a Portuguese institution of higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 25, no. 3, pp. 377–394. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1057611>

Sources

- EGE na 100 ballov? Kak prokhdit ekzamen? Sdayu v pervye. Komissiya v shoke [Unified State Exam for 100 points? How is the exam going? I am taking it for the first time. The commission is shocked]. (2019) *Matematik MGU*. [Online]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=qlZMNryduHU> (accessed 20.09.2024). (In Russian)
- Issledovanie Tele2: VK dognala po chislenosti auditorii YouTube v Rossii [Tele2 study: VK has caught up with YouTube in terms of audience size in Russia]. *Khabr*. [Online]. Available at: <https://habr.com/ru/news/771744/> (accessed 20.09.2024). (In Russian)
- Kak reshit' 19 zadachu na izichakh? (nikak) [How to solve task 19 easy-peasy? (no way)]. (2020) *100ball'nyj repetitor*. [Online]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=-ggUq_cpTo4 (accessed 20.09.2024). (In Russian)
- Sovet uchitelej-blogerov pri Obshchestvennom sovete pri Ministerstve prosveshcheniya Rossijskoj Federatsii [Council of teachers-bloggers under the Public Council under the Ministry of Education of the Russian Federation]. (2024) *Ministerstvo prosveshcheniya Rossijskoj Federatsii [Ministry of Education of the Russian Federation]*. [Online]. Available at: <https://edu.gov.ru/blogsovet/> (accessed 20.09.2024). (In Russian)
- Zadacha no. 716. Matematika 6 klass Vilenkin [Task no. 716. Mathematics 6th grade Vilenkin]. (2014) *ANDREY ANDREEV*. [Online]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=fqOa66sWsa0> (accessed 20.09.2024). (In Russian)
- 99 BALLOV — PUT' [99 points — path]. *99 ballov*. [Online]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=W7gAaaM79d0> (accessed 20.09.2024). (In Russian)

References

- Belorukova, M. V., Zolotova, M. V. (2023) Videoblogging v prepodavanii anglijskogo yazyka v neyazykovom vuze [Video blogging in teaching English at a non-linguistic university]. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta — The Bulletin of Maikop State Technological University*, vol. 15, no. 4, pp. 54–63. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2023-15-4-54-63> (In Russian)
- Costa, C., Alvelos, H., Teixeira, L. (2016) The use of Web 2.0 tools by students in learning and leisure contexts: A study in a Portuguese institution of higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 25, no. 3, pp. 377–394. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1057611> (In English)
- Khovanova, S. Yu., Zakharova, K. V. (2022) Sovershenstvovanie foneticheskikh navykov obuchayushchikhsya cherez ispol'zovanie videomaterialov obrazovatel'nykh sajtoy (anglijskij yazyk, osnovnaya obshcheobrazovatel'naya

- shkola) [Students' phonetic skills perfection using video materials of educational sites: English, secondary school]. *Sibirskij uchitel' — Siberian Teacher*, no. 2 (141), pp. 72–77. (In Russian)
- Khramova, T. Yu. (2023) Osobennosti ispol'zovaniya internet-blogov v obuchenii shkol'nikov inostrannomu yazyku [Specifics of using Internet blogs in teaching school children foreign language]. *Materialy Ivanovskikh chtenij — Materials of the Ivanovo Readings*, no. 4 (43), pp. 64–67. (In Russian)
- Sipko, E. S. (2016) Populyarnost' vlogov v informatsionnom prostranstve Rossii [Vlogs popularity in the information Russian space]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki — Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological Sciences*, vol. 2 (68), no. 4, pp. 22–28. (In Russian)
- Usmanov, S. N. (2022) Ispol'zovanie internet-tekhnologij dlya aktivizatsii poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchikhsya na urokakh fiziki [The use of Internet technologies to activate the cognitive activity of students in physics lessons]. *Vestnik TOGIRRO — Bulletin of TOGIRRO*, no. 2 (49), pp. 54–55. (In Russian)
- Volkova, I. S. (2022) Videoblogging kak sredstvo geograficheskogo obrazovaniya studentov i shkol'nikov [Video blogging as a means of geographical education of students and schoolchildren]. *Ojkumena. Regionovedcheskie issledovaniya — Ojkumena. Regional Researches*, no. 4, pp. 27–34. <https://doi.org/10.24866/1998-6785/2022-4/27-34> (In Russian)