

ISSN 2075-3500

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»
Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С. А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 2 (66)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2023

УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Реестровая запись о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС77-73785 от 05 октября 2018 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

И. А. Мурог, доктор технических наук, и. о. ректора РГУ имени С. А. Есенина (*председатель*);
И. В. Гайдамашко, доктор психологических наук, профессор, академик РАО; **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **Г. М. Аванесян**, доктор психологических наук, профессор (Армения); **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. А. Калмыкова**, доктор психологических наук, профессор (Украина); **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор (Беларусь); **Е. А. Петрова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н. А. Фомина, доктор психологических наук, профессор (*главный редактор*); **А. К. Белоусова**, доктор психологических наук, профессор; **Т. Н. Волковская**, доктор психологических наук, профессор; **Н. И. Демидова**, доктор педагогических наук, профессор; **И. А. Донина**, доктор педагогических наук, профессор; **О. В. Еремкина**, доктор педагогических наук, доцент; **И. М. Ильичева**, доктор психологических наук, профессор; **Л. Н. Кулешова**, доктор психологических наук, профессор; **И. Ю. Левченко**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Мартишина**, доктор педагогических наук, профессор; **Т. Г. Мухина**, доктор педагогических наук, профессор; **П. А. Петряков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. Е. Солянкина**, доктор психологических наук, профессор; **С. Н. Сорокоумова**, доктор психологических наук, профессор; **А. Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **С. В. Феоктистова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Харченко**, доктор психологических наук, доцент (Украина); **О. Б. Широких**, доктор педагогических наук, профессор; **Н. В. Яковлева**, кандидат психологических наук, доцент.

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.8.1 — Общая педагогика, история образования (педагогические науки); 5.8.7 — Педагогика профессиональной деятельности (педагогические науки); 5.3.5 — Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки).

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 28-43-32

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Костикова Л. П., Сиваков М. А. Цифровые технологии в языковой подготовке студентов вуза: образовательное блоггерство	7
Кудряшова Н. М. Культурологический и аксиологический подходы к развитию математической речи студентов профиля «Начальное образование».....	15
Леньков С. В., Рубцова Н. Е. Субъектно-информационные основания профессионального выбора.....	24
Мартишина Н. В., Гречушкина Н. В. Педагогические технологии креативного образования	34
Муллер О. Ю. Современное состояние и перспективы развития гражданского воспитания	41
Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Периодизация детства в психолого-педагогических исследованиях: классические научные концепции	50

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бакина А. В., Яремчук С. В. Профессиональные намерения современных старшеклассников, связанные с профессией учителя	57
Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Федорчук Ю. М. Доступность дошкольного образования: взгляд родительского сообщества.....	66
Еремкина О. В. Формирование потребности будущего учителя в построении профессиональной деятельности на диагностической основе.....	74
Кисова В. В., Семенов А. В., Семенова Е. А. Исследование психологической готовности к обучению по индивидуальному образовательному маршруту студентов педагогического вуза.....	83
Ладохина И. Ю. Использование метода комплексного моделирования в курсе «Стратегии профессионально-личностного роста» для педагогических специальностей	91
Хачатурова К. Р., Донина И. А. Психолого-педагогические аспекты развития творчества педагога в современной школе	99
Хусаинова Р. М., Габдушева Э. Н. Патриотическое воспитание студентов химико-технологических специальностей на примерах истории края	108

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Казаренков В. И., Карнелович М. М. Стратегии совладания и риск депрессии у студентов	115
Кушко О. Ю., Груша А. В., Пчёлкина Е. П. Склонность к зависимому поведению мальчиков и девочек подросткового возраста.....	122
Сорокоумова С. Н., Ерохина Я. В. О некоторых вопросах личностных трансформаций в процессе самореализации военнослужащих-женщин	129
Уланова Н. Н., Яковлева Н. В. Психологические ресурсы профессионального здоровья личности	136

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Е. Особенности восприятия сверстника подростками с умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития	143
--	-----

СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ НАШИХ КОЛЛЕГ

Лидия Константиновна Гребенкина	150
Елена Ермолаевна Дмитриева	152
Информация для авторов	153

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Kostikova L. P., Sivakov M. A. Digital Technologies in Language Learning at University: Educational Blogging	7
Kudryashova N. M. Culturological and Axiological Approaches to the Development of Mathematical Reasoning in Students Majoring in Primary Education	15
Lenkov S. A., Rubtsova N. E. Subjective and Informative Foundations of Professional Self-Identification.....	24
Martishina N. V., Grechushkina N. V. Technologies of Creative Education.....	34
Muller O. Yu. Civil Education: its Current State and its Development Potential.....	41
Shelekhov I. L., Belozerova G. V. Stages of Childhood Development in Psychological and Pedagogical Research: Classical Concepts.....	50

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Bakina A. V., Yaremchuk S. V. Teacher Career Intentions in Modern Senior Secondary Level Students.....	57
Gordashnikova O. Yu., Kuznetsov A. N., Fedorchuk Yu. M. Accessibility of Preschool Education: Parents' Perceptions	66
Yeremkina O. V. Shaping Novice Teachers' Motivation to Perform Developmental Diagnosis in Children.....	74
Kisova V. V., Semenov A. V., Semenova E. A. Investigating Novice Teachers' Psychological Readiness to Personalized Education	83
Ladokhina I. Yu. The Method of Complex Modeling Within the Framework of the Strategies of Professional and Personal Development Course (Teacher Training).....	91
Khachaturova K. R., Donina I. A. Psychological and Pedagogical Aspects of Modern Teachers' Creative Development	99
Khusainova R. M., Gabdusheva E. N. Patriotic Education in Chemistry and Technology Students at the Example of the Region	108

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Kazarenkov V. I., Kanelovich M. M. Coping Strategies and Risk Factors Associated with Depression in Students	115
Kushko O. Yu., Grusha A. V., Pcholkina E. P. Addiction-Prone Personality Traits in Teenage Boys and Girls.....	122
Sorokoumova S. N., Yerokhina Ya. V. Personality Transformation Associated with Female Military Officers' Self-actualization	129
Ulanova N. N., Yakovleva N. V. Psychological Resources of People's Vocational Wellness.....	136

RELEVANT ISSUES OF CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Karpushkina N. / Koneva I. A., Semenova L. A. Peculiarities of Peer-perception in Teenagers with Mental Retardation with Severe and Multiple Developmental Disorders.....	143
--	-----

COMMEMORATING OUR COLLEAGUE

Lidia Konstantinovna Grebenkina	150
Elena Yermolayevna Dmitriyeva	152
Information for authors	152



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 7–14.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 2 (66), pp. 7–14.

Научная статья
УДК 004:81'243
DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.001

Цифровые технологии в языковой подготовке студентов вуза: образовательное блоггерство

Костикова Лидия Петровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова
Рязань, Россия
kost@post.rzn.ru

Сиваков Максим Анатольевич

Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова,
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
maximzm6264@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема использования цифровых технологий в языковой подготовке студентов медицинского вуза, анализируются возможности применения образовательного блоггерства.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, практическом применении и выявлении мнения студентов и аспирантов медицинского вуза об использовании образовательного блоггерства в процессе их языковой подготовки.

Применены теоретические методы анализа, обобщения и систематизации положений научно-педагогической литературы по вопросам цифровой трансформации высшего образования и эмпирические методы анализа собственного педагогического опыта авторов, анкетирования, бесед, педагогического наблюдения.

Гипотеза заключалась в предположении о том, что использование цифровых технологий при обучении студентов и аспирантов медицинского вуза иностранному языку может способствовать выработке адекватной оценки преимуществ и недостатков образовательного блоггерства.

Новизна исследования заключалась в том, что были определены сущностные характеристики феномена образовательного блоггерства, его преимущества и недостатки, показана возможность его использования в языковой подготовке студентов медицинского вуза, приведен анализ мнений студентов и аспирантов об образовательном блоггерстве.

Теоретическая значимость состояла в обогащении теории профессионального образования в отношении применения образовательного блоггерства в языковой подготовке студентов и аспирантов вуза.

Представленный опыт использования образовательного блоггерства в языковой подготовке студентов и аспирантов медицинского вуза может применяться и в других гуманитарных вузах.

Исследование показало, что большинство студентов и аспирантов высоко оценивают преимущества образовательного блоггерства в языковой подготовке — доступность и удобство, разнообразие материалов, аутентичность и практическое применение, взаимодействие с сообществом и повышение уровня мотивации обучающихся. Среди недостатков были отмечены низкое качество отдельных блогов, которые они сами находят, неустойчивая связь с интернетом.

Ключевые слова: цифровые технологии, образовательное блоггерство, языковая подготовка, студенты медицинского вуза.

Для цитирования: Костикова Л. П., Сиваков М. А. Цифровые технологии в языковой подготовке студентов вуза: образовательное блоггерство // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 7–14. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.001.

Original article

Digital Technologies in Language Learning at University: Educational Blogging

Kostikova Lidiya Petrovna

Ryazan State University named for S. Yesenin,
Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov
Ryazan, Russia
kost@post.rzn.ru

Sivakov Maksim Anatolyevich

Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov,
Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
maximzm6264@gmail.com

Abstract. The article treats a relevant issue of using digital technologies in foreign language classrooms in medical universities and deals with educational blogging.

The aim of the research is to theoretically substantiate the necessity of educational blogging, to investigate its applicability to the learning process and to analyze students' attitude to educational blogging as a learning tool.

The researchers employ methods of analysis, generalization and systematization of pedagogical literature dealing with the digitalization of higher education. They authors analyze their own teaching experience, use such methods as conversation, observation, polling.

The hypothesis of the research is that the use of digital technologies in foreign language classrooms enables medical students and postgraduates to clearly see the upsides and the downsides of educational blogging.

The novelty of the research consists in the fact that the article identifies major characteristics of the phenomenon of educational blogging, investigates its advantages and disadvantages, shows how it can be used in foreign language classrooms in medical universities, analyzes students' and postgraduates' attitude to educational blogging.

The theoretical significance of the research consists in the fact that the authors discuss the issue of educational blogging through the prism of students' and postgraduates' language training.

Educational blogging as a language learning tool can be used to train students and postgraduates of medical universities and universities of humanities.

The research shows that the majority of students and postgraduates appreciate the benefits of educational blogging, such as accessibility and convenience, varied, authentic, practically applicable materials, social significance, higher motivation. However, there are some disadvantages, such as low quality of some blogs, lack of stable internet.

Key words: digital technologies, educational blogging, language training, medical students.

For citation: Kostikova L. P., Sivakov M. A. Digital Technologies in Language Learning at University: Educational Blogging // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 7–14. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.001.

Введение. В современном обществе одно из важнейших мест отводится цифровизации. В образовательной среде вуза цифровая трансформация требует внедрения новых технологий для ее дальнейшего развития. Пандемия 2019–2020 годов значительно ускорила цифровизацию образования и других сфер общества, поставила новые задачи перед высшим образованием в целом и языковой подготовкой студентов вузов в частности. «Современное общество живет в цифровой среде, где цифровизация — не только технологии, но в большей степени культура общения» (Воевода, 2019, с. 54).

В настоящее время в образовании все больше внимания уделяется формированию личности обучающегося, реализации индивидуального измерения в образовательном процессе, что способствует широкому использованию информационных и технологических средств и ускорению процесса внедрения перемен (Касаткин, 2017). Поскольку в пандемической и постпандемической реальности значительно расширился и укрепился рынок цифровых образовательных технологий (EdTech), университетам стоит обратить внимание на разнообразие новых цифровых решений в образовании (Романенко, Макарьева, 2023, с. 156).

Цифровая трансформация порождает новую цифровую парадигму, которая ассоциируется с цифровыми образовательными технологиями (Семенова, 2022). Организация учебного процесса с использованием ИКТ помогает преподавателям более эффективно взаимодействовать со студентами для достижения конкретных образовательных целей, управления, мониторинга и анализа своих действий (Наумова, 2021). При выборе тех или иных цифровых образовательных технологий и определении их преимуществ можно воспользоваться системой пяти «А»: analytics (аналитика), access (доступ), adaptivity (адаптивность), assessment (оценка), agility (быстрая перестройка) (Cook, Triola, 2014).

Подчеркнем, что вынужденное сокращение времени контактной работы с преподавателем и увеличение часов на самостоятельную работу студентов также способствуют активному включению ресурсов глобальной сети в учебный процесс. Федеральные государственные стандарты высшего образования четвертого поколения меняют требования к компетенциям и навыкам *hard skills* и *soft skills*, способствуют переходу к *future skills*, во многом связанным с владением современными цифровыми технологиями.

В настоящее время все активнее используются технологии искусственного интеллекта. Очевидно, что искусственный интеллект изменил образовательную реальность практически так же, как и когда-то интернет с поисковыми системами. «Мир науки и образования никогда не будет прежним» (Ивахненко, Никольский, 2023, с. 16). Технологии искусственного интеллекта используются в системах поддержки принятия решений (Костин, Вдовин, 2022). «Технологии искусственного интеллекта — это данность, объективная реальность...» (Разиков, Елистратов, Разиков, 2022, с. 89).

Обзор литературы позволил проанализировать большое количество работ по вопросам использования цифровых технологий в образовании. Однако, несмотря на широкое распространение в интернет-пространстве образовательных блогов, феномену образовательного блоггерства, его преимуществам и недостаткам в научной литературе уделялось до сих пор недостаточное внимание.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что использование образовательного блоггерства в процессе языковой подготовки студентов вуза будет способствовать выработке у студентов адекватной оценки преимуществ и недостатков образовательного блоггерства.

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании, практическом применении и выявлении мнения студентов медицинского вуза об использовании образовательного блоггерства в процессе их языковой подготовки.

Методология и методы исследования. Рассмотрение феномена образовательного блоггерства в данном исследовании базируется на субъектно-деятельностном методологическом подходе, в котором акцентируется внимание на активной позиции творческой личности и на использовании цифровых технологий в процессе образовательной деятельности. «Познавательная активность студента может рассматриваться как часть общей профессиональной компетентности, связанная с профессиональной самореализацией и самоактуализацией личности» (Крутова, 2016, с. 34).

Использованы теоретические методы анализа, обобщения и систематизации положений научно-педагогической литературы по вопросам цифровой трансформации высшего образования.

Эмпирические методы представляли собой анализ собственного педагогического опыта авторов, анкетирование, беседы, педагогическое наблюдение. Представлены также образцы видеоматериалов, содержащихся в дистанционном курсе «Иностранный язык для аспирантов» в LMS Moodle Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения Российской Федерации (РязГМУ Минздрава России), автор-разработчик — доктор педагогических наук, профессор Л. П. Костилова.

Новизна исследования заключалась в том, что, во-первых, были определены сущностные характеристики феномена образовательного блоггерства, его преимущества и недостатки; во-вторых, показана возможность использования образовательного блоггерства в языковой подготовке студентов и аспирантов медицинского вуза; в-третьих, приведен анализ мнений студентов и аспирантов медицинского вуза об образовательном блоггерстве.

Результаты исследования. С развитием современных технологий и социальных сетей произошел значительный сдвиг в области образования. Традиционные методы обучения, такие как учебники и лекции, больше не являются единственными источниками знаний. Вместе с этим растет популярность образовательного блоггерства — новой формы обучения, в которой используют блоги, видеоконтент и социальные медиа для передачи знаний.

Образовательные блоггеры — «стади-тьюберы» — записывают неформальные и иногда не очень профессиональные видео на темы публикационной активности, академического письма, популярной науки и образования в целом и др. К преимуществам образовательного блоггерства относятся доступность и удобство, разнообразие материалов, аутентичность и практическое применение, связь с сообществом единомышленников. Остановимся на них подробнее.

Один из ключевых факторов, делающих образовательное блоггерство привлекательным для языковой подготовки студентов вуза, — это доступность и удобство. Блогеры создают образовательный контент, который можно легко найти и потреблять в любое время и из любой точки мира. Они предлагают видеотрейлеры по разнообразной тематике, что позволяет преподавателям выбирать темы, которые могут заинтересовать студентов при изучении того или иного учебного раздела.

Образовательные блогеры предлагают широкий спектр тем для языковой подготовки студентов. Они создают видеуроки, подкасты, интерактивные задания и др. Благодаря этому преподаватели могут выбрать формат, который наиболее соответствует учебному процессу и уровню языка обучающихся. Блогеры предлагают разнообразные темы, которые помогают расширить словарный запас и обогатить культурное понимание страны, где используется изучаемый язык.

Образовательное блоггерство позволяет обучающимся получать доступ к аутентичному языку, который используется носителями языка в реальной жизни. Блогеры обычно общаются на иностранном языке в своих видео и демонстрируют реальные ситуации, которые помогают обучающимся развивать навыки общения и понимания на языке носителя. Это практическое применение языка способствует более глубокому усвоению материала и повышению уверенности в общении на иностранном языке.

Помимо того, образовательное блоггерство предлагает обучающимся возможность присоединиться к сообществу единомышленников, которые также изучают иностранный язык. Блогеры обычно создают онлайн-форумы, группы в социальных сетях или чаты, где ученики могут обсуждать свой прогресс, задавать вопросы и делиться своими достижениями. Связь с сообществом единомышленников создает дополнительную мотивацию и поддержку для обучающихся в процессе изучения языка.

Вместе с тем в феномене блоггерства имеются определенные недостатки. Существует вполне реальная угроза подмены работы преподавателя видеороликами из интернета или использования некачественных ресурсов, которые иногда записываются студентами. Кроме этого, при слишком активном использовании записей блоггерского сообщества утрачивается эффективность образовательного процесса. И в этом заключается серьезная проблема.

Образовательное блоггерство в языковой подготовке студентов медицинского вуза. Студентам медицинского вуза в ходе языковой подготовки предлагаются различные ресурсы из сети, среди которых значительное место занимает образовательное блоггерство. По нашему мнению, одним из интересных ресурсов, предоставляющих наглядный визуальный материал в совокупности с яркой авторской подачей, является канал “CrashCourse” (Интенсивный курс). Такие темы, как Anatomy and Physiology (анатомия и физиология), Micro-Biology (микробиология) или Respiratory System (дыхательная система) демонстрируют исчерпывающий визуальный материал, который отличается понятностью и грамотной речью спикера, что особенно важно в процессе языковой подготовки студентов. На рисунке 1 представлены образцы некоторых образовательных блогов, которые вызывают у студентов интерес.

Кроме того, стоит отметить известный ресурс “TED-Ed” (ТЭД — образование). Профиль данного канала содержит множество обучающих видео: от авторского мультипликационного материала до публичных выступлений известных личностей в разных областях науки.

Образовательное блоггерство в аспирантуре. В процессе языковой подготовки аспирантов медицинского вуза нами используются различные образцы видеоблогов из интернета, в которых представлены библиометрические показатели научных журналов, структура научной статьи, особенности оформления научной работы по правилам Американской психологической ассоциации (APA style), особенности цитирования в научной статье и т. п. На рисунке 2 представлены скриншоты образовательных блогов, которые размещены в дистанционном курсе «Иностранный язык для аспирантов» в системе LMS MOODLE РязГМУ Минздрава России.

Разнообразие видеоресурсов делает процесс языковой подготовки аспирантов более интересным, интенсивным и эффективным. Поскольку видеоресурсы расположены в дистанционном курсе, аспиранты могут в удобное для них время еще раз посмотреть и послушать нужный образовательный ресурс.

В ходе исследования был проведен опрос студентов и аспирантов РязГМУ Минздрава России с целью выявления их отношения к образовательному блоггерству. В опросе приняли участие 44 человека в возрасте от 18 до 28 лет. Среди них было 30 респондентов женского пола и 14 — мужского. На рисунке 3 представлены результаты этого опроса.

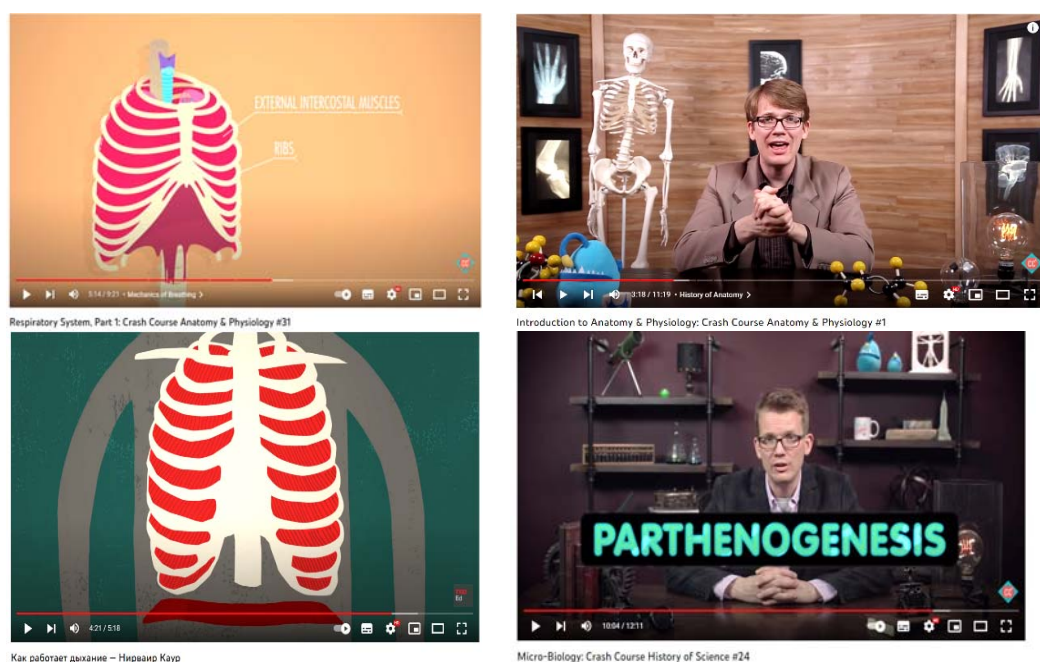


Рис. 1. Образовательное блогерство в языковой подготовке студентов-медиков

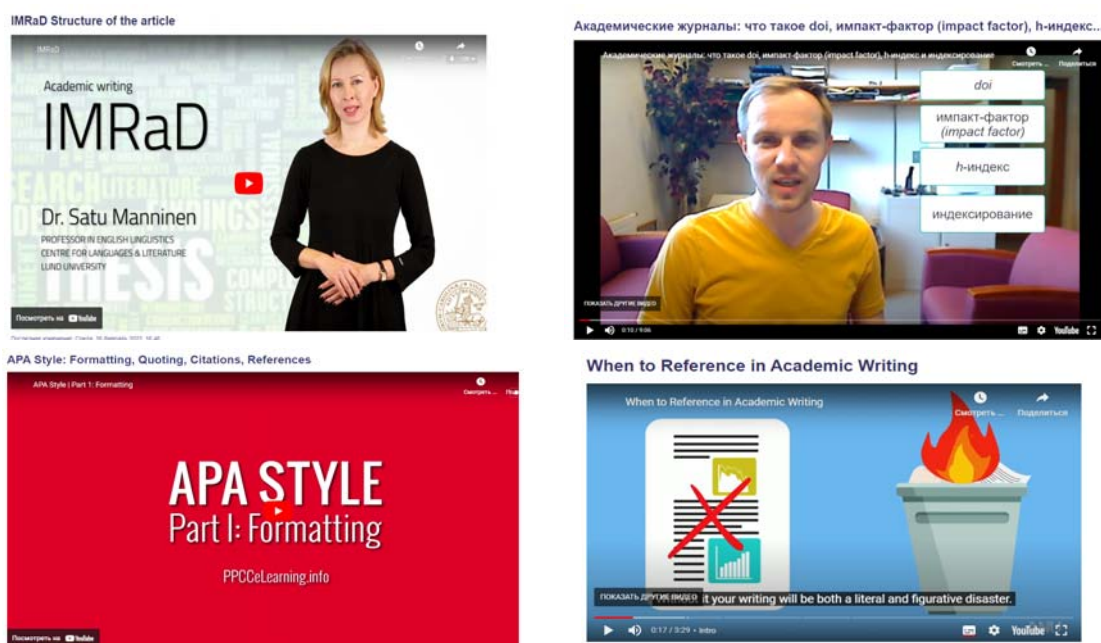


Рис. 2. Образовательное блогерство в аспирантуре

Оказалось, что в большинстве случаев студенты и аспиранты высоко оценивают доступность и удобство, разнообразие материалов, их аутентичность, возможность общения и мотивацию. Подчеркнем, что оценка в три балла обозначена столбиками синего цвета, и они на гистограмме самые высокие. Однако некоторые обучающиеся не очень высокого мнения об этом ресурсе. Как правило, у них есть проблемы с доступом к интернету или не очень качественные ноутбуки и смартфоны. К недостаткам некоторые студенты отнесли и низкое качество отдельных блогов, которые они сами находят в Интернете. К выбору образовательных блогов преподавателем студенты отнеслись с явным одобрением.

Несомненно, образовательное блогерство представляет собой инновационный и эффективный подход в языковой подготовке студентов (аспирантов в данном случае мы также относим к студентам вуза). Такие преимущества, как доступность, разнообразие материалов, аутентичность и связь с сообществом единомышленников, делают его привлекательным для широкого круга обучающихся. При выборе образовательного блогера важно обращать внимание на его квалификацию

и репутацию, чтобы получать достоверную и качественную информацию. Использование образовательного блоггерства открывает новые возможности в языковой подготовке студентов и, несомненно, позволяет достигать успеха в развитии языковых умений и навыков.

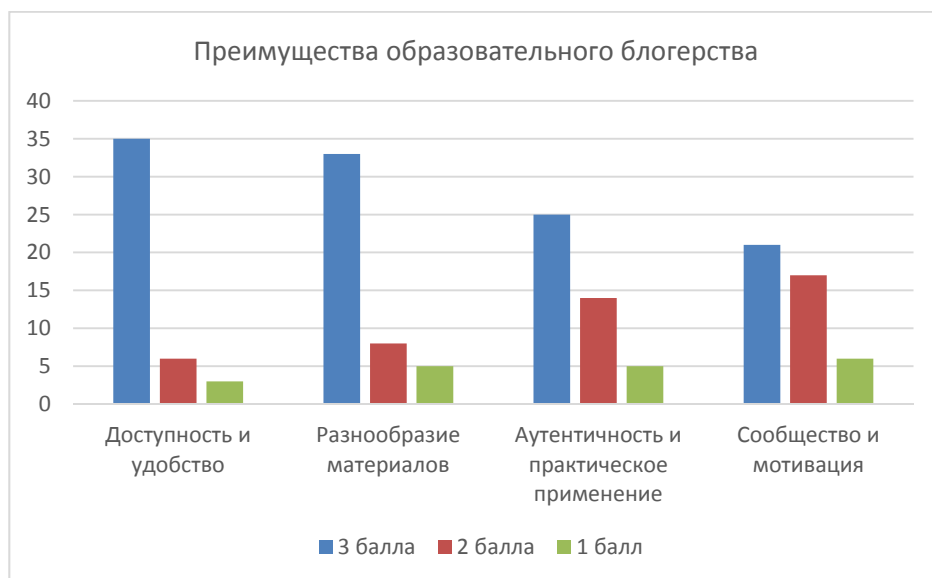


Рис. 3. Мнение студентов и аспирантов о преимуществах образовательного блоггерства

Дискуссия. В ходе исследования было установлено, что использование интернет-ресурсов способствует развитию познавательной активности студентов. Подтверждение этой мысли находим у Е. В. Воеводы (2009), которая пишет, что использование интернет-технологий развивает у студентов любознательность, нестандартное мышление, гибкость. Вместе с тем чрезмерное увлечение интернетом может привести к развитию интернет-зависимости и изменению личности учащегося. И мы с этими доводами согласны.

Подчеркнем, что до сих пор не существует однозначного мнения о том, насколько эффективно использование интернет-ресурсов непосредственно в аудитории, поскольку оно сопряжено как с определенными методическими преимуществами, так и с организационными рисками. Е. А. Антюхова и П. И. Касаткин (2020) справедливо подчеркивают, что на базовом уровне загруженности студентов результативность обучения повышается от более активного изучения материала с помощью цифровых технологий, но при более высокой загрузке утрачивается положительный эффект. С этим также нельзя не согласиться.

Более того, не каждый студент способен справиться с огромным потоком разнообразной информации. Взаимодействие с преподавателем на занятии по иностранному языку помогает развить умение «отфильтровывать информационный шум» (Илюшина, 2021, с. 245). Размещение блогов в глобальной сети мотивирует студентов более ответственно относиться к изучению английского языка (Миньяр-Белоручева, Сергиенко, 2021). Однако нельзя злоупотреблять применением цифровых технологий в образовательном процессе. Одной из актуальных проблем современного высшего образования остается «необходимость создания современных методов системной интеграции традиционных педагогических технологий и образовательно значимых цифровых технологий» (Ельцов, Ельцова, 2021, с. 255).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В заключение необходимо отметить, что цифровые технологии в целом и образовательное блоггерство в частности органично вписываются в языковую подготовку студентов медицинского вуза, как, впрочем, и любых других студентов вузов, делая образовательный процесс более гибким, разнообразным, привлекательным и эффективным. Тем не менее необходим тщательный отбор и понимание соответствующей педагогической целесообразности при использовании ресурсов интернета.

Теоретическая значимость проявилась в расширении теории профессионального образования в сфере образовательного блоггерства в языковой подготовке студентов и аспирантов вуза.

Практическая значимость заключалась в том, что представленный опыт использования образовательного блоггерства в языковой подготовке студентов и аспирантов медицинского вуза может применяться в языковой подготовке студентов других гуманитарных вузов.

Перспективы исследований связаны с поиском эффективных способов использования цифровых технологий в языковой подготовке студентов и аспирантов вузов, с решением задач индивидуализации и персонализации обучения студентов вуза в условиях цифровой трансформации образования.

Список источников

1. Антюхова, Е. А., Касаткин, П. И. Цифровой вектор глобальной образовательной политики // Вестник МГИМО Университета. — 2020. — Т. 13, № 5. — С. 331–351.
2. Воевода Е. В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. — 2009. — № 9. — С. 110–114.
3. Воевода Е. В. Коммуникация и взаимодействие в цифровом образовании // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2019. — Т. 8, № 3. — С. 49–52.
4. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 4. — С. 9–22.
5. Ельцов А. В., Ельцова Л. Ф. О реализации некоторых дидактических принципов обучения в электронной информационно-образовательной среде вуза // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2021. — Т. 9, № 3 (34). — С. 249–257.
6. Илюшина А. В. Формирование профессиональной идентичности на занятиях по иностранному языку: опрос студентов медицинского вуза // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2021. — Т. 9, № 3 (34). — С. 239–248.
7. Касаткин П. И. Современное образовательное пространство: особенности и перспективы // Философия образования. — 2017. — № 3 (72). — С. 3–16.
8. Костин К. К., Вдовин А. В. Технологии искусственного интеллекта в системах поддержки принятия решений — вероятные подходы и пути развития // Научный резерв. — 2022. — № 4 (20). — С. 81–88.
9. Крутова И. Ю. Субъектно-деятельностный подход к формированию познавательной активности студентов // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2016. — № 1 (12). — С. 27–34.
10. Миньяр-Белоручева А. П., Сергиенко П. И. Цифровизация языкового образования в контексте современной коммуникативистики на материале видеоподкастов // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2021. — Т. 10, № 4. — С. 43–48.
11. Наумова О. В. Методические условия применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке студентов-международников // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2021. — Т. 10, № 5. — С. 39–44.
12. Разиков В. Н., Елистратов В. В., Разиков Д. В. Перспективные направления применения искусственного интеллекта в процессе цифровой трансформации образования // Научный резерв. — 2022. — № 4 (20). — С. 89–98.
13. Романенко К. Р., Макарьева А. Ю. Стадитьюб: образовательные блогеры в экосистеме высшего образования // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 4. — С. 156–168.
14. Семенова Л. М. Коммуникация преподавателя вуза: новые реалии и грани трансформации // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2022. — Т. 11, № 4. — С. 47–54.
15. Semenova L., Kachan V., Savva L. Opportunities and problems of teaching professional modules in the period of digital transformation // Modern Communication Studies. — 2022. — Vol. 11, N 2. — Pp. 72–77.
16. Cook D. A., Triola M. M. What is the role of e-learning? Looking past the hype // Medical Education. — 2014. — N 48. — Pp. 930–937.

References

1. Antjuhova, E. A., Kasatkin, P. I. The Digital Vector of Global Educational Policy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo instituta mezhduнародnyh otnoshenij* [Bulletin of Moscow State Institute of International Relations]. 2020, vol. 13, no. 5, pp. 331–351. (In Russian).
2. Voevoda E. V. Internet Technologies in Foreign Language Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2009, no. 9, pp. 110–114. (In Russian).
3. Voevoda E. V. Communication and Interaction in Digital Education. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaja kommunikativistika* [Research and Development. Modern Communication Studies]. 2019, vol. 8, no. 3, pp. 49–52. (In Russian).
4. Ivahnenko E. N., Nikol'skij V. S. ChatGPT Higher Education and Science: a Threat or a Valuable Resource? *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2023, vol. 32, no. 4, pp. 9–22. (In Russian).
5. El'cov A. V., El'cova L. F. Implementing Some Didactic Principles of Learning in University Electronic Educational Environment. *Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie* [People in the Changing World: Health, Adaptation, Development]. 2021, vol. 9, no. 3 (34), pp. 249–257. (In Russian).
6. Iljushina A. V. The Development of Professional Identity in Foreign Language Classrooms: Polling Medical University Students. *Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie* [People in the Changing World: Health, Adaptation, Development]. 2021, vol. 9, no. 3 (34), pp. 239–248. (In Russian).

7. Kasatkin P. I. Modern Educational Environment: Peculiarities and Prospects. *Filosofija obrazovanija* [Philosophy of Education]. 2017, no. 3 (72), pp. 3–16. (In Russian).
8. Kostin K. K., Vdovin A. V. Artificial Intelligence in Decision Support Systems — Potential Development. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2022, no. 4 (20), pp. 81–88. (In Russian).
9. Krutova I. Ju. Subject-Activity Approach to the Development of Student Learning. *Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie* [People in the Changing World: Health, Adaptation, Development]. 2016. — , no. 1 (12), pp. 27–34. (In Russian).
10. Min'jar-Beloručeva A. P., Sergienko P. I. Digitalization of Language Learning in the Context of Modern Communication Studies at the Example of Video Podcasts. *Nauchnye issledovanija i razrabotki. Sovremennaja kommunikativistika* [Research and Development. Modern Communication Studies]. 2021, vol. 10, no. 4, pp. 43–48. (In Russian).
11. Naumova O. V. Methodological Prerequisites for Using Information Technologies in Professional Training of Students Majoring in International Relations. *Nauchnye issledovanija i razrabotki. Sovremennaja kommunikativistika* [Research and Development. Modern Communication Studies]. 2021, vol. 10, , no. 5, pp. 39–44. (In Russian).
12. Razikov V. N., Elistratov V. V., Razikov D. V. Prospects of Using Artificial Intelligence in Education Digitalization. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2022, no. 4 (20), pp. 89–98. (In Russian).
13. Romanenko K. R., Makar'eva A. Ju. Studytube: Educational Bloggers in the Ecosystem of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2023, vol. 32, , no. 4, pp. 156–168. (In Russian).
14. Semenova L. M. University Teachers' Communication: New Realia and Transformation. *Nauchnye issledovanija i razrabotki. Sovremennaja kommunikativistika* [Research and Development. Modern Communication Studies]. 2022, vol. 11, , no. 4, pp. 47–54. (In Russian).
15. Semenova L., Kachan V., Savva L. Opportunities and problems of teaching professional modules in the period of digital transformation. *Modern Communication Studies*. 2022, vol. 11, no. 2, pp. 72–77.
16. Cook D. A., Triola M. M. What is the role of e-learning? Looking past the hype. *Medical Education*. 2014, no. 48, pp. 930–937.

Информация об авторах

Костикова Лидия Петровна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков института истории, философии и политических наук Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина; профессор кафедры иностранных языков Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Сиваков Максим Анатольевич — преподаватель кафедры иностранных языков с курсом русского языка Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения Российской Федерации; аспирант кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Kostikova Lidiya Petrovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Foreign Languages of the Institute of History, Philosophy and Political Sciences at Ryazan State University named for S. Yesenin; Professor in the Department of Foreign Languages at Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Sivakov Maksim Anatolyevich — Teacher of the Department of Foreign Languages and the Russian Language at Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov of the Ministry of Health of the Russian Federation, Postgraduate of the Department of Pedagogy and Pedagogical Education at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 23.03.2023; одобрена после рецензирования 15.04.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 23.03.2023; approved after reviewing 15.04.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 15–23.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 2 (66), pp. 15–23.

Научная статья
УДК 378.147:51
DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.002

Культурологический и аксиологический подходы к развитию математической речи студентов профиля «Начальное образование»

Кудряшова Наталья Михайловна
Рязанский государственный университет
имени С. А. Есенина,
Рязань, Россия
n.kudryashova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Важность культуры речи, в том числе и математической, которая должна быть сформирована у педагога и развиваться у обучающихся в процессе образования, нельзя переоценить.

В статье подчеркнута высокая значимость личности будущего учителя и его педагогической компетентности для эффективного развития культуры математической речи у обучающихся в начальной школе.

Рассмотрен вопрос об использовании культурологического и аксиологического подходов для формирования культуры математической речи обучающихся.

Обращено внимание на необходимость обучения использованию вышеуказанных подходов к развитию культуры математической речи у студентов профиля «Начальное образование» для формирования универсальных компетенций и их результативного применения в профессиональной деятельности. В литературе этому, на наш взгляд, уделяется неоправданно мало внимания.

Проанализировано содержание понятий «математическая речь», «культура математической речи», в том числе с позиции аксиологического и культурологического подходов.

Приведены примеры организации образовательного процесса и эффективных алгоритмов действий, формирующих и эффективно развивающих математическую речь школьников.

Для оценки развития математической речи у бакалавров направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки — «Начальное образование и Английский язык», «Начальное образование и Информатика») в качестве методов исследования использовались такие, как анализ литературы, наблюдение и разработанный нами экспресс-тест.

Представлены некоторые результаты контрольной оценки уровня овладения математической речью у студентов первого курса, которые позволили сделать вывод о необходимости ее развития с применением ценностного и культурологического подхода.

Ключевые слова: культурологический подход, аксиологический подход, начальное образование, универсальные учебные действия, математическая речь, культура математической речи.

Для цитирования: Кудряшова Н. М. Культурологический и аксиологический подходы к развитию математической речи студентов профиля «Начальное образование» // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 15–23. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.002.

Original article

Culturological and Axiological Approaches to the Development of Mathematical Reasoning in Students Majoring in Primary Education

Kudryashova Natalya Mikhaylovna
Ryazan State University named for S. Yesenin,
Ryazan, Russia
n.kudryashova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The importance of appropriate speech patterns, including speech patterns used for mathematical reasoning can hardly be overestimated.

The article underlines that in order to develop children's mathematical reasoning skills in primary years, it is essential that teachers should be highly competent.

The article underlines the importance of using culturological and axiological approaches to develop mathematical reasoning in primary schoolchildren. The article also highlights the importance of using the approaches to develop mathematical reasoning in students majoring in primary education. The author underlines that the use of the two approaches enable the development of universal competencies and ensures efficient application of these competencies in professional activities.

The article analyzes such concepts as mathematical reasoning, mathematical speech patterns from the point of view of axiological and culturological approaches.

The article demonstrates strategies that can help organize the learning process and choose effective algorithms from the point of view of axiological and culturological approaches.

To assess the development of mathematical reasoning in bachelor students (44.03.05 Pedagogical Education: *Pedagogical Education and the English Language and Primary Education and IT*), the author uses such methods of investigation, as research analysis, observation and testing.

The article provides some results obtained during the final test based on mathematical speech which enable one to emphasize the necessity to use axiological and culturological approaches.

Key words: culturological approach, axiological approach, primary education, universal academic actions, mathematical speech, mathematical speech patterns.

For citation: Kudryashova N. M. Culturological and Axiological Approaches to the Development of Mathematical Reasoning in Students Majoring in Primary Education // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2023, no. 2 (66), pp. 15–23. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.002.

Введение. Речь является выражением глубинных культурологических основ человека, определенных средств бытия. Она как явление культуры воздействует на собеседника, способствует формированию определенного образа и в то же время раскрывает личность говорящего. В речи человека отражается наличие или отсутствие таких качеств, как образованность, духовность, культурность.

Основной целью образовательного процесса является формирование у младших школьников личностных, регулятивных, коммуникативных и когнитивных универсальных учебных действий (УУД), позволяющих им самостоятельно приобретать новые знания, умения и навыки, а также повышающих способность к самостоятельному выполнению учебной деятельности, при изучении всех дисциплин, включая математику.

В новых федеральных государственных образовательных стандартах начального образования упор делается на речь как на необходимый компонент всей учебной деятельности обучающихся. Обязательным условием формирования УУД в процессе освоения математического материала является развитие у школьников математической речи (Кантемирова, Вовк, 2021, с. 16–18).

Целью исследования являлся анализ устной и письменной математической речи студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» направленности/профиля «Начальное образование и Иностранный язык (Английский язык)», а также формулировка задач и определение направлений подготовки студентов к реализации культурологического и аксиологического подходов на уроках математики в начальной школе.

Основной гипотезой исследования является предположение, что для внедрения культурологического и аксиологического подходов в образовательный процесс в начальной школе, в том числе на уроках математики, необходимо первоначально подготовить студентов к этому в вузе, формируя у них культуру математической речи в процессе изучения дисциплин «Математика и информатика» и «Методика обучения математике в начальной школе».

Методы исследования. В ходе исследования уровня овладения математической речью бакалавров направления подготовки «Начальное образование» применялись следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, наблюдение за процессом обучения на уроках математики в начальной школе, тестирование.

Обсуждение основных результатов исследования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования по учебному предмету «Математика» предметной области «Математика и информатика» определяет в качестве предметного результата «овладение элементами математической речи: умения формулировать утверждение (вывод, правило), строить логические рассуждения (одно-двухшаговые) с использованием связок “если ..., то ...”, “и”, “все”, “некоторые”» (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2021, с. 37). Это означает, что задачами обучения и воспитания детей в начальной

школе являются не только успешное усвоение определенных знаний, формирование умений по математике, но и общее развитие обучающихся, в том числе формирование математической культуры (Батчаева, 2010, с. 3–5).

Развитие понятийного аппарата и логического мышления младших школьников неотделимо от интенсивного развития речи, в том числе математической. Процесс изучения любых математических понятий целесообразно сопровождать примерами корректного перевода формулировок практических задач на математический язык (Перминов, 2013, с. 243).

Математическая речь занимает особое место среди функциональных видов русской речи и играет определенную роль в обществе, культуре народа.

«Под устной математической речью следует понимать умение обучающегося высказать мысль в устной и письменной формах, используя соответствующую терминологию, умение провести рассуждение, доказательство в виде связного мотивированного ответа, умение связно и логично ответить на поставленные вопросы. Под элементами письменной речи понимаются небольшие описания и развернутые письменные ответы на основе рисунка, опорных слов и словосочетаний, краткие записи решения задач (в основном в символическом виде), простейшие чертежи, написание терминов, символов» (Аминова, 1982, с. 11); частный случай коммуникации, выражающий содержание «в виде символьных (математических символов, латинского, греческого языка) и графических обозначений (таблицы, диаграммы), математических моделей (уравнения, неравенства, их системы, графы) вместе с элементами визуализации (графики, схемы, чертежи) и естественного языка» (Махонина, 2016, с. 14–17).

Для грамотной речи характерно правильное использование математических терминов и выражений в зависимости от места и времени их применимости. На математическую речь влияют степень понимания учебного материала, глубина и осознанность процесса изучения дисциплины. Необходимость усвоения обучающимися математического языка и математической речи, умение точно и грамотно выражать свои мысли в устной и письменной речи выступают значимыми компонентами результатов обучения дисциплине «Математика» (Шармин, 2005, с. 11–12).

Большинство определений математической речи ограничивается лишь описанием ее информационной функции, и не учитывается ценностный и культурологический аспекты.

В логических построениях и обработке получаемой информации значительное место отводится расстановке приоритетов, которые базируются на системе ценностей. Ценностная ориентация передается посредством речи и окрашивает ее структуру. Человеку свойственно говорить о том, что важно для него лично. Следовательно, чтобы педагог в речи транслировал истинные ценности, он должен являться их носителем и убежденным приверженцем. Это диктует необходимость использования в процессе подготовки будущих педагогов в вузе культурологического и аксиологического подходов.

На наш взгляд, математическая речь — форма общения людей с использованием математической терминологии и конструкций, создаваемых на основе правил, предопределенных ценностными ориентирами и культурой, благодаря которой мысли и знания одного человека становятся достоянием многих.

Речь, являясь достоянием только человека, используется в обмене мыслями между людьми. Мышление и речь едины, неразделимы. При этом в речи всегда имеются две стороны: внешняя и внутренняя. Внешняя сторона — звуковое оформление мысли, внутренняя — ее смысловое содержание. Но единство мышления и речи не означает их полное совпадение: одну и ту же мысль можно выразить разными словами. В связи с этим различают внешнюю и внутреннюю речь.

Видами внешней речи являются устная и письменная, тесным образом связанные между собой и оказывающие существенное влияние друг на друга. Они имеют одинаковое содержание, но вместе с тем резко отличаются друг от друга. В устной речи, особенно в диалоге, можно применить ряд дополнительных невербальных (мимика, жесты, поза) и вербальных (интонация, тембр, темп, эмоциональное окрашивание) выразительных средств. В письменной речи, которая меньше интонирована, более развернута, грамматически правильно построена и более связна, нельзя дополнить слово жестом, заменить указанием на непосредственно воспринимаемый предмет.

Внутренняя речь, или речь про себя, которую человек не использует для обдумывания своих мыслей, того, что он хочет сказать, написать или просто уяснить для себя, кратка, лаконична и не обязательно грамматически правильно построена. Внутренняя речь является словесной формой внутренней работы мысли, поэтому непосредственно связана с процессом ее возникновения, развития и нахождения наиболее точных речевых формулировок для ее выражения.

Нередко обучающимся младших классов трудно выразить представление о предмете вследствие недостаточного владения речевыми средствами. Следовательно, необходимо развивать их речь на уроке и во внеурочное время.

Развитие речи школьников на уроках математики следует начинать с работы над воспитанием у них познавательного интереса к знаниям в области математики, лежащего в основе внутренней мотивации, стимулирующего процесс изучения новых слов и формирования понятий, рождающего потребность в новых речевых средствах. Важно создавать условия для этого.

Сам новый предмет «Математика» может являться мотивом, который играет огромную роль в речевом развитии младших школьников, способствуя росту потребности в обогащении своего активного словаря математическими терминами, необходимыми им для дальнейшего освоения «азов» математических знаний. С первых школьных дней речь обучающихся обогащается терминами «сумма», «последующий элемент», «предыдущий элемент», «равняется», «равенство», «неравенство», «разность», которые им необходимо осмыслить, чтобы использовать в ответе учителю, в рассказах родителям или друзьям о том, что они узнали на уроке математики.

Эффективным средством формирования интереса к математике, обогащения словаря, развития логического мышления и речи детей является правильное использование на уроке математики приемов наглядности, так как естественный процесс образования понятий об окружающем происходит от непосредственного восприятия действительности, а правильность и точность восприятия проверяются практикой от простого наблюдения к абстрактному мышлению и к применению на практике. «При наглядном обучении учитель, так сказать, присутствует при самом процессе формирования языка в детях и может направлять этот процесс. Причем главное дело опять делает та же картинка: она направляет сложный эпитет, приводит в порядок нестройную фразу, указывает на пропуск какой-нибудь части; словом, выполняет на деле легко то, что учителю на словах выполнить чрезвычайно трудно» (Ушинский, 2023, с. 40). Предмет, схема или чертеж, находящийся перед глазами обучающегося, направляет мысли и находит тесную связь с жизнью, с тем, что знакомо детям.

Для речевого развития детей можно использовать различные наглядные пособия: карточки-картинки для составления задач, в которых они видят образы и мысли посредством образов, доходящих до нас через письменную и устную речь; пособия счетного и геометрического (геометрические фигуры) содержания; пособия «математических действий» (с названиями компонентов и результатов действий) с цифрами и буквами латинского алфавита, по которым составляется та или иная задача; задачи по схеме, чертежу, помогающие конкретно думать и изъясняться, высказываться. Таблицы с использованием буквенной символики обогащают и обобщают знания учащихся о том, что буква может принимать одинаковые и различные числовые значения. Наглядные пособия геометрического содержания способствуют ознакомлению детей с новыми геометрическими представлениями, расширяя и обогащая их словарь математическими терминами: «отрезок прямой», «прямоугольник», «квадрат», «треугольник», «четырёхугольник», «пятиугольник», «шестиугольник», «тупоугольный треугольник», «прямоугольный треугольник», «равносторонний треугольник», «разносторонний треугольник», «равнобедренный треугольник», «окружность», «круг», «периметр», «площадь» и т. п.

Другим средством, поддерживающим интерес к предмету и служащим для речевого развития учащихся, является игра, которая проводится на уроках математики для разрядки. Все дети любят игру: во время игры даже самые молчаливые и неактивные дети начинают говорить, считать, решать задачи, доказывать. Игры разнообразны: одни из них нужны при закреплении вычислительных навыков, другие — при закреплении решений уравнений, третьи — при решении задач.

По уровню развития речи, как и по успеваемости, различают слабых, сильных и средних обучающихся. При этом у одних хорошо развита устная речь, у других — письменная, у третьих — правильная логика мысли, а устная и письменная речь развиты слабо (говорят односложно, в основном отвечают на вопросы учителя). В связи с этим необходимо дифференцированное обучение детей в сочетании с индивидуальным подходом.

Одним из важнейших средств речевого развития школьников считается подражание, поскольку им свойственно копировать и правильную, и неправильную речь. Отличить правильную речь от неправильной детям очень трудно. Они мыслят конкретными образами и, так как аналитический ум еще слабо развит, используют готовые фразы, услышанные из уст учителя, родителей, товарищей. В связи с этим в речевом развитии школьников велика роль учителя, который обязан развивать не только речь обучающихся, но и собственную, делая ее правильной, точной, чистой, связной, логичной, последовательной в раскрытии мыслей, выразительной, понятной и доступной.

Одним из путей развития устной и письменной речи младших школьников на уроках математики также является изучение математической теории с применением на практике, что обогащает речь и делает ее подвижной, лаконичной и экономит время на выработку вычислительных навыков.

На уроках математики дети очень нуждаются в речевых средствах, которые должен дать учитель в процессе изучения математической теории, расширяя их кругозор и обогащая словарный запас.

Обучающиеся первого класса свободно читают выражение $(11 + 32) + 29$ (к сумме чисел 11 и 32 прибавить число 29) и могут объяснить удобный (рациональный) способ вычисления, основанный на свойствах прибавления к сумме числа. Изучение основ математической теории на практике позволяет им читать арифметические примеры разными способами. Например, $39 - 17$: 1) из 39 вычесть 17; 2) $39 - 17$; 3) 39 уменьшить на 17; 4) найти разность чисел 39 и 17; 5) уменьшаемое — 39, вычитаемое — 17, найти разность.

Обучающимся второго класса знания теории дали возможность выражение $(42 + 51) - 17 \cdot 3$ прочитать несколькими способами: 1) из суммы чисел 42 и 51 вычесть произведение чисел 17 и 3; 2) из суммы чисел 42 и 51 вычесть число, выраженное произведением чисел 17 и 3; 3) уменьшаемое выражено суммой чисел 42 и 51, вычитаемое выражено произведением чисел 17 и 3; найти значение разности данного выражения. Решая выражение, прочитанное первым способом, учащиеся могут рассказать о порядке действий при решении такого выражения, а чтение его вторым способом поможет найти удобный способ вычисления с использованием правила вычитания удобным способом числа из суммы.

Знание теории положительно влияет на развитие детей при доказательствах равенств и неравенств. Например, школьники осознали на практике зависимость суммы от изменения (увеличения или уменьшения) одного из компонентов при постоянном другом. Чтобы доказать, не вычисляя неравенство, выражение $32 + 40 < 32 + 60$, они должны правильно прочитать, что сумма чисел 32 и 40 левой части неравенства меньше суммы чисел 32 и 60 правой части неравенства, а затем доказать, что если первые слагаемые левой и правой частей неравенства одинаковы (постоянны), то с увеличением вторых слагаемых сумма увеличивается. Поскольку в правой части неравенства второе слагаемое больше, знак неравенства поставлен верно.

Решение сложных уравнений делает устную речь детей предельно лаконичной, сочетающейся с письменным воспроизведением на доске или в тетради, что дается им нелегко. Учителю приходится много работать над тем, чтобы устная речь обучающихся не отставала от письменного воспроизведения на доске и добиваться, чтобы его речь была для детей эталоном.

Формирование математической культуры речи обучающегося осуществляется при общении с учителем на уроке. Главное условие творческой работы учителя по развитию речи обучающихся — это систематическая работа над совершенствованием собственной речи. «Есть еще одна сторона педагогической культуры, о которой нельзя говорить без тревоги, — это речевая культура учителя» (Сухомлинский, 1980, с. 484). При этом следует учитывать, что его речь от урока к уроку, от класса к классу несколько усложняется. Особенно важно формировать речевую культуру будущего учителя начальных классов.

Для развития математической речи студентов — будущих учителей предлагают разработать «систему задач, в которую целесообразно включать задания, предназначенные для работы с терминологией, символикой и графическими изображениями; для работы со словесно-логическими конструкциями математического языка; для работы с письменными обучающими текстами по математике» (Далингер, 2014, с. 84). Также рекомендуют использовать специальные приемы: «воспроизведение определений, правил, теорем при решении задач; стимулирование студентов задавать друг другу вопросы; обсуждение хода решения задач; решение специальных заданий, направленных на формирование культуры математической речи» (Налимова, Елифантьева, 2018, с. 75).

Нами было проведено определение уровня сформированности математической речи у 50 студентов 1 курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» направленностей «Начальное образование и Иностранный язык (Английский язык / Информатика)» в возрасте от 17 до 19 лет (6 % юношей и 94 % девушек) ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» в 1-м семестре их обучения.

Анализ устной и письменной речи студентов — будущих учителей начальных классов, показал наличие у 74 % из них затруднений в логичном, ясном и связном изложении математического материала (табл. 1).

Наивысший 4-й уровень сформированности математической речи продемонстрировали лишь немногие студенты: около 10 % из них допустили не более 15 % ошибок при грамотном оформлении устной речи и формулировке математических понятий, а чуть более 5 % — в процессе письменной математической речи и чтении математических выражений.

Почти столько же студентов допустили до 30 % вышеназванных ошибок, что соответствовало 3-му уровню сформированности математической речи.

Больше всего (около или более четверти) студентов показали 2-й уровень, допустив в речи от 30 до 50 % ошибок.

Были и такие студенты, которые допустили в речи более 50 % ошибок, что особенно проявилось в безграмотности устной и письменной речи.

Наибольшее затруднение вызвали чтение математических выражений и правописание математических терминов (по данным параметрам оценку «хорошо» и «отлично» получили только 26 % студентов).

Таблица 1

Результаты исследования сформированности математической речи у будущих преподавателей начальных классов

Параметры оценки	Оценка	1-й уровень (51 % и более ошибок), количество человек	2-й уровень (не более 50 % ошибок), количество человек	3-й уровень (не более 30 % ошибок), количество человек	4-й уровень (не более 15 % ошибок), количество человек
Грамотность устной математической речи		5	26	10	9
Грамотность письменной математической речи		10	27	7	6
Способность формулировать математические понятия		13	20	9	8
Способность читать математические выражения		14	23	7	6

Результаты опроса позволили определить приоритетные направления развития у студентов культуры математической речи:

- отработка навыка грамотного написания терминов,
- расширение математического тезауруса,
- работа с определениями математических понятий (объем, содержание, классификация понятий),
- развитие связной математической речи (чтение математических выражение, построение связных математических высказываний).

С целью развития эталонной математической речи у студентов — будущих педагогов для подготовки их к формированию такой речи у обучающихся начальной школы в рамках дисциплин «Методика обучения математике в начальной школе» и «Математика и информатика» совместно со студентами разбирались примеры эталонной устной и письменной речи (оформление решений).

Задания на формирование культуры устной речи.

Представим алгоритм формирования оптимальных действий обучающегося по решению примеров.

Пример 1. Решите уравнение $(658 - x) + 269 = 684$.

Приступая к решению данного уравнения у доски, необходимо прочитать его (первое слагаемое выражено разностью чисел 658 и неизвестным числом «х», а второе слагаемое равно 269; сумма чисел равна 684), а затем приступить к выполнению задания с пояснениями, одновременно записывая этапы решения на учебной доске (табл. 2).

Таблица 2

Пример оформления устной и письменной речи при решении уравнений

Устные пояснения	Запись на доске
Нам дано сложное уравнение, где неизвестное находится в первом слагаемом $658 - x$.	$658 - x$
Чтобы найти первое слагаемое, надо из суммы 684 вычесть второе слагаемое 265	$658 - x = 634 - 269$
Вычисляем разность $634 - 269$	$658 - x = 415$
Мы получили простое уравнение с неизвестным вычитаемым х. Чтобы найти неизвестное вычитаемое, нужно из 658 вычесть 415	$x = 658 - 415$
Вычисляем разность $658 - 415$	$x = 234$
Числовое значение данного неизвестного проверяется методом подстановки найденного значения вместо неизвестного	Проверка: $(658 - 243) + 269 = 684$ $415 + 269 = 684$ $684 = 684$

Пример 2. Найдите значение «х» при решении неравенства: $x : 8 < 9$. Рассуждение: чтобы найти значение «х», предположим, чему будет равно значение «х» при равенстве (делитель, умноженный на частное $8 \cdot 9 = 72$ дает делимое 72), но у нас числовое значение «х» больше 72. Значит, необходимо подобрать число, которое бы делилось на 8 и было бы больше 72. Им могут стать числа 80, 88, 96 и до бесконечности ($x = 80, 83, 96, \dots$).

Далее приведем примеры решения задач на зависимость между компонентами и результатами действий и на взаимосвязь между пропорциональными величинами.

Пример 3. Решите задачу: «В школьном питомнике росли саженцы лиственных деревьев. Когда выкопали три ряда по 15 штук, то осталось 55 деревьев. Сколько саженцев было в школьном питомнике?»

Требуется сделать краткую запись и составить уравнение на основе рассуждений: было неизвестное количество деревьев, обозначим его через «х». Выкопали три ряда по 15 штук, это запишем произведением чисел 15 и 3, после осталось 55 деревьев. Составляем уравнение: $x - 15 \cdot 3 = 55$. Осталось его решить.

Подобные рассуждения ведутся при решении задач, в которых раскрывается связь между пропорциональными величинами (цена, количество, стоимость, вес одного предмета, число предметов, общий вес всех предметов, расстояние, скорость, время и т. д.). Составление задач по числовой формуле развивает речь, обогащает и уточняет ее, так как любая формула является обобщением множества задач, а из всего множества выбирается свой вариант решения, если нет указаний на конкретный вид.

Задания на формирование культуры письменной речи.

Пример 4. Решите задачу: «Для пионерской комнаты купили 250 карандашей и 125 блокнотов. Сколько затратили денег на всю покупку, если за 1 карандаш стоит 3 коп., а блокнот — 8 коп.?»

При выполнении задания недостаточно однотипных вопросов: сколько стоят 250 карандашей? Сколько стоят 125 блокнотов? Сколько денег заплатили за всю покупку? Сколько стоят все карандаши и блокноты вместе?

Развитию письменной математической речи способствует решение задач арифметическим способом (по действиям), а не алгебраическим (с помощью уравнения). Для этого используются более развернутые формулировки, определения, пояснения в каждом действии:

1) $3 \cdot 250 = 750$ (коп.) = 7 руб. 50 коп. — заплатили за 250 карандашей

(или: заплатили за карандаши, или: стоимость 250 карандашей, или: это первое слагаемое в общей сумме денег);

2) $8 \cdot 125 = 1000$ (коп.) = 10 руб. 00 коп. — заплатили за 125 блокнотов;

3) 7 руб. 50 коп. + 10 руб. = 17 руб. 50 коп. — заплатили за всю покупку (или: стоят все карандаши и блокноты, или: стоимость всей покупки, или: на эту сумму куплено школьных принадлежностей). Третье действие дает ряд возможностей применения математической теории, выраженной через письменную речь.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Каждый современный педагог обязан быть проводником общечеловеческих ценностей и человеком высокой культуры. Он призван научить обучающихся правильно оформлять свою речь как в устной, так и в письменной формах.

Важная и трудная задача учителя начальной школы, от решения которой зависят успеваемость и общее развитие младших школьников, — сформировать у них правильную математическую речь в устной и письменной формах.

Речь педагога должна быть эталоном для детей, поэтому необходимо еще в процессе обучения в вузе повышать у студентов — будущих учителей уровень владения математическим языком эффективного осуществления профессиональной деятельности.

В дальнейшем предполагается поиск прикладных методик в русле применения культурологического и аксиологического подходов к подготовке будущих учителей начальных классов, позволяющих поддерживать и повышать уровень сформированности соответствующих универсальных компетенций, в том числе способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации, на протяжении всего обучения студентов при изучении дисциплин «Математика и информатика» и «Методика обучения математике в начальной школе».

Список источников

1. Аминова М. К. Развитие устной и письменной математической речи учащихся 4–5 классов при изучении геометрического материала : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ашхабад, 1982. — 18 с.
2. Батчаева П. А.-Ю. Устные упражнения как одно из средств формирования математической культуры учащихся V–IX классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Астрахань, 2010. — 24 с.
3. Далингер В. А. Развитие математической речи учащихся при обучении математике // Современные наукоемкие технологии. — 2014. — № 6. — С. 83–85.
4. Кантемирова М. Д., Вовк Е. В. Проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках развития речи в начальной школе // Педагогический вестник. — 2021. — № 19. — С. 16–18.
5. Махонина А. А. Методика формирования математической речи учащихся 5–6 классов при введении математических понятий // Педагогика и психология: от вопросов к решениям. — Томск : Эвенсис, 2016. — С. 14–17.
6. Налимова И. В., Елифантьева С. С. Развитие математической речи в процессе подготовки будущих учителей начальных классов // Ярославский педагогический вестник. — 2018. — № 2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-matematicheskoi-rechi-v-protsesse-podgotovki-buduschih-uchitelei-nachalnyh-klassov> (дата обращения: 08.12.2022).
7. Перминов Е. А. Методическая система обучения дискретной математике студентов педагогических направлений в аспекте интеграции образования. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013. — 286 с.
8. Сухомлинский В. А. Избр. произведения : в 5 т. — Киев : Рад. школа, 1980. — Т. 4. — 670 с.
9. Ушинский К. Д. Родное слово : в 2 ч. — М. : Юрайт, 2022. — Ч. 1. — 233 с.
10. Ушинский К. Д. Родное слово : в 2 ч. — М. : Юрайт, 2023. — Ч. 1. — 233 с. — (Антология мысли). — URL : <https://urait.ru/bcode/514629> (дата обращения: 05.04.2023).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом М-ва просвещения Рос. Федер. от 31 мая 2021 г. № 286 // Гарант. — URL : <http://ivo.garant.ru/#/document/400907193/paragraph/1:0> (дата обращения: 08.12.2022).
12. Шармин Д. В. Формирование культуры математической речи учащихся в процессе обучения алгебре и началам анализа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2005. — 24 с.

References

1. Aminova M. K. *Razvitie ustnoj i pis'mennoj matematicheskoi rechi uchashhhsja 4–5 klassov pri izuchenii geometricheskogo materiala* [The Development of Oral and Written Mathematical Speech in Schoolchildren (Year 4–Year 5) in Geometry Classrooms]. Ashkhabad, 1982, 18 p. (In Russian).
2. Batchaeva P. A.-Ju. *Ustnye uprazhnenija kak odno iz sredstv formirovanija matematicheskoi kul'tury uchashhhsja V–IX klassov* [Oral Exercises as a Means of Mathematical Culture Development in School Students (Year 5–Year 9)]. Astrakhan, 2010, 24 p. (In Russian).
3. Dalinger V. A. The Development of Mathematical Speech in Mathematical Classrooms. *Sovremennye naukoemkie tehnologii* [Modern High-End Technologies]. 2014, no. 6, pp. 83–85. (In Russian).
4. Kantemirova M. D., Vovk E. V. The Issue of Communicative Universal Actions in Primary School Classrooms. *Pedagogicheskij vestnik* [Pedagogical Bulletin]. 2021, no. 19, pp. 16–18. (In Russian).
5. Mahonina A. A. The Methodology of Mathematical Speech Formation in School Students (Year 5 — Year 6) When Introducing Mathematical Concepts. *Pedagogika i psihologija: ot voprosov k reshenijam* [Pedagogy and Psychology: from Questions to Solutions]. Tomsk, Evensis Publ., 2016, pp. 14–17. (In Russian).
6. Nalimova I. V., Elifant'eva S. S. The Development of Mathematical Speech in the Process of Novice Primary School Teachers. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslav Pedagogical Bulletin]. 2018, no. 2, URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-matematicheskoi-rechi-v-protsesse-podgotovki-buduschih-uchitelei-nachalnyh-klassov> (accessed: 08.12.2022). (In Russian).
7. Perminov E. A. *Metodicheskaja sistema obuchenija diskretnoj matematike studentov pedagogicheskij napravlenij v aspekte integracii obrazovanija* [The Methodological System of Discrete Mathematics Teaching Through the Prism of Education Integration]. Yekaterinburg, Russian State Pedagogical University Publ., 2013, 286 p. (In Russian).
8. Suhomlinskij V. A. *Izbrannyje proizvedenija : v 5 tomah* [Selected Works: in 5 volumes]. Kiev, Rad School Publ., 1980, vol. 4, 670 p. (In Russian).
9. Ushinskij K. D. *Rodnoe slovo* [Native Language]. Moscow, Jurajt Publ., 2022, part 1, 233 p. (In Russian).
10. Ushinskij K. D. *Rodnoe slovo* [Native Language]. Moscow, Jurajt Publ., 2023, part 1, 233 p. — (Antologia misli). — URL : <https://urait.ru/bcode/514629> (accessed: 05.04.2023). (In Russian).
11. Federal State Educational Standard of Primary Education Approved by the Law of the Ministry of Enlightenment of the Russian Federation of May 31, 2021, no 286. *Garant* [Guarantor]. URL : <http://ivo.garant.ru/#/document/400907193/paragraph/1:0> (accessed: 08.12.2022). (In Russian).
12. Sharmin D. V. *Formirovanie kul'tury matematicheskoi rechi uchashhhsja v processe obuchenija algebre i nachalam analiza* [The Formation of the Mathematical Culture in in Students in Algebra Classrooms]. Omsk, 2005, 24 p. (In Russian).

Информация об авторе

Кудряшова Наталья Михайловна — старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Kudryashova Natalya Mikhailovna — Assistant Professor in the Department of Humanities and Sciences and Teaching Methods of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 11.12.2022; одобрена после рецензирования 09.01.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 11.12.2022; approved after reviewing 09.01.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Научная статья

УДК 331.548

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.003

Субъектно-информационные основания профессионального выбора

Леньков Сергей Леонидович

Российская академия образования

new_psy@mail.ru

Рубцова Надежда Евгеньевна

Российский новый университет

hope432810@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема качественной неоднородности информационных процессов, которую необходимо учитывать при изучении профессиональной направленности. Цель исследования заключается в выявлении качественной неоднородности информационной направленности оптанта профессионального самоопределения и ее роли в детерминации профессионального выбора.

Методология работы опиралась на субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям профессиональной деятельности, а также на интегративно-типологическую классификацию сферы труда. Профессиональную направленность измеряли с помощью второй редакции опросника «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности», включающей семь шкал. Направленность по шкале «Информация» рассматривалась как показатель общей информационной направленности, наряду с которой изучалась также специфическая чувственная информационная направленность, связанная с непосредственным восприятием информации с помощью своих органов чувств и определяемая по релевантному пункту шкалы «Объекты».

Выборка включила 278 человек — работающих представителей различных профессий и студентов вузов.

Установлено, что общая информационная направленность имела сильные или средние по силе прямые взаимосвязи с направленностью на управление, исполнение, стратегии, оперативность и работу с людьми, а чувственная информационная направленность — сильную прямую взаимосвязь с направленностью на работу с материальными объектами и слабые прямые взаимосвязи с направленностью на управление и работу с людьми. Целесообразность разделения общей и чувственной информационной направленности подтверждена различиями в их выраженности у двух групп работающих профессионалов, представлявших разные психологические типы профессиональной деятельности: объектный (квалифицированные промышленные рабочие и техники) и информационный (программисты).

Полученные результаты обосновывают перспективы более широких исследований по изучению качественной неоднородности информационных процессов, включенных в содержание профессиональной деятельности и детерминирующих профессиональное самоопределение.

Ключевые слова: информация, субъектно-информационный подход, интегративно-типологическая классификация профессиональной деятельности, психологический тип труда, профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, информационная профессиональная направленность.

Для цитирования: Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Субъектно-информационные основания профессионального выбора // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 24–33. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.003.

Original article

Subjective and Informative Foundations of Professional Self-Identification

Lenkov Sergey Leonidovich

Russian Academy of Education

new_psy@mail.ru

Rubtsova Nadezhda Evgenyevna

Russian New University

hope432810@yandex.ru

Abstract. The article treats the issue of information orientation heterogeneity, which should be taken into consideration when investigating professional self-identification. The aim of the research is to investigate the heterogeneous quality of information orientation related to professional self-identification and its role in career choice.

The investigation employs subjective and informative approaches to psychological research of professional activities and integrative and typological classification of labor. To assess professional orientation, the authors use the Professional Orientation Questionnaire, which contains seven scales. The Information scale focuses on general information orientation, as well as on specific and sensory information orientation, which is associated with sensory perception (the Objects scale).

The survey collects information from a pool of 278 respondents (employees and university students).

The research shows that general information orientation is largely connected with managerial and executive strategies, with punctuality and people skills. While sensory information orientation is largely connected with material objects and slightly connected with management and people skills. It is advisable that general orientation and sensory orientation should be treated separately, for they are manifested differently in workers of different personality types: object-oriented employees (industrial workers) and information-oriented (IT specialists).

The obtained results can be used in further research aimed at the investigation of qualitative heterogeneity of information processes which predetermine professional self-identification.

Key words: information, subjective and informative approach, integrative and typological classification of professional activities, psychological labor type, professional self-identification, professional information.

For citation: Lenkov S. L., Rubtsova N. E. Ecosystem Approach as a Methodological Foundation of Higher Education Process // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2023, no. 2 (66), pp. 24–33. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.003.

Введение. Основополагающая роль информационных процессов в жизнедеятельности человека и социума стала осознаваться намного раньше появления и первых относительно проработанных философских и частнонаучных теорий информации, и психологических концепций, обосновывавших информационную природу психики. К настоящему времени та или иная концепция информации фигурирует (зачастую лишь имплицитно) почти в любой развитой общей (например, сознания, мышления, действия, памяти и др.) и частной (например, операторской деятельности) психологической теории.

Явные или латентные информационные представления встречаются и во многих концепциях, относящихся к сфере профессионального труда, например в концепции практического мышления (Д. Н. Завалишина и др.), информационного стресса (В.А. Бодров и др.), операторской деятельности (Б.Ф. Ломов и др.), субъекта труда (Е.А. Климов и др.). Подобные представления фигурируют в концепциях профессионального самоопределения.

В традиционных подходах информационные профессии еще не выделены в отдельный тип. Так, в ярусной классификации профессий Е. А. Климова информационный характер имеют профессии, относящиеся к типам «Знак» и «Художественный образ». Они связаны с качественно различной информацией: первые — со служебной, функциональной, аналитической, когнитивной, а вторые — с творческой, созидаемой, образной, аффективно насыщенной. Другие типы («Техника», «Человек», «Природа») также, пусть и неявно, подразумевают работу со специфической информацией. В модели профессиональных сред RIASEC Дж. Холланда (Hyland, Hoff, Rounds, 2022) «Артистический» и «Социальный» типы аналогичны типам «Художественный образ» и «Человек», а в остальных также имплицитно фигурирует качественно специфическая информация, циркулирующая в соответствующей профессиональной среде. Так, «Исследовательский» тип ориентирован на получение новой, созидаемой информации; «Конвенциональный» — на обработку рутинной информации; «Предприимчивый» — на работу с информацией, ориентированной на планирование и осуществление практических действий по достижению поставленных целей.

Указанные классификации по-прежнему широко используются при изучении профессионального самоопределения (Хайдаров, Янковская, 2023; Hyland, Hoff, Rounds, 2022). Вместе с тем в сфере труда продолжают серьезные изменения, связанные с информатизацией (цифровизацией), которая фактически стала магистральным путем трансформации многих областей труда. Так, представленность ИТ-специалистов на рынке труда непрерывно возрастает: в России еще несколько лет назад она превысила 1,2 млн рабочих мест (Едренкина, 2021, с. 15). Констатируется появление множества новых ИТ-профессий (Мизинцева, Сардарян, 2021, с. 106). Расширяется психологическое изучение таких ИТ-профессий, как программист (Ивахненко, Смольянинова, 2022), оператор БПЛА (Караяни, Караваев, 2021), разработчик программного обеспечения (software developer) (Zolduoarrati, Licorish, Stanger, 2022), HFT-разработчик (Sobolev, 2023) и др.

В ответ на эти изменения появляются классификации сферы труда, в которых профессии (занятия) информационного характера выделены отдельно. Это, в первую очередь, социально-экономические классификации, например Европейская классификация профилей профессий ИКТ-сектора, которая включает 6 семейств: проектирование, разработку, поддержку и т. п. (ГОСТ Р 56413-2015, 2019). Предложено деление ИТ-специалистов на категории разработчиков, процессного персонала, QA-инженеров и управленцев (Едренкина, 2021, с. 15). Встречаются и более узкие классификации. Например, в области Data Science выделены три базовые профессии: инженер данных, аналитик данных и исследователь машинного обучения.

Психологические классификации профессий также развиваются в направлении учета различных видов труда информационной направленности. Например, предложены классификации, включающие 7 сфер труда, из которых 5 (человек в мире техники, людей, природы, знаков, творчества) близки к типам Е. А. Климова, а 2 являются новыми (человек в мире науки и человек в мире бизнеса (Курунов, Самигуллин, Айнулина, 2020, с. 283–284). Также это 10 «профессиональных сфер информационного общества», среди которых сферы медиа и IT, а также креативная и научно-исследовательская (Киселев, Богдановская, 2020, с. 33–34); 6 областей творческих профессий — медиа, прикладное искусство и дизайн, музыка, изобразительное и исполнительское искусство, творческое письмо (Zhao, Gao, Zhao, Luo, 2022).

Итак, обычно профессии информационного характера дифференцируются в соответствии с социально-экономическими областями труда, а не со специальным классификационным основанием, связанным с информацией.

Принципиально иная попытка дифференцировать труд информационного характера реализована в интегративно-типологической психологической классификации профессиональной деятельности (Рубцова, 2011) с использованием опросника «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности (ИНЛ-2)» (Рубцова, Леньков, 2023). В отличие от упомянутых классификаций, где информационная деятельность выделяется «по факту», в опроснике ИНЛ-2 она выделена с учетом фундаментальных психологических классификационных оснований. В их числе и основание информационное, развитое, в свою очередь, в рамках субъектно-информационного подхода (Леньков, 2001; Леньков, Рубцова, 2020). В рамках данного подхода психика имеет информационную природу, но при этом категория информации значительно более фундаментальна и универсальна, чем в антропоцентрических концепциях информации. Так, наряду с социальной информацией, обладающей классической субъектной обусловленностью, существует и множество видов качественно иной информации, воспринимаемой, генерируемой и обрабатываемой не человеком, а системами иной природы, обладающими способностью к информационному взаимодействию (Леньков, 2001, с. 62) и в силу этого определенными «субъектоподобными» (квасисубъектными) свойствами. К таким квасисубъектам относятся, в частности, некоторые системы искусственной природы (Леньков, Рубцова, 2020), среди которых на ведущие позиции выходят системы искусственного интеллекта (Abbass, 2021). Именно широкий смысл информационного взаимодействия мы вкладываем в понимание субъектно-информационных оснований профессионального выбора, которым посвящена статья.

Таким образом, в порождении информации могут участвовать как субъекты (человек, группы людей), так и разнородные квасисубъекты, которые для современного человека представлены, в первую очередь, компьютерными системами (гаджетами, телекоммуникациями, сетями и др.). Вместе с этим традиционная, естественная, первичная информация, порождаемая непосредственно с помощью органов чувств, все больше вытесняется, замещается вторичной, виртуальной информацией, происхождение которой часто неизвестно. Роль предпочтительности работы с информацией в общей структуре профессионального самоопределения во многом остается неясной, а качественная неоднородность подобной информации и ее влияние на профессиональный выбор изучены мало. Данные обстоятельства обусловили актуальность нашего исследования.

Цель исследования — выявление качественной неоднородности информационной направленности опантанта профессионального самоопределения и ее роли в детерминации профессионального выбора.

Гипотезы исследования:

1) информационная направленность имеет значимые связи с некоторыми другими видами профессиональной направленности;

2) помимо общей информационной направленности, на профессиональный выбор может влиять специфическая профессиональная направленность, в частности ориентация на работу с информацией, получаемой непосредственно с помощью органов чувств.

Методы и организация исследования. Профессиональная направленность определялась с помощью опросника «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности (ИНЛ-2)» (Рубцова, Леньков, 2023), который позволил выявить выраженность направленности

по семи шкалам: 1) *управление* (3 пункта; коэффициент альфа Кронбаха (α), полученный на выборке исследования, то есть, при $N = 278$, $\alpha = 0,727$); 2) *исполнение* (3 пункта; $\alpha = 0,753$); 3) *стратегии* (4 пункта; $\alpha = 0,634$); 4) *оперативность* (4 пункта; $\alpha = 0,794$); 5) *объекты* (3 пункта; $\alpha = 0,797$); 6) *люди* (4 пункта; $\alpha = 0,757$); 7) *информация* (5 пунктов; $\alpha = 0,763$). Кроме этого, использовалась восьмая переменная — *Чувственная информация* — предпочтительность информации, получаемой с помощью органов чувств.

Дизайн исследования предусматривал проверку влияния некоторых факторов. В соответствии с этим каждая из переменных, представленных выше, использовалась в двух ролях: как зависимая (например, 1 *Управление*), на которую, возможно, влияли какие-либо факторы (в этом случае значения переменной определялись в соответствии с используемой измерительной шкалой) и как фактор (например, Ф1 *Управление*), возможно, оказывавший влияние на какую-либо зависимую переменную (значения, принимаемые фактором, соответствовали уровням выраженности по используемой измерительной шкале, где 1 — низкий уровень, 2 — средний, 3 — высокий). Уровни выраженности, в свою очередь, определяли по таблице частот на выборке исследования в соответствии с характеристиками нормального распределения: к низкому и высокому уровням были отнесены примерно по 23 % самых низких и самых высоких значений, а к среднему — примерно 54 % всех остальных.

Таким образом, общий дизайн исследования предусматривал анализ восьми зависимых переменных с использованием восьми факторов при контроле еще двух факторов (пола и возраста). Кроме этого, для выявления различий в выраженности информационной направленности у работающих профессионалов использовался метод контрастных групп.

Для анализа данных был использован пакет программ IBM SPSS Statistics for Windows (IBM Corp., 2021) и представленные в нем статистические методы однофакторного дисперсионного анализа (one-way ANOVA, далее — ANOVA) и определения размера эффекта с помощью показателя «эта-квадрат» (IBM Corp., 2021).

Выборка включала 278 человек (99 женщин, 179 мужчин) в возрасте от 21 до 44 лет ($M = 23,52$, $SD = 4,164$), проживающих в Москве, Екатеринбурге, Ростове-на-Дону и других городах, среди которых было свыше 70 % работающих представителей различных профессий, а также студентов вузов.

Результаты исследования и их обсуждение. Интеркорреляции показателей шкал методики ИНЛ-2 варьировали от незначимых до сильных (табл. 1). Анализ содержания пунктов опросника ИНЛ-2, относящихся к шкале 7 *Информация*, показал, что речь шла об информации в целом, безотносительно к ее делению на чувственную или иную. Показатели данной шкалы и шкалы 8 *Чувственная информация* не коррелировали, то есть были независимыми. В силу этого связи отмеченных показателей с другими переменными рассматривались по отдельности. Относительно небольшой объем выборки ($N = 278$) и необходимость ее дробления на группы при применении ANOVA и эксплораторный характер исследования позволили обратить внимание в первую очередь на достаточно сильные связи. С учетом этого у общей информации (шкала 7) проверялись связи со шкалами 1, 2, 3, 4 и 6, а у чувственной информации (шкала 8) — со шкалами 1, 5 и 6.

Таблица 1

Средние значения и интеркорреляции шкал методики ИНЛ-2 ($N = 278$)

Шкалы	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Управление	10,72	0,30**	0,49**	0,45**	0,19**	0,82**	0,42**	0,14*
2. Исполнение		11,45	0,37**	0,41**	0,04	0,38**	0,46**	0,00
3. Стратегии			13,68	0,52**	0,04	0,45**	0,80**	0,03
4. Оперативность				13,69	0,08	0,50**	0,46**	0,04
5. Объекты					9,93	0,16**	0,00	0,80**
6. Люди						14,68	0,43**	0,15*
7. Информация							18,06	0,00
8. Чувственная информация								3,42

Примечания: 1) на главной диагонали показаны средние значения, выше нее — двухсторонние корреляции Пирсона; 2) * — корреляция значима на уровне 0,05, ** — на уровне 0,01.

Проверка влияния отмеченных факторов на два вида информационной направленности (общую и чувственную) была выполнена с помощью ANOVA при попарных сравнениях групп по критерию Геймса — Хоуэлла.

На общую информационную направленность статистически значимо влияла направленность по шкалам 1, 2, 3, 4, 6 (табл. 2).

Влияние шкал на общую информационную направленность ($N = 278$)

Факторы	ANOVA			Попарные сравнения (тест Геймса — Хоуэлла)				
	F	p	EtaS	Группа	n	M	CG	p
Ф1 Управление	20,742	0,000	0,131	1	56	15,80	1–2	0,000
				2	145	18,16	1–3	0,000
				3	77	19,51	2–3	0,008
Ф2 Исполнение	27,758	0,000	0,168	1	74	16,16	1–2	0,001
				2	129	17,97	1–3	0,000
				3	75	20,08	2–3	0,000
Ф3 Стратегии	146,534	0,000	0,516	1	54	13,78	1–2	0,000
				2	152	18,03	1–3	0,000
				3	72	21,33	2–3	0,000
Ф4 Оперативность	31,659	0,000	0,187	1	57	15,75	1–2	0,000
				2	149	17,90	1–3	0,000
				3	72	20,21	2–3	0,000
Ф6 Люди	19,219	0,000	0,123	1	65	16,15	1–2	0,001
				2	135	18,09	1–3	0,000
				3	78	19,59	2–3	0,005

Примечания: 1) F — статистика Фишера, p — статистическая значимость, EtaS — эта-квадрат; 2) группа — номер группы, соответствующей значению фактора (1 — низкий уровень, 2 — средний, 3 — высокий), n — объем группы, M — среднее значение, CG — сравниваемые группы; 3) значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом.

На чувственную информационную направленность статистически значимо не влиял фактор Ф1 *Управление* ($F = 2,738$, $p = 0,066$, EtaS = 0,020), но воздействовали Ф5 *Объекты* ($F = 135,714$, $p = 0,000$, EtaS = 0,497; средние значения для групп 1 ($n = 66$), 2 ($n = 138$), 3 ($n = 74$) равны $M = 2,41$, 3,36, 4,45 соответственно; для попарных сравнений всех групп $p = 0,000$); Ф6 *Люди* ($F = 5,505$, $p = 0,005$, EtaS = 0,038; $n = 65$, 135, 78; $M = 3,31$, 3,29, 3,74; $p = 0,993$, 0,043, 0,004).

Аналогичным способом было проверено влияние факторов информационной направленности (общей и чувственной) на другие намеченные выше показатели направленности.

Фактор общей информационной направленности статистически значимо и положительно влиял на направленность по шкалам 1, 2, 3, 4 и 6 (табл. 3).

Таблица 3

Влияние фактора общей информационной направленности на другие показатели направленности ($N = 278$)

Зависимая переменная	ANOVA			Попарные сравнения			
	F	p	EtaS	Группа	M	CG	p
1 Управление	17,431	0,000	0,113	1	9,31	1-2	0,005
				2	10,71	1-3	0,000
				3	11,97	2-3	0,002
2 Исполнение	32,921	0,000	0,193	1	10,03	1-2	0,000
				2	11,47	1-3	0,000
				3	12,65	2-3	0,000
3 Стратегии	131,275	0,000	0,488	1	10,71	1-2	0,000
				2	13,60	1-3	0,000
				3	16,44	2-3	0,000
4 Оперативность	39,364	0,000	0,223	1	11,77	1-2	0,001
				2	13,45	1-3	0,000
				3	15,87	2-3	0,000
6 Люди	23,602	0,000	0,147	1	13,00	1-2	0,002
				2	14,59	1-3	0,000
				3	16,32	2-3	0,000

Примечания: 1) F — статистика Фишера, p — статистическая значимость, EtaS — эта-квадрат; 2) группа — номер группы, соответствующей значению фактора (1 — низкий уровень, 2 — средний, 3 — высокий; $n = 62$, 145, 71 соответственно), M — среднее значение, CG — сравниваемые группы; 3) значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом.

Фактор чувственной информационной направленности ($n = 49, 187, 42$ по его уровням) незначимо влиял на направленность по шкале 6 *Люди* ($F = 2,822, p = 0,061, \text{EtaS} = 0,020$), но оказывал серьезное воздействие на направленность по шкале 1 *Управление* ($F = 3,438, p = 0,034, \text{EtaS} = 0,024$; средние значения по группам $M = 9,98, 10,74, 11,48$; результаты попарных сравнений групп 1–2, 1–3 и 2–3 $p = 0,166, 0,028, 0,290$ соответственно) и шкале 5 *Объекты* ($F = 187,384, p = 0,000, \text{EtaS} = 0,577$; $M = 6,55, 10,00, 13,55$; для всех попарных сравнений $p = 0,000$).

Для обобщения данных, показывающих характер связей двух рассматриваемых видов информационной направленности с другими видами профессиональной направленности личности, была использована известная классификация размера эффекта (effect size) по показателю «частичный этаквадрат», которую предложил J. Cohen: $\text{EtaS} < 0,010$ — отсутствие эффекта; $0,010 \leq \text{EtaS} < 0,060$ — маленький; $0,060 \leq \text{EtaS} < 0,140$ — средний; $0,140 \leq \text{EtaS}$ — большой размер эффекта (Cohen, 1988, p. 368). Было сделано заключение о том, что общая информационная направленность продемонстрировала (в широком смысле) отсутствие связей (независимость) с направленностью по шкалам 5 *Объекты* и 8 *Чувственная информация* (см. табл. 1), а также средние прямые взаимосвязи с направленностью по шкалам 1 *Управление* и 6 *Люди* (хотя среднее по силе влияние фактора Ф6 *Люди* сочетается с сильным влиянием фактора Ф7 *Информация*) и сильные прямые взаимосвязи с направленностью по шкалам 2 *Исполнение*, 3 *Стратегии*, 4 *Оперативность* (см. табл. 1, 2, 3).

Для чувственной информационной направленности было характерно следующее: 1) отсутствие связей с направленностью по шкалам 2 *Исполнение*, 3 *Стратегии*, 4 *Оперативность* и 7 *Информация* (см. табл. 1); 2) слабые прямые взаимосвязи с направленностью по шкалам 1 *Управление* и 6 *Люди*; 3) сильная прямая взаимосвязь с направленностью по шкале 5 *Объекты* (см. табл. 1).

Следующим шагом исследования стало выявление различий между показателями информационной направленности представителей различных психологических типов труда. Для этого использовался метод контрастных групп.

Чувственная информационная направленность имела сильную связь с направленностью по шкале 5 *Объекты*, поэтому она была характерна в первую очередь для представителей объектного типа предметной среды труда. Повышенная общая информационная направленность была свойственна в первую очередь представителям труда информационного типа (Рубцова, 2011). В связи с этим из представителей данных типов и были сформированы контрастные группы: 1 — квалифицированные промышленные рабочие и техники, 2 — программисты.

Квалифицированные промышленные рабочие и техники, по сравнению с программистами, имели более высокую направленность по шкалам 5 *Объекты* и 8 *Чувственная информация* ($p < 0,01$) и более низкую — по шкале 7 *Информация* ($p < 0,05$) (табл. 4).

Таблица 4

Различия между показателями информационной направленности у квалифицированных промышленных рабочих, техников и программистов

Шкалы	Группа 1		Группа 2		Т-критерий Стьюдента	p
	M	SD	M	SD		
1. Управление	10,12	2,654	10,25	3,184	0,287	0,775
2. Исполнение	11,52	2,002	11,42	2,831	-0,140*	0,889
3. Стратегии	13,61	3,241	14,51	3,098	1,757	0,081
4. Оперативность	14,85	2,635	14,54	3,787	-0,370	0,712
5. Объекты	9,08	2,950	7,79	3,061	-2,676	0,008
6. Люди	14,14	3,242	14,72	3,330	1,087	0,279
7. Информация	18,32	3,140	19,44	3,616	2,055	0,042
8. Чувственная информация	3,15	1,237	2,55	1,251	-3,020	0,003

Примечания: 1) группа 1 — квалифицированные промышленные рабочие и техники ($n = 84$), группа 2 — программисты ($n = 71$); 2) M — среднее значение, SD — стандартное отклонение, p — двухсторонняя статистическая значимость; 3) * — расчет произведен для случая неравных дисперсий, во всех остальных случаях равенство дисперсий подтвердилось (по тесту Ливиня); 4) значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом.

Таким образом, целесообразность разделения информационной направленности на общую и чувственную подтвердилась выявленными различиями между представителями видов труда, относящихся к различным психологическим типам профессиональной деятельности.

Обсуждение результатов. Среди полученных результатов два аспекта заслуживают особого внимания.

Первый аспект — выявленные сильные или средние по силе взаимосвязи общей информационной направленности (шкала 7 *Информация*) с другими базовыми видами направленности (шкалы 1 *Управление*, 2 *Исполнение*, 3 *Стратегии*, 4 *Оперативность*, 6 *Люди*), качественно согласующиеся с тремя современными тенденциями развития сферы труда.

1. Высокая востребованность удаленной (дистанционной) трудовой деятельности, подразумевающей (независимо от профиля субъекта труда) интенсивное использование информационно-коммуникационных технологий; расширение представленности на рынке труда фрилансеров (Рассади́на, 2021); в соответствии с четырехъярусной классификацией профессий Е. А. Климова в настоящее время наблюдается доминирование профессий 3-го яруса, «связанных с применением автоматизированных и автоматических систем» (Баканов, 2022, с. 41–42).

2. Распространение новых информационных средств труда, которыми стали разнородные системы искусственного интеллекта (ИИ), широко применяемые не только в сфере ИТ, но и в различных отраслях экономики (Гуртов, Аверьянов, Корзун, Смирнов, 2022, с. 128; Abbass, 2021), в том числе в изначально неинформационных сферах.

3. Интеграция видов труда, профессий, например, в аграрной сфере (Некрасов, Некрасова, Захарченко, 2017). Для специальности «Поварское и кондитерское дело» требования ФГОС охватывают все 5 типов профессий, по Е. А. Климову, что дает возможность учитывать особенности обучающихся «с учетом возможностей цифровой среды» (Истомина, Педан, 2022, с. 142). Также происходит интеграция профессиональных функций, приводящая к повышению значимости неформального онлайн-образования и позволяющая утверждать, что профессии будущего формируются на стыке нескольких областей и утрачивают «жесткость описаний» (Константинова, Гагиев, Штыхно, 2022, с. 68). На наш взгляд, возможность подобной интеграции обеспечивают информационные процессы, в силу своей унифицированности устраняющие специфику прежде глубоко дифференцированных трудовых функций. С этим согласуется высокая вероятность значительной компьютеризации многих профессий, которая может привести к их коренной трансформации (Васина, Кельчевская, 2023).

Второй аспект — выявленная качественная неоднородность информационной направленности, проявляемая в разной роли двух ее видов: общей и чувственной. Выявленные различия в связях с другими базовыми показателями профессиональной направленности подтверждают качественную неоднородность информации в аспекте предпочтительности той или иной профессиональной деятельности.

Общая информационная направленность связана скорее с информацией, которую можно назвать задокументированной, рациональной, оцифрованной и поэтому вторичной. Объектная направленность связана с предпочтением использовать в работе незафиксированные (оцифрованные и т. п.) проявления информации, а чувственную, интуитивную, инстинктивную информацию, основанную на базовых возможностях человеческой психики, которая является первичной, поскольку генерируется непосредственно при участии собственных органов чувств субъекта труда (или оптанта профессионального выбора, представляющего себя в роли такого субъекта).

Аналогичные, явные или имплицитные качественные деления информации и ее производных (например, знаний) давно встречаются в психологии. Примерами этого могут служить противопоставление (для последующего синтеза) роли в деятельности аффекта и интеллекта (В. П. Зинченко), разделение типов «Знак» и «Художественный образ» в классификации профессий Е. А. Климова, дифференциация процедурных и декларативных знаний в метакогнитивизме и др. Вместе с тем прямых аналогов деления информации, рассматриваемой в качестве основания профессионального выбора, на общую и чувственную, как это предложено в нашем исследовании, в научной литературе нам обнаружить не удалось.

Таким образом, результаты исследования качественно согласуются с рядом современных тенденций развития сферы труда, выявленных в исследованиях других авторов. Более детальная проверка этих соответствий требует продолжения и расширения исследования.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. Информационная профессиональная направленность дифференцируется на общую (неспецифическую), характеризующую предпочтительность работы с любой информацией, и чувственную (специфическую), связанную с выбором работы с первичной информацией, генерируемой непосредственно с помощью органов чувств. Эти два вида направленности являются относительно независимыми и характеризуют различия в предпочтениях оптанта профессионального выбора.

2. Общая информационная направленность имеет прямые сильные взаимосвязи с такими видами профессиональной направленности, как исполнение, стратегии и оперативность, и средние по силе — с направленностью на управление и на работу с людьми.

3. Чувственная информационная направленность имеет прямые сильные взаимосвязи с профессиональной направленностью на работу с материальными объектами и слабые — с направленностью на управление и работу с людьми.

4. Общая и чувственная информационная направленность являются индикаторами различных психологических типов труда. В частности, у типов предметной среды труда, работающих профессионалов объектного типа, по сравнению с представителями информационного типа, более высокая выраженность чувственной и более низкая — общей информационной направленности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с продолжением дифференциации видов информационной профессиональной направленности и изучением их роли в предпочтении видов профессиональной деятельности, относящихся к различным психологическим типам.

Практическим приложением полученных результатов может стать их прикладное применение при решении задач профориентации, поддержки профессионального самоопределения, психологического консультирования в областях профессиональной деятельности и профессионального развития.

Список источников

1. Баканов А. С. Удовлетворенность трудом субъекта трудовой деятельности от дистанционного взаимодействия с информационными системами // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. — 2022. — Т. 7, № 3. — С. 34–47.
2. Васина В. Н., Кельчевская Н. Р. Исследование структурной трансформации и поляризации российского рынка труда в условиях цифровой экономики // Экономика труда. — 2023. — Т. 10, № 1. — С. 47–70.
3. ГОСТ Р 56413-2015/CWA 16458:2012. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационные технологии. Европейские профили профессий ИКТ-сектора : утв. и введен в действие приказом Федер. агентства по техн. регулированию и метрологии от 29 мая 2015 г. N 465-ст. — М. : Стандартинформ, 2019. — 57 с.
4. Гуртов В. А., Аверьянов А. О., Корзун Д. Ж., Смирнов Н. В. Система классификации технологий в сфере искусственного интеллекта для кадрового прогнозирования // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. — 2022. — Т. 15, № 3. — С. 113–133.
5. Едренкина Т. А. Характеристика ИТ-специалистов на рынке труда // Вестник науки и образования. — 2021. — № 2/2 (105). — С. 14–17.
6. Ивахненко О. Н., Смольянинова В. А. Создание креативной среды у инженеров-программистов для эффективного развития креативности // Актуальные проблемы психологического знания. — 2022. — № 2 (59). — С. 75–86.
7. Истомина В. В., Педан Г. Е. Возможности учета многоаспектности современных профессий в профессиональном самоопределении обучающихся ПОО в цифровую эпоху // От цифровизации к цифровой трансформации : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. — Челябинск : Челябин. ин-т развития проф. образования, 2022. — С. 138–142.
8. Караяни А. Г., Караваев А. Ф. Психологические и психофизиологические особенности деятельности операторов боевых беспилотных летательных аппаратов // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2021. — Т. 26, № 1 (84). — С. 6–15.
9. Киселев П. Б., Богдановская И. М. Методика исследования ценностных ориентаций молодых людей в контексте профессиональных сфер информационного общества // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2020. — Т. 13, № 1. — С. 32–41.
10. Колотилина М. А., Меновщиков Е. Н. Изучение профессии Data Scientist и ее роль на рынке труда сегодня // Проблемы развития предприятий. Теория и практика : материалы 18-й Междунар. науч.-практ. конф. : в 3 ч. — Самара : Самар. гос. экон. ун-т, 2019. — Ч. 2. — С. 220–222.
11. Константинова Л. В., Гагиев Н. Н., Штыхно Д. А. Деинституционализация образования в условиях глобального профессионального сдвига // Открытое образование. — 2022. — Т. 26, № 4. — С. 66–74.
12. Курунов В. В., Самигуллин Р. Р., Айнулина Н. А. Особенности проектирования психодиагностической методики на выявление профессиональных интересов и предпочтений личности в контексте новых реалий // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 69-3. — С. 281–285.
13. Леньков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2001. — 128 с.
14. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Действие в киберпространстве // Мир психологии. — 2020. — № 2 (102). — С. 231–244.
15. Мизинцева М. Ф., Сардарян А. Р. Трансформация российского рынка труда в условиях пандемии: основные проблемы и тенденции // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. «Экономика». — 2021. — Т. 23, № 1. — С. 102–109.

16. Некрасов С. И., Некрасова Л. В., Захарченко Ю. А. Отказ от системы профессиональной классификации в аграрной сфере: иллюзия или реальная действительность? // Профессиональное образование в современном мире. — 2017. — Т. 7, № 3. — С. 1224–1233.
17. Рассадина Д. С. Фриланс как вид трудовой деятельности в цифровом обществе // Власть. — 2021. — Т. 29, № 5. — С. 195–201.
18. Рубцова Н. Е. Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности. — Тверь : Фил. Моск. гуманит.-экон. ин-та, 2011. — 132 с.
19. Рубцова Н. Е., Леньков С. Л. Опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности»: разработка второй версии // Ярославский педагогический вестник. — 2023. — № 1 (130). — С. 158–170.
20. Хайдаров Р. Р., Янковская В. И. Система профессиональной ориентации в системе дополнительного образования учащихся // Профессиональная ориентация. — 2023. — № 1/1. — С. 10–18.
21. Abbass H. Editorial: What is artificial intelligence? // IEEE Transactions on Artificial Intelligence. — 2021. — Vol. 2, N 2. — Pp. 94–95.
22. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. — 2nd ed. Hillsdale. — N. J. : Lawrence Erlbaum, 1988. — 567 p.
23. Hyland W. E., Hoff K. A., Rounds J. Interest-ability profiles: An integrative approach to knowledge acquisition // Journal of Intelligence. — 2022. — Vol. 10, N 3. — Article 43.
24. IBM Corp. IBM SPSS Statistics Algorithms. — N. Y. : IBM Corp., 2021. — 1426 p.
25. Sobolev D. Rise of the Androids: The Reflection of Developers' Characteristics in Computerized Systems // British Journal of Management. — 2023.
26. Zhao P. J., Gao X. L., Zhao N., Luo Z. S. Development of the short Creative Expression Interest Scale based on item response theory // Frontiers in Psychology. — 2022. — Vol. 13. — Article 955176.
27. Zolduoarrati E., Licorish S. A., Stanger N. Impact of individualism and collectivism cultural profiles on the behaviour of software developers: A study of stack overflow // Journal of Systems and Software. — 2022. — Vol. 192. — Article 111427.

References

1. Bakanov A. S. Labor Satisfaction in Employees Working Remotely with Information Systems. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences]. 2022, vol. 7, no. 3, pp. 34–47. (In Russian).
2. Vasina V. N., Kel'chevskaja N. R. Investigating the Structural Transformation and Polarization of the Russian Labor Market in the Conditions of Digital Economy. *Jekonomika truda* [Labor Economy]. 2023, vol. 10, no. 1, pp. 47–70. (In Russian).
3. GOST R 56413-2015/CWA 16458:2012. *Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii. Informacionnye tehnologii. Evropejskie profili professij IKT-sektora : utverjden i vveden v dejstvie prikazom Federalnogo agentstva po tehničeskomu regulirovaniju i metrologii ot 29 maja 2015 goda N 465-st* [GOST R 56413-2015/CWA 16458:2012 National Standards of the Russian Federation: Information Technologies. European Profiles of Information and Communication Technologies: Approved by the Federal Agency of Technical Regulation and Meteorology on May 29, 2015, no. N 465-st]. Moscow, Standartinform Publ., 2019, 57 p. (In Russian).
4. Gurtov V. A., Aver'janov A. O., Korzun D. Zh., Smirnov N. V. A System of Classification of Technologies in the Sphere of Artificial Intelligence for HR Predictions. *Jekonomičeskije i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz* [Economic and Social Changes: Facts, Tendencies and Predictions]. 2022, vol. 15, no. 3, pp. 113–133. (In Russian).
5. Edrenkina T. A. IT Specialists in the Labor Market. *Vestnik nauki i obrazovanija* [Bulletin of Science and Education]. 2021, no. 2-2 (105), pp. 14–17. (In Russian).
6. Ivahnenko O. N., Smol'janinova V. A. Creating a Creative Environment for Efficient Creativity Development in IT Specialists. *Aktual'nye problemy psihologičeskogo znanija* [Relevant Issues of Psychology]. 2022, no. 2 (59), pp. 75–86. (In Russian).
7. Istomina V. V., Pedan G. E. Considering Multiple Aspects of Modern Professions when Ensuring Professional Self-Determination of Vocational Education Institutions in the Digital Era. *Ot cifrovizacii k cifrovoj transformacii : materialy VI Mezhduнародnoj nauchni-praktičeskoj konferencii* [From Digitalization to Digital Transformation: Proceedings of the 6th International Research Conference]. Chelyabinsk, Chelyabinsk Institute of Vocational Education Development Publ., 2022, pp. 138–142. (In Russian).
8. Karajani A. G., Karavaev A. F. Psychological and Psychophysiological Peculiarities of Operators of Unmanned Aircraft Systems. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies]. 2021, vol. 26, no. 1 (84), pp. 6–15. (In Russian).
9. Kiselev P. B., Bogdanovskaja I. M. Methodology of Investigating Value Orientations on Young People in the Context of Professional Spheres of Information Society. *Teoretičeskaja i jeksperimental'naja psihologija* [Theoretical and Experimental Psychology]. 2020, vol. 13, no. 1, pp. 32–41. (In Russian).
10. Kolotilina M. A., Menovshnikov E. N. Investigating the Job of Data Scientist in the Modern Labor Market. *Problemy razvitija predpriatij. Teorija i praktika : materialy 18-j Mezhduнародnoj nauchno-praktičeskoj konferencii: v 3 castjah* [Problems of Enterprise Development: Theory and Practice: Proceedings of the 18th International Research Conference]. Samara, Samara State Economic University Publ., 2019, pt 2, pp. 220–222. (In Russian).

11. Konstantinova L. V., Gagiev N. N., Shtyhno D. A. Deinstitutionalization of Education in the Conditions of Global Professional Changes. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. 2022, vol. 26, no. 4, pp. 66–74. (In Russian).
12. Kurunov V. V., Samigullin R. R., Ajnulina N. A. Designing Psychodiagnostic Methods of Professional Interests and Habits in People in the Context of Novel Realia. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern of Pedagogical Education]. 2020, no.69/3, pp. 281–285. (In Russian).
13. Len'kov S. L. *Sub#ektno-informacionnyj podhod k psihologicheskim issledovaniyam* [Subject and Information Approach to Psychological Research]. Tver, Tver State University Publ., 2001, 128 p. (In Russian).
14. Len'kov S. L., Rubcova N. E. Cyberspace. *Mir psihologii* [World of Psychology]. 2020, no.2 (102), pp. 231–244. (In Russian).
15. Mizinceva M. F., Sardarjan A. R. Transformation of the Russian Labor Market in the Conditions of a Pandemic: Major Problems and Tendencies. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Jekonomika"* [Bulletin of Volgograd State University. Economy series]. 2021, vol. 23, no. 1, pp. 102–109. (In Russian).
16. Nekrasov S. I., Nekrasova L. V., Zaharchenko Ju. A. Rejecting the System of Professional Classification in the Agrarian Sector: Illusion of Reality? *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Professional Education in the Modern World]. 2017, vol. 7, no. 3, pp. 1224–1233. (In Russian).
17. Rassadina D. S. Freelance as a Type of Labor Activities in Digital Society. *Vlast'* [Power]. 2021, vol. 29, no. 5, pp. 195–201. (In Russian).
18. Rubcova N. E. *Integrativno-tipologicheskaja professional'naja napravlenost' lichnosti* [Integrative and Typological Aspects of a Professional]. Tver, Moscow Humanitarian and Economic Institute Publ., 2011, 132 p. (In Russian).
19. Rubcova N. E., Len'kov S. L. A Questionnaire “Integrative and Typological Aspects of Professionalism”: a Second Version. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2023, no.1 (130), pp. 158–170. (In Russian).
20. Hajdarov R. R., Jankovskaja V. I. System of Professional Orientation in the System of Extracurricular Education. *Professional'naja orientacija* [Professional Orientation]. 2023, no.1/1, pp. 10–18. (In Russian).
21. Abbass H. Editorial: What is Artificial Intelligence? *IEEE Transactions on Artificial Intelligence*, 2021, Vol. 2, N 2, Pp. 94–95.
22. Cohen J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Publ., 1988, 567 p.
23. Hyland W. E., Hoff K. A., Rounds J. Interest-ability Profiles: An Integrative Approach to Knowledge Acquisition. *Journal of Intelligence*, 2022, vol. 10, no. 3, article 43.
24. IBM Corp. *IBM SPSS Statistics Algorithms*. N. Y., IBM Corp. Publ., 2021, 1426 p.
25. Sobolev D. Rise of the Androids: The Reflection of Developers' Characteristics in Computerized Systems. *British Journal of Management*, 2023.
26. Zhao P. J., Gao X. L., Zhao N., Luo Z. S. Development of the Short Creative Expression Interest Scale Based on Item Response Theory. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, article 955176.
27. Zolduoarrati E., Licorish S. A., Stanger N. Impact of Individualism and Collectivism Cultural Profiles on the Behaviour of Software Developers: A Study of Stack Overflow. *Journal of Systems and Software*, 2022, vol. 192, article 111427.

Информация об авторах

Леньков Сергей Леонидович — доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела перспективных научных исследований Российской академии образования.

Рубцова Надежда Евгеньевна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета.

Information about the authors

Lenkov Sergey Leonidovich — Doctor of Psychology, Professor, Chief Analyst of the Department of Prospective Research of the Russian Academy of Sciences.

Rubtsova Nadezhda Evgenyevna — Doctor of Psychology, Associate Professor in the Department of General Psychology and Psychology of Labor at Russian New University.

Статья поступила в редакцию 23.03.2023; одобрена после рецензирования 19.04.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 23.03.2023; approved after reviewing 19.04.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Научная статья

УДК 37.02

DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.004

Педагогические технологии креативного образования

Мартишина Нина Васильевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

n.martishina@365.rsu.edu.ru

Гречушкина Нина Владимировна

Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета

Рязань, Россия

gnv@rimsou.ru

Аннотация. Актуальность проблемы заключается в потребности современной школы, в том числе высшей, расширить практики креативного образования в контексте существующих требований к личностным результатам обучения, способствующим гармоничному личностному и профессионально-личностному развитию обучающихся.

Целью исследования являлось выявление педагогических технологий, позволяющих продуктивно достигать цель и решать задачи креативного образования.

В исследовании авторы опирались на совокупность методологических подходов, направленных на выявление и анализ особенностей креативного образования, и применяли методы систематизации и классификации, которые позволили определить педагогические технологии креативного образования и представить их краткую характеристику, раскрыть влияние педагогических технологий творческого образования на образовательные результаты обучающихся.

Сделано предположение о том, что реализация на практике креативного образования будет более успешной, если определены и разработаны педагогические технологии, адекватные его цели и задачам.

Основными результатами исследования, определяющими его новизну, теоретическую и практическую значимость, стали выявление, обоснование педагогических технологий, позволяющих продуктивно достигать цель и решать задачи креативного образования.

В дальнейших исследованиях предполагается изучение результативности применения описанных технологий креативного образования, адаптированных к образовательному контексту конкретных предметных областей.

Ключевые слова: креативность, креативное образование, педагогические технологии, педагогические технологии развития креативности.

Для цитирования: Мартишина Н. В., Гречушкина Н. В. Педагогические технологии креативного образования // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 34–40. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.004.

Original article

Technologies of Creative Education

Martishina Nina Vasilyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

n.martishina@365.rsu.edu.ru

Grechushkina Nina Vladimirovna

Ryazan Institute (Affiliate) of Moscow Polytechnic University

Ryazan, Russia

gnv@rimsou.ru

Abstract. The relevance of the investigated issue consists in the fact that modern school to promote creativity in education in order to ensure students' harmonious personal and professional development.

The aim of the research is to investigate the impact pedagogical technologies have on goal achievement and creativity in education.

The research employs a number of methodological approaches aimed at the investigation and analysis of the peculiarities of creative education, methods of systematization and classification aimed at investigating creativity in education and at investigating the impact students' creativity has on their academic achievements.

The authors maintain that creative education is more efficient provided that pedagogical technologies are identified and the aims and goals are adequate.

The major results of the research, which define its novelty, theoretical and practical significance, consist in pedagogical technologies which enable educators to achieve goals and aims of creative education.

Further research can be aimed at the investigation of efficient technologies of creative education adapted to particular educational goals.

Key words: creativity, creative education, pedagogical technologies, pedagogical technologies and creativity development.

For citation: Martishina N. V., Grechushkina N. V. Technologies of Creative Education // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 34–40. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.004.

Введение. Современная реальность, сочетающая в себе ценности, смыслы, ориентиры и установки прошлого, настоящего и прогнозируемого будущего, генерирует новый взгляд на образование. Это новое видение гармонично соединяет положения и инструментарий гуманистической, гуманитарно-культурологической, естественно-научной и компетентностной парадигм, установки на аксиологизацию, информатизацию, цифровизацию, коммуникативную, креативную, технологическую ориентации. Оно раскрывается в ряде работ, например Л. А. Байковой, Е. В. Богомоловой, Т. В. Еременко (2017), Р. А. Бегетто (2021), Г. Б. Корнетова, А. И. Салова и др. (2016), Н. В. Мартишиной, О. В. Еремкиной (2020), М. И. Мухина (2021), П. Э. Хеннинга (Р. А. Henning, 2018), М. Шарплз (M. Sharples, 2019). Наряду с обобщающим образом в последние десятилетия исследователи предложили для изучения и осмысления феномены с четко акцентированными характеристиками, соотносенными с образовательными приоритетами и ключевыми личностными компетенциями человека XXI века. Одним из них стало креативное образование. Конкретизации его сущности способствует поиск ответов не только на вопросы о цели, задачах, смысловом наполнении, но и инструментарии этого явления, важнейшей частью которого являются педагогические технологии.

Цель исследования, некоторые результаты которого представлены в нашей статье, заключается в выявлении педагогических технологий, позволяющих продуктивно достигать цель и решать задачи креативного образования.

Гипотеза состоит в предположении о том, что реализация на практике креативного образования будет более успешной, если определены и разработаны педагогические технологии, адекватные его цели и задачам.

Методы исследования: анализ, конкретизация, изучение разноплановых источников информации и опыта по теме исследования, опрос.

Обсуждение основных результатов исследования. Креативное образование отражает данность нашего времени, согласно которой, по оценке Е. А. Шибановой-Роенко, креативность (творчество) вошла в тройку самых востребованных свойств субъекта трудовой деятельности (2019). С ней солидарны и другие исследователи. Творчество обосновывают в качестве неотъемлемой части не только деятельности в сфере искусства, но и преподавательской, инженерной, предпринимательской и научной (Marshall, 2019). Креативность тесно связывают с обучением, рассматривая их в персонализированном и социальном контексте (Lemmetty, 2021). В ней видят то, что, основываясь на знаниях и практике, обеспечивает достижение людьми лучших результатов в сложных обстоятельствах (Ayasrah, Obeidat, Katatbeh, Aljarrah, Al-Akhras, 2023). Способность к творчеству выступает одним из важнейших личностных качеств современного человека. Как отмечает В. В. Мороз (2019), опираясь на многочисленные исследования, главной движущей силой прогресса является креативность, продуктом которой выступает инновация, выраженная в различных формах. Мир настоящего, но в еще большей степени будущего, отличающийся стремительностью изменений, требует нестандартных решений, выдвигать которые позволяет креативность, «которая, по словам Э. Торранса, необходима “когда у человека нет решения проблемы на основании знаний или опыта”» (Мороз, 2019, с. 542).

Изучение креативности, возможностей, способов и средств ее развития относится к исследовательским приоритетам и одного из авторов данной статьи (Мартишина, 2016, 2018, 2023). Это явление нам видится интегративным феноменом, состоящим из дополняющих друг друга ценностных, когнитивных, деятельностных и аналитико-рефлексивных элементов и способствующим творческому осмыслению человеком собственного и иного опыта жизнедеятельности, постижению им действительности.

Креативность и обучение тесно взаимосвязаны: обучение представляет собой творческий процесс, а способность к творчеству нужно и можно развивать в процессе обучения (Lemmetty, 2021; Beghetto, 2021). Это утверждение отражает идею креативной ориентации образования, придающей образованию черты, позволяющие назвать его креативным. Креативное образование, по мнению Р. А. Бегетто, представляет собой «творческое самовыражение в контексте академического обучения», включает в себя «комбинацию интрапсихологических и интерпсихологических процессов, которые приводят к новому и лично значимому пониманию себя и других», требует от субъектов учебного процесса и позволяет им проявлять в образовательном контексте комбинаторность и эмерджентность (Beghetto, 2021, с. 473). А. В. Морозов и Д. В. Чернилевский (2004), В. Г. Рындак (2012) видят суть креативного образования в творческом и социальном взаимодействии педагога и обучающегося при решении проблем образовательного процесса. При этом доминантой являются ценность личности и ее интересы. Для В. Г. Рындак важнейшим акцентом подобного образования является творческое, созидательное партнерство субъектов образовательной деятельности на пути к креативному результату. С нашей точки зрения, под ним следует понимать образование, ориентированное на развитие творческого начала человека и закрепление установок на осмысление действительности, позволяющее увидеть и оценить, понять и принять ее многогранность, а также линейность и нелинейность событий, инновационный поиск вариантов жизнедеятельности, самопознание и самосовершенствование.

Исследования в области креативного образования показывают, что существует положительная взаимосвязь образовательных результатов обучающихся и их способности к креативности (Karwowski, Beghetto, Gajda, 2017). Она усиливается, если средства и методы креативного обучения адаптируются к образовательному контексту конкретных предметных областей (Karwowski, Jankowska, Brzeski, Czerwonka, Gajda, Lebuda, Beghetto, 2020).

Сегодня креативное образование имеет хорошее инструментальное оснащение, которое продолжает пополняться. В него входят и педагогические технологии. Данный инструмент уже несколько десятилетий находится в кругу внимания ученых и педагогов-практиков, предложивших для него многочисленные трактовки и версии структуры. Так, например, Г. К. Селевко видел в педагогической (образовательной) технологии запрограммированную во времени и пространстве систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, базирующуюся на научной основе и приводящую к намеченным результатам (Селевко, 2006). Несмотря на то что в этом есть определенная алгоритмизация, они относятся к «мягким» моделям, которым, наряду с прописанными связями, присуща вариативность, учет индивидуальных характеристик субъектов, включенных в их структуру, особенностей места, времени и ситуации реализации.

Педагогические технологии креативного образования, имеющие широкий спектр и разные уровни своего применения, опираются на диалектическое основание, положения педагогики и психологии (сейчас уже говорят и о психопедагогике) творчества, теории творческого развития и саморазвития личности. Как отмечал Г. К. Селевко, ведущими методологическими подходами при их реализации выступают развивающий и творческий, ведущими факторами развития — психогенные, а научная концепция освоения опыта выступает сложной интеграцией элементов, придающих ей ассоциативно-рефлекторный, развивающий характер (Селевко, 2006).

Рассматриваемые технологии относятся к гуманитарным технологиям, отличительными чертами которых выступает открытость, диалогичность, мягкое влияние участников процесса друг на друга, стимулирование процессов самопознания и самосовершенствования. Они в равной степени могут быть использованы в разных типах образовательных учреждений для достижения целей воспитания, обучения, развития.

Сильными сторонами таких технологий являются многомерность, интегративность, возможность решения разноплановых задач интеллектуального, эмоционального, этического, творческого, коммуникативного характера, одновременное вовлечение в действие когнитивных, аффективных и иных свойств личности; уникальная микроатмосфера в группе, а также искренняя заинтересованность всех участников. К слабым сторонам относят риск притупления чувства новизны и эмоционального выгорания самих педагогов, так как подобные технологии, безусловно, требуют серьезного эмоционального включения и самоотдачи.

К настоящему времени предложено и апробировано на практике множество рассматриваемых технологий, позволяющих добиваться развития креативного начала человека. Одни давно известны, другие разработаны и распространены сравнительно недавно. Приведем несколько примеров в качестве иллюстрации.

Арт-технологии в педагогике — педагогические технологии использования художественных образов различной модальности для решения образовательных задач. Акценты целей: активизация и развитие воображения, интуиции, творческого мышления, творческого потенциала человека в целом. Основные характеристики: уважение уникальности каждого, работа с педагогическими барьерами, обеспечение эмоционального комфорта образовательного процесса. Свои арт-технологии применяются в медицине и деятельности практикующих психологов.

Багаж историй и впечатлений, или увлекательное заочное путешествие — модификация технологий заочного путешествия, виртуальной экскурсии. Акценты целей: выявление и развитие творческих способностей, развитие познавательной активности. Основные характеристики: в центре всего действия — истории (одного человека или разных людей; истории как предания, легенды, мифы, сказы и сказки; короткие и длинные, привычные и невероятные, рожденные самой жизнью и фантазией писателей, драматургов, сценаристов); в основе путешествия может лежать одна история или их калейдоскоп; учет интересов участников; многоплановое географическое, страноведческое, культурное, образовательное, гастрономическое и иное представление того, что можно увидеть, услышать, почувствовать в ходе реального путешествия, позволяющего задействовать все основные каналы получения информации; знания — основа и инструмент творческой интуиции; полилог; комфортная творческая атмосфера.

Образовательное Lego — технология, разработанная Н. В. Мартишиной, позволяющая варьировать формат работы от индивидуального до коллективного действия. Акценты целей: выявление и развитие творческих способностей, актуализация творческого потенциала личности, приобщение участников к многообразной творческой деятельности с выходом на создание оригинального образовательного продукта. Основные характеристики: ситуация игры; моделирование и создание образовательных продуктов разной степени сложности; сочетание обязательного использования единого набора исходных элементов с его творческой интерпретацией; использование феномена влияния группового, коллективного творчества на индивидуальные способности личности; полилог; развивающая творческая среда и положительный, эмоционально комфортный микроклимат.

Технология художественно-педагогического ателье (модификация Н. В. Мартишиной идей и алгоритмов технологий педагогической гостиной, педагогической мастерской, педагогической студии). Акценты целей: активизация и развитие воображения, интуиции, творческого мышления, творческого потенциала человека в целом. Основные характеристики: приобщение участников к многогранному миру искусства и культуры в целом, использование его образовательного потенциала; работа с образами и смыслами; учет интересов аудитории и феномена индивидуального восприятия произведений искусства; работа ведущего ателье, сочетающая в себе мастерство педагога и знатока искусства; полилог; продуманное художественное пространство, плодотворная и комфортная атмосфера творчества.

Креативность как свойство личности и креативная ориентация образования востребованы также в естественно-научных и технических отраслях, хотя и чаще связываются с изобретательской деятельностью (Marshall, 2019). Одной из самых известных образовательных технологий подобного плана является *технология технического творчества (теория решения изобретательских задач — ТРИЗ)* Г. С. Альтшуллера. Акценты цели: знакомство с возможностями воображения, знакомство с приемами его развития, научение решению изобретательских задач, обучение творческой деятельности. Основные характеристики: наличие значимой цели и плана ее достижения; целеустремленность, организованность, высокая работоспособность участников в течение всего времени решения изобретательской задачи; выявление и решение противоречия (способы — компромисс и выдвигание качественно новой идеи); основное содержание обучения — процесс поисковой, изобретательской деятельности.

Творческая составляющая есть и в электронном образовании. Она является значимым фактором успешности в конструктивизме и ризоматическом обучении (Sharples, 2019), обнаруживает себя в концепции Learning 4.0 (Henning, 2018).

Одним из примеров адаптации креативных технологий к высокотехнологичному контексту являются образовательные *хакатоны* — «краткосрочный интенсивный формат организации проектной деятельности обучающихся... который имеет профориентационный, событийный, соревновательный, командный характер, реализуется в соответствии со сценарием, определяющим порядок его проведения, и направлен на совершенствование имеющихся и приобретение новых знаний, умений

и навыков, а также на формирование компетенций изобретательской и исследовательской деятельности у обучающихся при создании ими ИТ-решений... реальных профессиональных (отраслевых) задач» (Гречушкина, Арефьева, 2023, с. 92). Акценты целей: активизация творческого потенциала человека, развитие дивергентного и конвергентного мышления, формирование компетенций изобретательской и исследовательской деятельности. Основные характеристики: ситуация состязания, разработка и создание ИТ-решений различной сложности, поиск нестандартного решения и оптимального способа его воплощения, полилог, знания — основа и инструмент творческой интуиции, мотивирующая мобилизующая творческая атмосфера открытого коворкинг-пространства хакатона.

Использование технологий креативного образования на практике оказывает результаты, заслуживающие внимания. Проиллюстрируем это некоторыми данными, расширив представление до многопланового представления педагогической деятельности в многоаспектности творчества.

На протяжении нескольких лет в магистратуре «Педагогика высшей школы», которая успешно действует в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина с 2012 года, студенты изучают дисциплину «Педагогическое творчество». Реализация этой дисциплины невозможна без обсуждения сути подобных технологий и их использования непосредственно в образовательном процессе. Кроме того, вопросы креативного образования и его технологий находят свое теоретико-эмпирическое воплощение и в других дисциплинах: «Педагогика и психология средней (общеобразовательной) и высшей школы», «Традиционные и новые технологии обучения» и др.

В таблице представлены среднестатистические показатели (использован прием округления) оценки творческих характеристик педагогической деятельности, 52 студентами (набор 2020, 2021 и 2022 года; очная и заочная формы обучения). Студентам было предложено оценить творческие характеристики педагогической деятельности по следующему принципу: 0 баллов — характеристика несущественна, 1 балл — характеристика допустима, 2 балла — характеристика значима, 3 балла — характеристика обязательна.

Таблица

Сравнение представлений студентов о сущностных творческих характеристиках педагогической деятельности

Характеристики	Начало обучения	Завершение обучения*
Ценностное отношение к творчеству	2,0	2,6
Ценностное отношение к педагогическому творчеству	2,1	2,6
Комплексное профессионально значимое знание о творчестве	2,4	2,7
Творческая профессионально-личностная мобильность педагога	2,6	2,8

Примечание: * — по группам набора 2022 года учтены данные на период окончания 1 курса.

Выводы. Педагогика творчества и креативное образование, которые вошли в число образовательных доминант современного мира, предоставляют любому человеку разнообразные, богатые возможности для творческого развития и саморазвития. Реализации этих возможностей способствует и многообразие технологий. Включение креативных педагогических технологий в образовательный процесс школы, ссуза, вуза, учреждения дополнительного образования оказывает положительное влияние на актуализацию творческого потенциала его субъектов, формирование и развитие творческой направленности и творческих способностей, способствует изменению отношения к творческой деятельности, содержательного наполнения и уровня осуществления.

Список источников

1. Байкова Л. А., Богомолова Е. В., Еременко Т. В. Актуальные педагогические проблемы современного образования в России : моногр. — Рязань : Концепция, 2017. — 160 с.
2. Гречушкина Н. В., Арефьева Е. А. Хакатон: определение, практика и перспективы применения в высшей школе // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 4. — С. 83–105.
3. Корнетов Г. Б., Салов А. И. Российское высшее образование: приоритеты и вызовы времени : моногр. — М. : Акад. соц. управления, 2016. — 204 с.
4. Мартишина Н. В. Креативность и стандартизация: развитие творческой личности педагога и педагогического творчества в контексте требований профессионального стандарта // Образование и общество. — 2018. — № 5 (12). — С. 107–112.

5. Мартишина Н. В. Креативность: образовательные технологии развития // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 3 (39). — С. 36–48.
6. Мартишина Н. В. Педагогическое творчество : учеб. пособие. — М. : Русайнс, 2023. — 330 с.
7. Мартишина Н. В., Еремкина О. В. Традиционные и новые технологии обучения : учеб.-метод. пособие. — М. : Русайнс, 2020. — 150 с.
8. Мороз В. В. Аксиологический феномен креативности в контексте вызовов современного образования // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). — Оренбург : Оренбург. гос. ун-т, 2019 — С. 541–548.
9. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие. — М. : Академический проект, 2004. — 559 с.
10. Мухин М. И. Образование в XXI веке: опережающее развитие : моногр. — М. : АРКТИ, 2021. — 192.
11. Рындак В. Г. Педагогика креативности : моногр. — М. : Университетская книга, 2012. — 284 с.
12. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 1. — 816 с. ; Т. 2. — 816 с.
13. Шибанова-Роечко Е. А. Креативный подход — необходимая опора в фундаменте кризис-ориентированного образования в современном техническом вузе // MANažment a EKOnomika podniku (MANEKO). — 2019. — N 2. — URL : http://www.maneko.sk/aktualne_cislo/2-2019.pdf (дата обращения: 05.05.2023).
14. Ayasrah S., Obeidat M., Katatbeh Q., Aljarrah A., Al-Akhras M. Practicing Creative Thinking and Its Relation to Academic Achievement // Creativity studies. — 2023. — Vol. 16, Iss. 1. — Pp. 178–192.
15. Beghetto R. A. Creative Learning in Education // The Palgrave Handbook of Positive Education / eds. by M. L. Kern, M. L. Wehmeyer. — Cham : Palgrave Macmillan, 2021. — Pp. 473–491.
16. Gajda A., Karwowski M., Beghetto R. A. Creativity and academic achievement. A meta-analysis // Journal of Educational Psychology. — 2017. — Vol. 109 (2). — Pp. 269–299.
17. Henning P. A. Learning 4.0 // Knowledge Management in Digital Change / eds. by K. North, R. Maier, O. Haas. — Cham : Springer, 2018. — Pp. 277–290.
18. Karwowski M., Jankowska D. M., Brzeski A., Czerwonka M., Gajda A., Lebuda I., Beghetto R. A. Delving into creativity and learning // Creativity Research Journal. — 2020. — Vol. 32 (1). — Pp. 4–16.
19. Lemmetty S. Creativity and Learning as Sociocultural and Intertwined Phenomena // Creativity and Learning. Palgrave Studies in Creativity and Culture / Eds. by S. Lemmetty, K. Collin, V. P. Glăveanu, P. Forsman. — Cham : Palgrave Macmillan, 2021. — Pp. 1–24.
20. Marshall S. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice / eds. by S. Marshall. — L. : Routledge, 2019. — 404 p.
21. Sharples M. Practical Pedagogy. — L. : Routledge, 2019. — 266 p.

References

1. Bajkova L. A., Bogomolova E. V., Eremenko T. V. *Aktual'nye pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya v Rossii* [Relevant Pedagogical Issues of Modern Education in Russia]. Ryazan, Concept Publ., 2017, 160 p. (In Russian).
2. Grechushkina N. V., Aref'eva E. A. Hackathon: Definition, Practice, Prospects of Application in Higher Education. *Vysshее obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2023, vol. 32, no. 4, pp. 83–105. (In Russian).
3. Kornetov G. B., Salov A. I. *Rossijskoe vysshее obrazovanie: priority i vyzovy vremeni* [Russian Higher Education: Priorities and Challenges]. Moscow, Academy of Social Management Publ., 2016, 204 p. (In Russian).
4. Martishina N. V. Creativity and Standardization: Creative Personality Development and Pedagogical Creativity in the Context of Professional Standards. *Obrazovanie i obshchestvo* [Education and Society]. 2018, no. 5 (12), pp. 107–112. (In Russian).
5. Martishina N. V. Creativity: Educational Development. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 3 (39), pp. 36–48. (In Russian).
6. Martishina N. V. *Pedagogicheskoe tvorchestvo* [Pedagogical Creativity]. Moscow, Ruscience Publ., 2023, 330 p. (In Russian).
7. Martishina N. V., Eremkina O. V. *Tradicionnye i novye tehnologii obuchenija* [Traditional and New Technologies of Education]. Moscow, Ruscience Publ., 2020, 150 p. (In Russian).
8. Moroz V. V. Axiological Phenomenon of Creativity in the Context of Modern Educational Challenges. *Social'no-gumanitarnye innovacii: strategii fundamental'nyh i prikladnyh nauchnyh issledovanij : materialy Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem)* [Social and Humanitarian Innovations: Strategies of Fundamental and Applied Research: Proceedings of an All-Russian Research Conference (with International Communication)]. Orenburg, Orenburg State University Publ., 2019, pp. 541–548. (In Russian).
9. Morozov A. V., Chernilevskij D. V. *Kreativnaja pedagogika i psihologija* [Creative Pedagogy and Psychology]. Moscow, Academic Project Publ., 2004, 559 p. (In Russian).

10. Muhin M. I. *Obrazovanie v XXI veke: operezhajushhee razvitie* [Education in the 21st Century: Advanced Development]. Moscow, ARKTI Publ., 2021, 192 p. (In Russian).
11. Ryndak V. G. *Pedagogika kreativnosti* [Creative Pedagogy]. Moscow, University Book Publ., 2012, 284 p. (In Russian).
12. Selevko G. K. *Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij* [Encyclopedia of Educational Technologies]. Moscow, Research Institute of School Technologies Publ., 2006, vol. 1, 816 p. ; vol. 2, 816 p. (In Russian).
13. Shibanova-Roenko E. A. Creative Approach as a Necessary Prerequisite for Crisis-Oriented Education in Modern Technological Universities. *MANažment a EKOnomika podniku (MANEKO)*, 2019, no. 2, URL : <http://www.maneko.sk/aktuálne/cislo/2-2019.pdf> (accessed: 05.05.2023). (In Russian).
14. Ayasrah S., Obeidat M., Katatbeh Q., Aljarrah A., Al-Akhras M. Practicing Creative Thinking and Its Relation to Academic Achievement. *Creativity studies*. 2023, vol. 16, iss. 1, pp. 178–192.
15. Beghetto R. A. Creative Learning in Education. *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Kern M. L., Wehmeyer M. L. (eds.). Cham, Palgrave Macmillan Publ., 2021, pp. 473–491.
16. Gajda A., Karwowski M., Beghetto R. A. Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2017, vol. 109 (2), pp. 269–299.
17. Henning P. A. Learning 4.0. *Knowledge Management in Digital Change*. North K., Maier R., Haas O. (eds.). Cham, Springer Publ., 2018, pp. 277–290.
18. Karwowski M., Jankowska D. M., Brzeski A., Czerwonka M., Gajda A., Lebeda I., Beghetto R. A. Delving into creativity and learning. *Creativity Research Journal*. 2020, vol. 32 (1), pp. 4–16.
19. Lemmetty S. Creativity and Learning as Sociocultural and Intertwined Phenomena. *Creativity and Learning. Palgrave Studies in Creativity and Culture*. Lemmetty S., Collin K., Glăveanu V. P., Forsman P. (eds.). Cham, Palgrave Macmillan Publ., 2021, pp. 1–24.
20. Marshall S. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice. Marshall S. (ed.). L., Routledge Publ., 2019, 404 p.
21. Sharples M. Practical Pedagogy. L., Routledge Publ., 2019, 266 p.

Информация об авторах

Мартишина Нина Васильевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Гречушкина Нина Владимировна — старший преподаватель кафедры информатики и информационных технологий Рязанского института (филиала) Московского политехнического университета.

Information about the authors

Martishina Nina Vasilyevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Pedagogy and Management in Education at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Grechushkina Nina Vladimirovna — Assistant Professor in the Department of Informatics and IT at Ryazan Institute (Affiliate) of Moscow Polytechnic University.

Статья поступила в редакцию 21.03.2023; одобрена после рецензирования 28.03.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 21.03.2023; approved after reviewing 28.03.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 41–49.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 2 (66), pp. 41–49.

Научная статья
УДК 37.035
DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.005

Современное состояние и перспективы развития гражданского воспитания

Муллер Ольга Юрьевна
Сургутский государственный университет
Сургут, Россия
muller_ou@surgu.ru

Аннотация. В статье анализируются существующие в современном мире концепции гражданского воспитания, определяется их современное состояние, рассматриваются ключевые особенности, оцениваются перспективы развития.

Цель исследования — представить результаты теоретического осмысления концепций становления и развития гражданского воспитания в мире и определить современные перспективные направления его развития.

Основными методами исследования являлись сравнительный анализ, обобщение и систематизация философской, исторической, социологической, политологической и психолого-педагогической литературы по проблеме гражданского воспитания.

Гипотеза исследования: анализ современного состояния гражданского воспитания, его структуры и особенностей позволит создать научные предпосылки его использования в отечественной системе образования в том случае, если изучено развитие концептуальных идей гражданского воспитания на примере различных стран и выявлена структура гражданского воспитания на теоретическом уровне.

Сравнительный анализ концепций гражданского воспитания является социокультурной ценностью и социально-педагогическим явлением в различных странах. Определение его структуры составляет научную новизну исследования, а обогащение отечественной педагогической теории новыми знаниями о возможности регулирования данного процесса с точки зрения теории и практики обучения и воспитания — теоретическую и практическую значимость.

На основе сравнения структуры и методологии проанализированных концепций сформулирован вывод о том, что развитие гражданского воспитания в большей степени зависит от общенаучных тенденций в педагогике и в меньшей степени — от политико-идеологической основы (системы). Причиной этого, по мнению автора, является диалектический характер развития самой педагогики как науки, что указывает на принципиальную возможность дальнейшего развития гражданского воспитания за счет допущения конвергентных процессов в отношении совмещения или частичного слияния его различных концепций.

Ключевые слова: гражданин, общество, гражданское воспитание, концепция, модель, структура, методология, педагогика, образование, сравнение, анализ.

Для цитирования: Муллер О. Ю. Современное состояние и перспективы развития гражданского воспитания // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 41–49. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.005.

Original article

Civil Education: its Current State and its Development Potential

Muller Olga Yuryevna
Surgut State University, Surgut, Russia
muller_ou@surgu.ru

Abstract. The article analyzes modern concepts of civic education, exploring their key characteristics and assessing their development potential.

The research presents the results of a theoretical survey aimed at the investigation of civic education and the potential of its development.

The author uses such research methods as comparative analysis, generalization, systematization, philosophical, historical, sociological, psychological and pedagogical literature on civic education.

The hypothesis of the research is that the analysis of the current state of civic education in different countries of the world, the investigation of its structure and its characteristic features ensures that the principles of civic education are fully adapted to the rules and norms of Russian education and Russian culture.

A comparative analysis of various concepts of civic education is a sociocultural value and a social and pedagogical phenomenon. The scientific novelty of the research consists in an attempt to identify the structure of civic education. The theoretical significance and the practical value of the research consist in an attempt to use the newly acquired knowledge to regulate the process through the prism of educational theory and practice.

A comparative analysis of the structure and methodology of various concepts shows that the development of civic education depends on general pedagogical tendencies and, to a lesser degree, on political ideology, which ensures further development of civic education.

Key words: citizen, society, civil education, concept, model, structure, methodology, pedagogy, education, comparison, analysis.

For citation: Muller O. Yu. Civil Education: its Current State and its Development Potential // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 41–49. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.005.

Введение. В современном обществе процесс гражданского воспитания ориентирован на формирование представлений о гражданском обществе, основанном на уважении к правовым традициям и законам, общегуманистическим идеалам, общественным интересам, правам и свободе личности.

В России становление гражданского воспитания и развитие гражданина в обществе является важной и ключевой задачей, предполагающей формирование чувства принадлежности к обществу, в котором он живет, через воспитание ценностей гражданского общества, формирование личной активности и самоопределения, способности к ответственным действиям и принятию решений аналитического и критического мышления, умения реализовывать на практике знания, ценностные ориентиры и отношения. В связи с этим возрастает роль педагога как носителя общечеловеческих ценностей, человека с высокой гражданской культурой, способного на эффективные действия по формированию у обучающихся не только прочных знаний, но и устойчивых убеждений и ценностей.

Представления о профессиональной роли педагога в процессе гражданского воспитания молодежи подчеркивают важность формирования и развития системы ценностей у самих педагогов и создания условий для формирования личного отношения к проблеме гражданского воспитания. Это не только требует в процессе подготовки будущих педагогов в вузе формирования необходимых компетенций, но и предполагает реализацию их потенциала как граждан, имеющих собственное видение современного состояния и перспектив развития гражданского воспитания в современном мире.

При таком видении системы подготовки будущих педагогов, на наш взгляд, им необходимо широкое понимание методологического разнообразия существующих в мире концепций гражданского воспитания.

Цель исследования — проанализировать и обобщить проблемы и концепции гражданского воспитания в мире, а также определить современные перспективные направления его развития в педагогике.

Гипотеза: анализ современного генезиса концептуальных идей, состояния, структуры и особенностей гражданского воспитания в разных странах мира как многомерного педагогического процесса, нацеленного на формирование гражданского самосознания, позволит создать научные предпосылки для его использования в отечественной системе образования.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили научные положения о воспитании, связанные с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества; концепции, раскрывающие природу гражданского воспитания (Н. А. Сиволобова, Г. Ш. Игнатова, Л. В. Кузнецова, Р. Г. Чулкова, Р. С. Álvarez, Р. Vaisotti, А. Mayordomo и др.); принцип гуманизма — признания человека высшей социальной ценностью и демократии.

Основными методами работы являлись сравнительный анализ, обобщение и систематизация философской, исторической, социологической, политологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Обсуждение основных результатов. Текущее состояние проблемы гражданского воспитания обращает на себя внимание прежде всего соприкосновением политического и педагогического дискурсов, поэтому отношение к ней определяется отношением субъекта (будущего педагога) к той или иной политической системе.

Проанализируем методологические особенности различных концепций гражданского воспитания.

В демократической Мексике гражданское воспитание определяется как педагогическое направление, при котором в процессе образования обучающиеся осознают, что нужно делать для того, чтобы стать и быть гражданином в процессе социализации, основанном на том или ином интерпретационном коде, определенных специфических ценностях, знаниях и принципах, которые определяют, как граждане относятся друг к другу, к своим правителям и согражданам (Álvarez, 2016, p. 127). Данный подход выходит за рамки концепции гражданства, при которой последнее рассматривается исключительно в юридических терминах, поскольку предполагает учет таких сложных понятий, как дискурс, пронизывающий множество практик, отражающихся в различных учебных дисциплинах. При таком видении проблемы учитывается и сильное влияние на процесс гражданского воспитания политической идеологии и политической ситуации в целом, и значение демократии, без которой развитие гражданского воспитания в современных условиях (в демократических странах) невозможно или бессмысленно.

Системы, сохраняющие социалистические традиции, например на Кубе, в контексте «пост-социализма» представляют проблему гражданского воспитания иначе, через призму нравственности (морали). Через эту призму формируются и развиваются нравственные ценности на уровне нравственного сознания личности, что и подразумевает гражданское воспитание, состоящее из взаимосвязанных компонентов (Thompson-Wint, 2018) (рис. 1). В «социалистической школе» (в кубинском образовании), в отличие от современной «демократической школы», в центре внимания находится не столько человек (в традиционном понимании антропоцентризма), сколько моральные ценности, с которыми он так или иначе связан, а также необходимость согласования индивидуального интереса с интересом коллектива (государства) таким образом, чтобы каждый не мешал достижению общих целей и задач.



Рис. 1. Структура гражданского воспитания через призму «постсоциализма»

В модели «постсоциализма» выделяют три ценности, которые в силу своего состояния как инвариантов поведения гражданина выступают интеграторами системы ценностей, характеризующих гражданственность: социальная идентичность, гражданская ответственность и гражданское участие. Фундамент идентичности и ответственности показывает, что гражданская позиция в современных условиях должна сопровождаться способностью личности активно участвовать в решении общественных проблем. Данная модель является такой же «гибкой», как и «современный социализм», допускающий включение в методологию политической, в том числе демократической, идеологии. При этом принцип работы модели в любом случае одинаков и опирается на баланс интересов индивида и общества, в чем видятся перспективы развития общества уже в контексте марксизма или другой научной парадигмы (в этом и проявляется себя «постсоциализм» как социалистическая политико-идеологическая система, трансформирующаяся в ходе демократизации и деидеологизации).

Мораль и ценности выходят за пределы эмоционально-аффективной сферы (индивидуального, субъективного уровня), достигая тем самым через гражданское воспитание наивысших уровней понимания проблемы, касающихся нравственности и «идеологии», которая при этом не обязательно подразумевает «постсоциализм», так как функционально определяет лишь приверженность практическим требованиям современного общества и времени. Развитие ценностей и обучение составляют центральное ядро гражданского воспитания как процесса, который начинается при осознании необходимости «правильного» поведения на основе системы ценностей, господствующих в политико-идеологическом дискурсе.

В целом, на наш взгляд, такое видение проблемы гражданского воспитания можно признать не только альтернативой «западной» демократической парадигмы гражданского воспитания, в том числе принятой Российской Федерацией, но и работоспособной, гибкой универсальной моделью, потому что в ней много параллелей с демократической парадигмой гражданского воспитания. Основным ее недостатком, по нашему мнению, выступает игнорирование, невыделение, «растворение» в различных компонентах концептуальной схемы понятия «компетентность». В Республике Куба «постсоциалистическая» концепция гражданского воспитания в настоящее время ориентирована на развитие путем повышения ее гибкости (в рассмотренном выше контексте) и приспособления к особенностям преподавания в каждом отдельном образовательном учреждении в рамках «децентрализации».

В демократических латиноамериканских государствах проблема гражданского воспитания рассматривается в целом так же, как и в остальном демократическом мире, в том числе в Западной Европе. Утверждается, что гражданское воспитание требует развития последовательной культуры и этики ответственности, принятия некоторых обязательств по отношению к социальному контексту, которые при этом не допускается рассматривать как ограничение свободы человека. В этом заключается ключевое отличие этого видения проблемы от «западной» модели. Целью гражданского воспитания является не только и не столько социализация, сколько гражданское воспитание «с активным и целеустремленным смыслом», которое в целом указывает на компетентностный подход к нему. Идеологический компонент замещается идеей подготовки политического пространства для новых голосов и акторов. Такое понимание проблемы гражданского воспитания, которое предполагает «антропоцентризм», отличается не только от западного, марксистского, но и от «постсоциалистического», предполагающего примат нравственности и идеологии над индивидом. Латиноамериканское понимание проблемы гражданского воспитания, на наш взгляд, наиболее отличается от других, даже схожих западноевропейских взглядов, тем, что высоко ценит свободу, которая является ценностью, закрепленной за понятием «нравственность», и за идеологией, поддерживаемой патриотизмом, в силу глубоких исторических и других причин. В связи с этим в методологии цель гражданского воспитания может пониматься как формирование личности, имеющей адекватное современное представление о законе, своих правах и различных аспектах жизни в социальном и правовом государстве (Mayordomo, 2008, p. 211). Данная цель связана с решением задач предоставления гарантии свободы каждому гражданину и поддержки демократического порядка. По мнению испанского профессора и одного из авторов современной испанской Конституции Грегорио Песес-Барба, «хорошие законы создают педагогику» (свободную, демократическую педагогику) (Peces-Barba, 1996, p. 319).

Несмотря на те или иные идеологические ориентиры, образование, как и гражданское воспитание, связано с проблемой свободы (Giroux, 2022) и не может быть нейтральным по своей природе, так как любая система образования так или иначе воспроизводит огромное количество культурных символов, ценностей разного значения, в том числе политического. Школы можно рассматривать как

демократические общественные сферы, где учащиеся должны иметь возможность познакомиться с языком сообщества и демократической жизнью, где они могут изучить дискурс общественных объединений и гражданскую ответственность, поэтому с позиции критической педагогики проблема гражданского воспитания ближе к «латиноамериканской» модели, ставящей в центр свободу как демократическую ценность, с которой связаны те или иные практики этого воспитания.

Такое видение проблемы, на наш взгляд, позволяет преодолеть пассивное усвоение ценностей, связанных с традиционным гражданским воспитанием, что необходимо в том числе в современном российском гражданском воспитании в целях его развития в демократическом векторе. Однако вместе с этим не пропадает ценность исторической практики (традиции), которая служит базой для современного гражданского воспитания и его дальнейшего развития.

Американская концепция гражданского воспитания, как западноевропейская и российская, опирается на компетентностный подход. Но в ней не выделены в отдельные элементы нравственность (мораль) и идеология, в отличие от «постсоциалистической» концепции, хотя и главную роль играет официальная политическая демократическая идеология США. В связи с этим важное воспитательное значение в концепции гражданского воспитания имеют демократические ценности (права и свободы человека, свобода слова и т. п.). На рисунке 2 представлены предложенные американской межпартийной коалицией CivXNow фундаментальные принципы гражданского воспитания в США.



Рис. 2. Американская концепция гражданского воспитания

В Китае как в «постсоциалистической» стране преобладает политико-идеологическое и нравственное воспитание, однако в контексте современных процессов демократизации и деидеологизации смещающиеся в сторону «западной» концепции гражданского воспитания. Это смещение предполагает, что политика и гражданство пересекаются на педагогике (гражданском воспитании) (Zhao, 2013, p. 105). В политическом дискурсе Китая нет понятия гражданственности и гражданского воспитания (оно замещено вышеприведенными концепциями воспитания). В ходе текущей переориентации китайской концепции «гражданского воспитания» с политико-идеологического воспитания на «западную» концепцию рассматривается возможность сохранения в перспективе китайских особенностей гражданского воспитания и культурного наследия страны. В настоящее время в Китае продвигается концепция «гражданского нравственного воспитания», отражающая компромисс между «идеологическим» воспитанием, «западной» концепцией и китайскими национальными традициями в педагогике, закрепленными за понятием «нравственность». Это позволяет утверждать, что современная концепция гражданского воспитания в Китае сложная (рис. 3). При

сходстве с кубинской «постсоциалистической» концепцией она отличается большей идеологичностью и политизированностью (поэтому в ближайшей перспективе оба компонента в модели могут быть объединены); ядром является нравственность, за которой скрываются традиционные китайские ценности, восходящие к конфуцианству (Baisotti, 2022; Jiang, 2022).

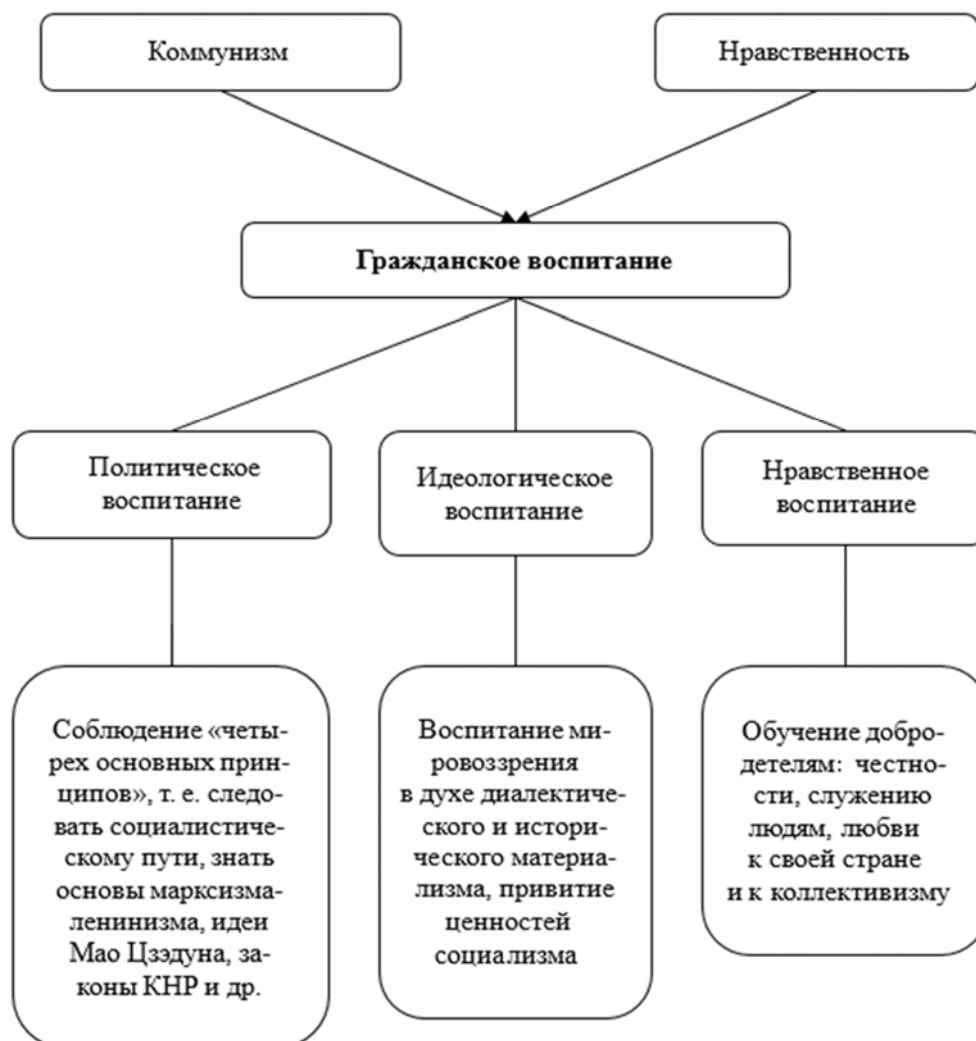


Рис. 3. Современная китайская концепция гражданского воспитания

При таком видении проблемы в китайской модели, как и в кубинской, мало внимания уделено индивидуальным (личностным) качествам гражданина-патриота с точки зрения компетентностного подхода. Дело в том, что восточное мышление предполагает отождествление духовно-цивилизационного воспитания с гражданским воспитанием в «западном» понимании и отождествление духовно-цивилизационного воспитания с политико-идеологическим. В частности, конфуцианство традиционно не разделяет нравственное воспитание личности с процессом гражданского воспитания, так как предполагает, что воспитание добродетелей гражданина (в конфуцианском понимании) одновременно является и «политико-идеологическим» воспитанием гражданина (Кравцова, 1999, с. 201). Таким образом, в отличие от «западного» понимания, в Китае не предполагается методологических различий между воспитанием индивида как личности и его воспитанием как гражданина и патриота, а в широком философском смысле — между индивидуализмом и коллективизмом, что принципиально отличает китайскую концепцию гражданского воспитания от западной и современной российской. Конечной целью современного гражданского воспитания в Китайской Народной Республике является подготовка квалифицированных граждан, способных адаптироваться к современной демократии и гражданскому обществу, с пониманием идеологического (философского) смысла «китайской мечты».

В целом, на наш взгляд, такое понимание проблемы гражданского воспитания с точки зрения методологии также является альтернативой ее «западного» восприятия.

Особое видение проблемы гражданского воспитания имеется у современных южноафриканских демократических государств (Танзания, ЮАР и др.). Хотя концепция гражданского воспитания этих стран в целом ориентирована на «западную», она отличается высоким вниманием к вопросам идентичности и разнообразия, которые, как правило, игнорируются в концепциях гражданского воспитания Запада и других регионов мира (Seroto, 2012). На наш взгляд, это объясняется несколькими причинами: во-первых, тем, что для современных постколониальных африканских государств вопросы идентичности тесно связаны с их национальными ценностями, на которых базируется их государственность и независимость; во-вторых, этнической неоднородностью этих государств, обосновывающей политико-идеологический контекст концепции проблемы гражданского воспитания; в-третьих, тем, что идентичность является основой для построения гражданского диалога в непредвзятой и недискриминационной среде, на основе которой развивается их государственность; в-четвертых, тем, что идентификация как часть концепции гражданского воспитания, позволяющая оставаться в определенной степени независимой от «западной», важна для них по политико-идеологическим причинам. В остальном «южноафриканская» концепция гражданского воспитания дополняется теоретическими знаниями о правах человека и гражданина, то есть западными демократическими ценностями, но с сохранением национальных ценностей и приоритетов развития гражданственности, среди которых развитие чувства патриотизма, способности использовать свои знания и умения для борьбы с бедностью, неграмотностью, болезнями и коррупцией, активно участвовать в развитии государства, соблюдать общепринятые этические принципы и др.

В современной России в разной степени отражены как западно-индивидуалистические, так и политико-идеологические зарубежные концепции гражданского воспитания, что отчасти обусловлено текущей культурной и образовательной политикой России, в которой важное внимание уделяется патриотизму, национальным традициям и ценностям. В сторону политико-идеологических концепций российскую модель гражданского воспитания склоняет природа патриотизма, предполагающая превосходство коллективных интересов над личными (Сиволобова, Ширванян, 2019, с. 269), а в сторону западно-индивидуалистических — методология, предполагающая, что гражданско-патриотическое воспитание должно ориентироваться на личные ценности индивида, и использующая системно-деятельностный и компетентностный подходы (Чулкова, 2014, с. 8). В российских педагогических традициях выделяются две концепции гражданского воспитания: дисциплинарная и деятельностная, которые совместимы с «западным» компетентностным подходом и текущей культурной и образовательной политикой России (Фрумин, 1997, с. 57).

Сравнительный анализ методологии и структуры описанных выше концепций гражданского воспитания представлен в таблице.

Таблица

Сравнительный анализ концепций гражданского воспитания

Концепции гражданского воспитания	Политико-идеологическая основа	Методология (основные подходы)	Ключевые аксиологические компоненты
Западная	Демократия («правая»)	Компетентностный, личностно-ориентированный, аксиологический, системный	Права и свободы человека, свобода слова, гуманизм, демократия
Российская	Демократия («правая»)	Компетентностный, личностно-ориентированный, аксиологический, этнопедагогический, системный	Патриотизм, гуманизм, демократия, национальные традиции
Латиноамериканская (демократическая)	Демократия («правая»)	Аксиологический, культурологический, системный	Свобода, независимость
Кубинская (постсоциалистическая)	Постсоциализм («левая»)	Компетентностный, личностно-ориентированный, аксиологический, полисубъектный, системный	Социализм, нравственность
Китайская (постсоциалистическая)	Постсоциализм («левая»)	Аксиологический, полисубъектный, этнопедагогический, системный	Социализм, «китайская мечта», национальные традиции (конфуцианство)
Южноафриканская	Демократия («правая»)	Компетентностный, личностно-ориентированный, аксиологический, этнопедагогический	Независимость, идентичность, разнообразие, национальные традиции

Методологические основы российской и западной систем гражданского воспитания сходны, однако российская модель в аксиологической основе опирается на традиции патриотического и гуманистического характера, а американская — на демократические ценности, которые всегда служили основой американской идеологии и системы гражданского воспитания в США.

Российская концепция гражданского воспитания также схожа с южноафриканской, поскольку балансирует между «западной» моделью и национальными традициями, с которыми ее связывают аксиологические компоненты.

Аналогичное балансирование проявляется в демократических странах Латинской Америки.

Кроме того, наблюдаются существенные параллели в методологии демократических («правых») и постсоциалистических («левых») политико-идеологических системам гражданского воспитания. Хотя вторые ориентированы на коллективные ценности, методология их гражданского воспитания в своей основе несущественно отличается от «западной», поскольку предусматривает системный подход, предполагающий воспитание гражданина одновременно как самостоятельной личности (индивидуальный подход) и как неотъемлемой части общества.

Выводы. Существует большое разнообразие концепций гражданского воспитания в современном мире. При этом состояние и перспективы развития гражданского воспитания определяются не столько политической ориентацией системы образования (политико-идеологической основой), сколько общенаучными тенденциями в педагогике, что проявляется в методологическом сходстве концепций во внешне непохожих политико-идеологических системах, несмотря на разнообразие подходов, систем, моделей и ценностей. Это так или иначе отражает диалектический характер развития гражданского воспитания и выражают либо принцип параллельного воспитания личности (будущего специалиста) и гражданина, либо принцип неразрывного воспитания личности и гражданина, когда оба процесса рассматриваются как один и становятся проявлением общей тенденции к конвергенции в педагогике, свидетельствующей о принципиальной возможности совмещения или частичного слияния различных концепций гражданского воспитания с целью преодоления тех или иных барьеров в дальнейшем его развитии.

Список источников

1. Кравцова М. Е. История культуры Китая. — СПб. : Лань, 1999. — 416 с.
2. Сиволобова Н. А., Ширванян А. Э. Современное состояние и перспективы развития гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи в контексте педагогической антропологии // MODERN SCIENCE. — 2019. — № 11/3. — С. 269–272.
3. Фруммин И. Д. Гражданское образование: спорные моменты и возможные тенденции // Директор школы. — 1997. — № 5. — С. 57–58.
4. Чулкова Р. Г. Методологические подходы к определению целей и сущности гражданского воспитания в современной школе // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 1. — С. 8.
5. Álvarez R. C. La educación cívica en el México del siglo XXI: Perspectivas y expectativas // Revista derecho electoral. — 2016. — N 22. — Pp. 127–142.
6. Baisotti P. The Two Ways of Citizenship Education in China Benefits and Challenges for China in a Multicultural World. — 2022. — URL : https://www.academia.edu/38555812/The_Two_Ways_of_Citizenship_Education_in_China_Benefits_and_Challenges_for_China_in_a_Multicultural_World (accessed: 25.12.2022).
7. Henry Giroux. Those arguing that education should be neutral are really arguing for a version of education in which nobody is accountable. — 2022. — URL : <https://lab.cccb.org/en/henry-giroux-those-arguing-that-education-should-be-neutral-are-really-arguing-for-a-version-of-education-in-which-nobody-is-accountable/> (accessed: 24.12.2022).
8. Jiang J. Cultivating Good Citizens: The State, Textbooks, and Agency in Contemporary China. — 2022. — URL : <https://escholarship.org/uc/item/58w3j3xx> (accessed: 26.12.2022).
9. Mayordomo A. El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía // Revista Iberoamericana de Educación. — 2008. — N 47. — Pp. 211–233.
10. Peces-Barba G. La democracia en España. Experiencias y reflexiones // Revista De Las Cortes Generales. — 1996. — N 38. — Pp. 319–328.
11. Seroto J. Citizenship education for Africans in South Africa (1948–1994): A critical discourse // Y&T. — 2012. — N 7. — URL : http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862012000100004 (accessed: 27.12.2022).
12. Thompson-Wint H. C. Evolución e importancia de la educación cívica en Cuba // EduSol. — 2018. — Vol. 18, N 64. — URL : <https://www.redalyc.org/journal/4757/475756620014/html/> (accessed: 23.12.2022).
13. Zhao Z. The Shaping of Citizenship Education in a Chinese Context // Frontiers Education in China. — 2013. — N 8 (1). — Pp. 105–122.

References

1. Kravcova M. E. *Istorija kul'tury Kitaja* [History of Chinese Culture]. St. Petersburg, Doe Publ., 1999, 416 p. (In Russian).
2. Sivolobova N. A., Shirvanjan A. Je. The Modern State and Prospects of Development in Civil and Patriotic Education in the Context of Pedagogical Anthropology. *MODERN SCIENCE*, 2019, no. 11/3, pp. 269–272. (In Russian).
3. Frumin I. D. Civil Education: Controversial Moments and Potential Tendencies. *Direktor shkoly* [School Headmaster]. 1997, no. 5, pp. 57–58. (In Russian).
4. Chulkova R. G. Methodological Approaches to the Identification of the Aims and the Essence of Civil Education in Modern School. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Issues of Science and Education]. 2014, no. 1, pp. 8. (In Russian).
5. Álvarez R. C. La educación cívica en el México del siglo XXI: Perspectivas y expectativas. *Revista derecho electoral*. 2016, no. 22, pp. 127–142. (In Spanish).
6. Baisotti P. The Two Ways of Citizenship Education in China Benefits and Challenges for China in a Multicultural World. 2022. URL : https://www.academia.edu/38555812/The_Two_Ways_of_Citizenship_Education_in_China_Benefits_and_Challenges_for_China_in_a_Multicultural_World (accessed: 25.12.2022).
7. Henry Giroux. Those arguing that education should be neutral are really arguing for a version of education in which nobody is accountable. 2022. URL : <https://lab.cccb.org/en/henry-giroux-those-arguing-that-education-should-be-neutral-are-really-arguing-for-a-version-of-education-in-which-nobody-is-accountable/> (accessed: 24.12.2022).
8. Jiang J. Cultivating Good Citizens: The State, Textbooks, and Agency in Contemporary China. 2022. URL : <https://escholarship.org/uc/item/58w3j3xx> (accessed: 26.12.2022).
9. Mayordomo A. El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2008, no. 47, pp. 211–233. (In Spanish).
10. Peces-Barba G. La democracia en España. Experiencias y reflexiones. *Revista De Las Cortes Generales*. 1996, no. 38, pp. 319–328. (In Spanish).
11. Seroto J. Citizenship education for Africans in South Africa (1948–1994): A critical discourse. *Y&T*, 2012, no. 7. URL : http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862012000100004 (accessed: 27.12.2022).
12. Thompson-Wint H. C. Evolución e importancia de la educación cívica en Cuba. *EduSol*. 2018, vol. 18, no. 64. URL : <https://www.redalyc.org/journal/4757/475756620014/html/> (accessed: 23.12.2022).
13. Zhao Z. The Shaping of Citizenship Education in a Chinese Context. *Frontiers Education in China*. 2013, no. 8 (1), pp. 105–122.

Информация об авторе

Муллер Ольга Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования Сургутского государственного университета.

Information about the author

Muller Olga Yuryevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Pedagogy of Professional and Supplementary Education at Surgut State University.

Статья поступила в редакцию 31.01.2023; одобрена после рецензирования 03.04.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 31.01.2023; approved after reviewing 03.04.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Научная статья

УДК 37.013.42

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.006

Периодизация детства в психолого-педагогических исследованиях: классические научные концепции

Шелехов Игорь Львович

Томский государственный педагогический университет

Томск, Россия

Schelechov@tspu.edu.ru

Белозёрова Галина Викторовна

Психологический центр «Гармония»

Томск, Россия

2ww2@rambler.ru

Аннотация. Обозначена актуальность исследования феномена детства, в том числе — его периодизации, что дает понимание скрытых закономерностей взаимоотношения систем «личность» — «социум» и является вкладом в формирование теоретического базиса социальной политики государства, охватывающей области демографии, здравоохранения, образования, культуры, науки.

Даны основные критерии периодизации детства. Освещены различные периодизации детства.

Материал статьи дополняет гносеологические модели, используемые в педагогике, психологии, медицине, и рассчитан на применение в образовательном процессе высшей школы при изучении таких учебных дисциплин, как «Педагогика», «Возрастная психология», «Антропология», «Морфология человека», «Физическая культура и спорт», «История», «Философия».

Обозначены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: педагогика, психология, история, детство, периодизация детства, ребенок, биопсихосоциальное развитие, онтогенез, человек, взросление.

Для цитирования: Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Периодизация детства в психолого-педагогических исследованиях: классические научные концепции // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 50–56. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.006.

Original article

Stages of Childhood Development in Psychological and Pedagogical Research: Classical Concepts

Shelekhov Igor L'vovich

Tomsk State Pedagogical University

Tomsk, Russia

Schelechov@tspu.edu.ru

Belozerova Galina Viktorovna

Harmony Psychological Centre

Tomsk, Russia

2ww2@rambler.ru

Abstract. The article highlights the relevance of the investigation of the phenomenon of childhood, as well as the stages of childhood development, which underlines the intricate relationships between a person and society, shapes social policies related to demography, health and wellbeing, education, culture, science.

The article provides major criteria for singling out various stages of childhood development and deals with the peculiarities of various stages.

The article follows epistemological models used in pedagogy, psychology and medicine. The authors underline that the article can be used in higher educational institutions when teaching Pedagogy, Age Psychology, Anthropology, Human Morphology, Physical Culture and Sport, History, Philosophy and outline prospects of further research.

Key words: pedagogy, psychology, history, childhood, stages of childhood development, child, biopsychosocial development, ontogenesis, person, maturing.

For citation: Shelekhov I. L., Belozerova G. V. Stages of Childhood Development in Psychological and Pedagogical Research: Classical Concepts // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 50–56. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.006.

Введение. Актуальность исследования обусловлена воздействием социальных факторов (проблемами глобализации, модернизационными процессами в политической, экономической, социальной, культурной сферах жизни социума, антропным кризисом, сломом традиционных систем образования и воспитания), приводящих исследователей к переосмыслению феномена детства и поиску новых подходов к его изучению с целью анализа прошлого, объяснения настоящего, прогнозирования будущего (Шелехов, Белозёрова, 2021, 2022).

Под феноменом детства понимается совокупность биопсихосоциальных аспектов начальных этапов онтогенеза человека. В рамках изучения феномена детства как категории научного исследования целесообразно рассмотреть один из важнейших аспектов ювенильного онтогенеза человека — периодизацию детства, под которой понимается хронологическая последовательность периодов взросления растущего человека.

Перед современными исследователями онтогенеза человека вновь встают два фундаментальных вопроса: как долго длится детство человека (*Homo sapiens sapiens*) и на какие периоды его можно разделить?

Исследование феномена детства, в частности различных аспектов его периодизации, дает понимание скрытых закономерностей взаимоотношения систем «личность» — «социум», являясь вкладом в формирование теоретического базиса социальной политики государства, охватывающей области демографии, здравоохранения, образования, культуры, науки (Шелехов, Белозёрова, Берестнева, 2022).

Цель исследования — установить, являются ли рассматриваемые периодизации детства универсальными.

Гипотеза исследования: все рассматриваемые периодизации детства являются универсальными, в полной мере отражающими биопсихосоциальное развитие человека.

Методы и методики исследования: в соответствии с целью и задачами исследования были использованы научный, герменевтический, индуктивный, дедуктивный методы, системный анализ, методы сравнения, аналогий и обобщения.

Основные концепции периодизации детства. Кратко рассмотрим представленные в хронологическом порядке концепции периодизаций детства.

1. В Античной Греции (XXX–XX века до н. э. — I век до н. э.) уже предпринимались попытки унифицировать периоды развития человека. Ученик Платона — Аристотель из Стагиры (др.-греч. Ἀριστοτέλης ὁ Σταγίρτης, 384–322 годы до н. э.) предлагал в качестве критерия возрастной периодизации степень развития души и делил младенчество и юношество на периоды, кратные септимере (7 годам): 0–7 лет — смена зубов; 8–14 лет — половое созревание; 15–21 год — появление бороды.

В Спарте (и некоторых других городах) ребенок рос в родительской семье до 6–7 лет. В возрасте 7 лет детей полноправных граждан (включая царских) изолировали и помещали в сформированные по возрасту группы и лагеря военного типа. За каждой группой был закреплен один или несколько взрослых, опытных воспитателей, которые объясняли специфические особенности окружающего мира. Детей достаточно жестко обучали господствовавшим социальным и религиозным нормам. Ученики посещали грамматиста и кифариста (обучались лаконичной речи, грамоте и музыке), остальное время посвящая изнуряющим физическим упражнениям с мечом и копьем. Подобное воспитание называлось спартанским, считалось особой привилегией и дли-

лось до 20-летнего возраста юноши. Таким образом, на службу поступали сильные и крепкие духом воины, гармонично развитые в духовной и телесной сфере.

2. В славянском язычестве и Древней Руси дохристианской эпохи (I–IX века н. э.) существовала своя градация детского возраста: 0–7 лет — младенчество; 7–11 — детство; 12–15 — отрочество; 16–17 — юность; 18 и старше — обряд инициации и последующая взрослость.

Младенчество (0–7 лет) считали периодом безгреховности. От рождения и до 3–4-летнего возраста ребенка, находившегося на попечении матери, называли дитя. С 3 до 6 лет наступал период молодых. Дети росли в родительском доме, вбирая атмосферу труда, обрядов, фольклорного творчества. Традиционно приветствовались игры, развивавшие у мальчиков ловкость, силу, смекалку, а у девочек — терпение и внимательность. В этом возрасте детей начинали учить счету, приводить к исповеди, наказывать.

В 6–7 лет наступал новый период и ребенка называли чадо (ст.-слав. *чадо тѣквоу* — букв. «зачатое»; «новый»). Для мальчиков начиналась другая жизнь: они переходили от женского к мужскому воспитанию. Отец и старшие родственники готовили их к самостоятельному труду, обучали вязать сети, чинить лодки, запрягать лошадей, выполнять различные бытовые обязанности по хозяйству. Девочки оставались в доме, но тоже обучались традиционному женским занятиям: помогали готовить еду, пряли, ткали, работали в поле и т. п. Независимо от пола, в этом возрасте начинали обучение грамоте.

Подростки 12–15 лет на Руси назывались отроками (отрок — букв. «неговорящий»; образовано слиянием отрицательной приставки *от-* и причастия *рок* — «говорящий», восходящего к общеславянскому *rekti* — речь). Лица старше 15 лет назывались юношами. За ними не признавалось самостоятельности. На собраниях, вече у подростков и юношей не было права на собственный голос, даже совещательный.

Обряд инициации — переход от юношества к взрослой жизни — проводился отдельно у юношей и девушек. Основными методами мужского воспитания служили испытания бессонницей, голодом, жаждой, жарой, поркой, взаимодействием с потусторонним миром, искусом нарушения табу и т. п. Методы женского воспитания включали пищевое воздержание, уединение, затворничество в темноте, осмысление своей природы, омовение, ритуальный постриг, облачение в специальные ритуальные одежды, нанизывание бус, зажигание очага и т. п.

3. Средневековая восточная христианская традиция (V–XV века) рассматривала рождение, жизнь и смерть человека как повторение на земном уровне божественного акта творения первого человека Адама. Апокриф «Сказание, како сотвори Богъ Адама», русский текст которого сохранился в списках XVII–XVIII веков, содержал следующую периодизацию жизни человека: «И бысть Адамъ въ Раи 7 дний, прообразуя Господь Богъ житие человекское: десять лѣтъ исполнитъ рождение, 20 лѣтъ — юноша, 30 лѣтъ — свершение, 40 лѣтъ — средовѣчье, 50 лѣтъ — сѣдина, 60 лѣтъ — старость, 70 лѣтъ — скончание» (Сказание, как сотворил Бог Адама, 1999).

4. Западная христианская традиция раннего Нового и Нового времен (XV–XVII; XVIII — начало XX века) унаследовала античные возрастные характеристики детства, отрочества, юности.

Ян Амос Коменский (1592–1670), чешский педагог-гуманист, епископ Чешскобратской церкви, в основу своей периодизации ставил критерий возрастных особенностей человека и выделял 4 периода (по 6 лет в каждом): 0–6 лет — детство (физический рост и развитие органов чувств); 6–12 лет — отрочество (развитие памяти и воображения); 12–18 лет — юность (развитие мышления); 18–24 лет — возмужалость (развитие воли и личные достижения). Он разработал новаторскую для XVII века систему образования: для детей до 6 лет предлагалась материнская школа (дошкольное воспитание под руководством матери); для отроков — 6-летняя школа родного языка в каждой общине, селении, хуторе; юношам предписывалось посещение латинской школы или гимназии; для возмужалых молодых людей в каждом государстве — академии.

Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) в известной работе 1762 года “*Émile ou De l'éducation*” («Эмиль, или О воспитании») предложил периодизацию психического развития ребенка, основанную на собственных теоретико-философских концепциях. Он выделил 4 периода развития ребенка: 0–2 года — период физического развития; 2–12 лет — сон разума; 12–15 лет — активное умственное развитие; 15 лет и старше — период «бурь» и страстей.

Представленные подходы к периодизации детства отличаются некоторой наивностью, но в целом не противоречат принятым современным научным концепциям.

5. Научные периодизации детства Нового и Новейшего времен (XVIII — начало XX века; начало XX века — до наших дней) усложнялись по мере накопления новых знаний и научно-технического прогресса.

Немецкий ученый У. Штерн (1871–1938) опирался на биогенетический закон Геккеля — Мюллера (теория эмбриональной рекапитуляции) и считал, что в процессе онтогенеза человек последовательно проходит следующие стадии антропогенеза: 0–6 месяцев — стадию низших млекопитающих с неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением; 6–12 месяцев — стадию высших млекопитающих с развитием моторных реакций и способности к подражанию, позволяющих проводить аналогии с достижением состояния приматов; 1–2 года — стадию архантропов, палеоантропов с освоением прямохождения и формированием второй сигнальной системы (устной речи); 2–5 лет — стадию неантропов и первобытных народов с развитием психики; 6–11 лет — стадию человека Античности с обучением и воспитанием в школе; 11–14 лет — стадию человека Средневековья с дальнейшим познанием мира и развитием культуры; 14–16 лет — стадию человека эпохи Возрождения, отличавшегося осознанием себя и поиском своего места в мире; 17–21 лет — стадию культуры Нового и Новейшего времени с созданием семьи (биологическое воспроизводство), ответственностью за себя и других людей, профессиональной деятельностью.

Периодизация по биогенетическому критерию отражала уровень развития науки того времени и являлась актуальной для конца XIX — начала XX века. В настоящее время закон Геккеля — Мюллера считается устаревшим и отвергается исследователями.

Русский и советский философ, психолог, педагог П. П. Блонский (1884–1941) предложил объективный, доступный визуальному наблюдению, связанный с анатомией человека, антропоскопический критерий — появление и смену зубов, разделив детство на три периода: 0–8 месяцев — период беззубого бытия; 1–6 лет — период молочных зубов; 7–22 года — период постоянных зубов (до появления третьих моляров — зубов мудрости). Предложенная П. П. Блонским периодизация была несистемна, носила преимущественно биологический характер, не отражала уровня развития нервной системы и психики человека (Блонский, 2016).

В концепциях австрийского психиатра и психолога З. Фрейда (1856–1939) содержались материалы, которые могут интерпретироваться как периодизация детского развития по одному внутреннему критерию — сексуальное развитие (Фрейд, 2012; Фрейд, 2013; Freud, 1923; Freud, 1978).

Согласно идеям З. Фрейда, в процессе онтогенеза человек проходит несколько стадий развития личности и сексуальности, каждая из которых предполагает доминирование какой-либо эрогенной зоны области тела, стимуляция которой обеспечивает возбуждение центральной нервной системы и возникновение удовольствия. Он выделял пять стадий: оральную, анальную, фаллическую, латентную и генитальную.

Во время оральной стадии (0–1 год) эрогенной зоной является слизистая оболочка полости рта и поверхность губ; удовольствие возникает в процессе сосания груди, пальца, заместительных предметов. В структуре формирующейся личности присутствует «Оно» (Ид, нем. Das Es), вмещающее бессознательные, иррациональные импульсы и реакции, биологические по природе и психобиологические по проявлению. В связи с тем что не все желания могут быть удовлетворены, возникают первые ограничения, формирующие вторую сферу личности — «Я» (Эго, лат. Ego, нем. Das Ich). Формирующиеся черты характера — требовательность, неудовлетворенность, ненасытность, жадность, капризность.

На анальной стадии (1–3 года) эрогенной зоной является слизистая оболочка прямой кишки, внутренний и наружный сфинктеры заднего прохода, анус. Удовольствие возникает в процессе дефекации или ее задержки, а также при искусственной стимуляции заднего прохода. Воспитательный процесс, предполагающий формирование и развитие навыков произвольного контроля акта дефекации и приучение к опрятности, обуславливает возникновение третьей сферы личности — «Сверх-Я» (Супер-Эго, нем. Das Über-Ich), которая является производной культуры и содержит нормы, регулирующие жизнь общества, цензуру, совесть. Формирующиеся черты характера — аккуратность, скрытность, пунктуальность, упрямство, агрессивность, склонность к манипуляции, накопительство.

На фаллической стадии (3–5 лет) эрогенной зоной являются гениталии. Удовольствие возникает в процессе мочеиспускания и стимуляции гениталий. Сексуальность, ранее сфокусированная на себе, меняет вектор и направляется на взрослых: у ребенка возникает интерес к родителю противоположного пола (комплекс Электры у девочек, Эдипов комплекс у мальчиков). Преподъявляемые к ребенку строгие запреты способствуют интенсивному развитию «Сверх-Я». Формирующиеся черты характера — способность к рефлексии, самоконтроль, целеустремленность, самообладание, выдержка.

На латентной стадии (6–11 лет) эрогенные зоны скрыты, не откликаются на стимул. Удовольствие возникает в процессе удовлетворения социальных интересов. Отмечаются временная остановка сексуального развития, вытеснение ранних сексуальных переживаний; доминирует психическое и личностное; высока степень контроля импульсов, исходящих из «Оно». Приоритетными являются учебная деятельность, познание мира, хобби, коммуникация со сверстниками.

Генитальная стадия (12–18 лет) обеспечивает собственно сексуальное развитие индивидуума: все эрогенные зоны интегрируются в систему; удовольствие возникает в процессе сексуальной активности и полового контакта. Возрастает активность «Оно», выпускаются инстинкты, обуславливающие возникновение негативных, социально неприемлемых реакций и нарушения общественного порядка. Поведение индивидуума выходит за рамки норм — регуляторов жизни общества, обостряя конфликт систем «личность» — «социум». Для совладания с мощным «Оно» и сохранения равновесия в структуре необходимо дальнейшее развитие психики, обеспечивающее усиление «Я» и «Сверх-Я». В результате происходящих процессов развивается личность и достигается состояние взрослости.

Предложенная З. Фрейдом периодизация позволяет рассмотреть динамику психического, личностного, сексуального развития индивидуума, однако ее существенные недостатки — отсутствие объективных естественно-научных критериев обозначенных стадий психофизиологического развития и гиперсексуализация человека.

Французский ученый Р. Заззо (1910–1995) разработал концепцию периодизации детства с учетом этапов воспитания и обучения детей.

Известный советский и российский психолог А. В. Петровский (1924–2006) предложил периодизацию детства, основанную на деятельностно опосредованном взаимоотношении ребенка с социальной группой и выделил пять периодов развития ребенка: 0–3 лет — период раннего детства; 3–6 лет — период детского детства; 7–10 лет — период младшего школьного возраста (при этом период 0–10 лет характеризуется доминированием процессов адаптации); 11–13 лет — период среднего школьного возраста с преобладанием процессов индивидуализации; 14–17 лет — период старшего школьного возраста, в котором преобладают процессы интеграции в социум (Петровский, 2007).

Возрастная периодизация А. В. Петровского представляет собой психологическую периодизацию, так как этапы развития ребенка выделены согласно психологическим критериям.

Американский психолог Э. Эриксон (1902–1994) в рамках эпигенетической теории предложил возрастную периодизацию, частным случаем которой является детская периодизация. Он выделил пять стадий формирования и развития личности ребенка.

В младенчестве (0–1 год) социальной ситуацией развития являются значимые взаимоотношения в системе «ребенок» — «мать»; ведущей деятельностью — пищеварение, сон, взаимодействие с матерью; центральным возрастным новообразованием — базисное доверие/базисное недоверие; надежда/замкнутость.

В раннем детстве (1–3 года) социальная ситуация развития определяется значимыми взаимоотношениями в системе «ребенок» — «родители»; ведущей деятельностью выступают формирование прямохождения, развитие самостоятельности, присвоение, разрушение, а центральным возрастным новообразованием — автономия/сомнения; воля/принуждение.

В дошкольном возрасте (3–6 лет) социальная ситуация развития характеризуется значимыми взаимоотношениями в системе «ребенок» — «семья»; ведущей деятельностью выступают активное освоение окружающего мира, игровое моделирование поведения взрослых, инициатива; центральным возрастным новообразованием — инициативность / чувство вины; намерение/торможение.

В школьном возрасте (6–12 лет) социальная ситуация развития определяется значимыми взаимоотношениями в системе «ребенок» — «социум» (соседи, педагогический состав и учебный коллектив образовательного учреждения). Ведущая деятельность — обучение в школе, приобретение трудового и социального опыта, а центральное возрастное новообразование — трудолюбие/неполноценность; компетентность/инерция.

В 12–20 лет — период отрочества и юности — социальная ситуация развития характеризуется значимыми взаимоотношениями в системе «юноша/девушка» — «социум» (ровесники, друзья). Ведущая деятельность — коммуникация, профессионализация, труд, семья; центральное возрастное новообразование — идентичность / ролевой беспорядок; верность/отрицание.

Периодизация Э. Эриксона, являясь незначительно измененным слепком с более ранней периодизации З. Фрейда, обладает рядом существенных недостатков: некорректным использованием терминов, дискуссионностью оценки психических феноменов в дуальной паре «норма — патология».

В психологии как отрасли знания, сочетающей в себе положения естественных и гуманитарных наук, востребованы все рассмотренные концепции периодизаций детства.

Сравнительный анализ рассмотренных периодизаций детства позволяет утверждать, что они могут опираться как на один, так и на совокупность критериев. При этом критерию универсальности, под которым понимается отражение в периодизации всех трех аспектов природы Homo sapiens sapiens (биологический, психологический, социальный), могут соответствовать и архаические, и современные концепции (табл.).

Сравнительный анализ различных периодизаций детства

№ пп	Периодизации	Основные критерии периодизации	Отражаемые аспекты (биологический, психологический, социальный)	Критерий универсальности*
1	Периодизация детства Аристотеля	Степень развития души	Биологический	Нет
2	Периодизация детства в славянском язычестве и Древней Руси дохристианской эпохи	Социальная роль	Биологический, психологический, социальный	Да
3	Периодизация детства в средневековой восточной христианской традиции	Повторение на земном уровне божественного акта творения первого человека — Адама	Биологический	Нет
4	Периодизация детства Я. А. Коменского	Возрастные особенности человека	Биологический, психологический, социальный	Да
5	Периодизация детства Ж.-Ж. Руссо	Собственные теоретико-философские концепции	Биологический, психологический	Нет
6	Периодизация детства У. Штерна	Биогенетический закон Геккеля — Мюллера (теория эмбриональной рекапитуляции) и теория антропогенеза	Биологический, психологический, социальный	Да
7	Периодизация детства П. П. Блонского	Нормальная анатомия человека — появление и смена зубов	Биологический	Нет
8	Периодизация детства З. Фрейда	Сексуальное развитие человека	Биологический, психологический	Нет
9	Периодизация детства А. В. Петровского	Деятельностно опосредованное взаимоотношение ребенка с социальной группой	Психологический, социальный	Нет
10	Периодизация детства Э. Эриксона	Социальная ситуация развития, ведущая деятельность, центральное возрастное новообразование	Биологический, психологический, социальный	Да

Таким образом, цель исследования была достигнута, а гипотеза о том, что все рассматриваемые периодизации детства являются универсальными, в полной мере отражающими биопсихосоциальное развитие человека, не подтвердилась.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Актуальной и перспективной темой научного исследования является психология детства.

В связи с более ранним развитием ребенка XXI века, по сравнению с предшествующими историческими эпохами, особую значимость имеет проблема периодизации детства. Оно состоит из качественно отличающихся друг от друга этапов, что позволяет проводить периодизацию, базируясь на биологических, психологических, социальных критериях.

Различные архаические и современные концепции периодизации детства сохраняют свое научное значение в настоящее время. Перспективными направлениями исследований в данной области знания могут быть систематизация имеющихся периодизаций детства, сопоставление и анализ классических работ отечественных (советских и российских) психологов, занимавшихся вопросами развития ребенка, а также создание авторской периодизации детства с учетом биопсихосоциальной природы человека и гносеологических моделей материнско-детских взаимоотношений.

Список источников

1. Блонский П. П. Психология и педагогика // Избр. тр. — М. : Юрайт, 2016. — 164 с.
2. Петровский А. В. Психология и время. — СПб. : Питер, 2007. — 448 с.
3. Сказание, как сотворил Бог Адама / подг. текста, пер. и коммент. М. В. Рождественской // Библиотека литературы Древней Руси / под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. — СПб. : Наука, 1999. — Т. 3 : XI–XII века. — 413 с. — URL : <http://lib.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=4913> (дата обращения: 17.10.2021).

4. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. — Белгород : Книжный клуб семейного досуга, 2012. — 480 с.
5. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. — Мн. : Попурри, 2013. — 480 с.
6. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Детство как объект психолого-педагогических исследований // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 2 (62). — С. 24–35.
7. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Проблематика исследования детства в гуманитарных науках // Вестник Томского института повышения квалификации работников ФСИН России. — 2021. — № 4 (10). — С. 120–129.
8. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В., Берестнева О. Г. Системные исследования в психологии : моногр. : в 2 т. — Томск : Том. гос. пед. ун-т, 2022. — Т. 2 : Психологические аспекты репродуктивной функции человека. — 700 с.
9. Freud S. Das Ich und das Es. — Leipzig ; Wien ; Zürich : Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1923. — 77 S.
10. Freud S. Das Interesse an der Psychoanalyse // Darstellungen der Psychoanalyse. — Hamburg : Fischer Bücherei, 1978. — 654 S.

References

1. Blonskij P. P. Psychology and Pedagogy. *Izbrannije trudy* [Selected Works]. Moscow, Jurajt Publ., 2016, 164 p. (In Russian).
2. Petrovskij A. V. *Psihologija i vremena* [Psychology and Time]. St. Petersburg, Piter Publ., 2007, 448 p. (In Russian).
3. Lihachev D. S., Dmitriev L. A., Alekseev A. A., Ponyrko N. V. (eds.) A Tale of Adam's Creation. *Biblioteka literatury Drevnej Rusi* [Library of Ancient Russian Literature]. St. Petersburg, Science Publ., 1999, vol. 3 : XI–XII centuries, 413 p. URL : <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4913> (accessed: 17.10.2021). (In Russian).
4. Frejd Z. *Vvedenie v psihoanaliz. Lekcii* [Introduction to Psychoanalysis. Lectures]. Belgorod, Family Reading Publ., 2012, 480 p. (In Russian).
5. Frejd Z. *Očerki po psihologii seksual'nosti* [Works on Psychology of Sexuality]. Minsk, Potpurri Publ., 2013, 480 p. (In Russian).
6. Shelehov I. L., Belozerova G. V. Childhood as an Object of Psychological and Pedagogical Research. *Psihologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2022, no. 2 (62), pp. 24–35. (In Russian).
7. Shelehov I. L., Belozerova G. V. The Investigation of Childhood in Humanities. *Vestnik Tomskogo instituta povyšeniya kvalifikacii rabotnikov Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazanij Rossii* [Bulletin of Tomsk Institute of Advanced Studies of the Federal Service for the Execution of Punishment of Russia]. 2021, no. 4 (10), pp. 120–129. (In Russian).
8. Shelehov I. L., Belozerova G. V., Berestneva O. G. *Sistemnye issledovanija v psihologii* [Systemic Research in Psychology]. Tomsk, Tomsk State Pedagogical University Publ., 2022, vol 2 : Psychological Aspects of the Reproductive System, 700 p. (In Russian).
9. Freud S. Das Ich und das Es. Leipzig, Wien, Zürich, Internationaler Psychoanalytischer Verlag Publ., 1923, 77 p. (In German).
10. Freud S. Das Interesse an der Psychoanalyse. *Darstellungen der Psychoanalyse*. Hamburg, Fischer Bücherei Publ., 1978, 654 p. (In German).

Информация об авторах

Шелехов Игорь Львович — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития личности факультета психологии и специального образования Томского государственного педагогического университета, член-корреспондент Международной академии психологических наук (МАПН).

Белозёрова Галина Викторовна — магистр психологии, практический психолог психологического центра «Гармония», г. Томск.

Information about the authors

Shelekhov Igor L'vovich — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of Personal Development at the Faculty of Psychology and Special Education at Tomsk State Pedagogical University, Correspondent Member of the International Academy of Psychology.

Belozerova Galina Viktorovna — Master of Psychology, Practical Psychologist at the Harmony psychological center, Tomsk.

Статья поступила в редакцию 03.02.2023; одобрена после рецензирования 19.04.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 03.02.2023; approved after reviewing 19.04.2023; accepted for publication 19.04.2023.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 57–65.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 2 (66), pp. 57–65.

Научная статья

УДК 331.548:371.124

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.007

Профессиональные намерения современных старшеклассников, связанные с профессией учителя

Бакина Анна Владимировна

Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет
Комсомольск-на-Амуре, Россия
bakina_anna@mail.ru

Яремчук Светлана Владимировна

Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет
Комсомольск-на-Амуре, Россия
svj@rambler.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования отношения учащихся общеобразовательных школ к профессии учителя и намерения ее получить. Актуальность определялась дефицитом педагогических кадров в современной школе и установками государства на введение довузовской подготовки педагогов.

В исследовании приняли участие 1148 учащихся в возрасте от 14 до 17 лет, которые были разделены на три группы в зависимости от желания учиться в профильном психолого-педагогическом классе.

Исследование показало, что 15,8 % старшеклассников имели намерение стать учителем, при этом только 7,5 % считали, что у них есть педагогические способности. В классе с психолого-педагогическим профилем выразили согласие учиться 10,7 % учащихся, а 28,3 % — рассматривали такую возможность. При этом большинство школьников, готовых выбрать этот профиль, мотивировали свое желание потенциальной пользой педагогических знаний, независимо от намерения получить профессию учителя в будущем.

Изучение факторов, привлекавших старшеклассников к выбору профессии учителя, показало, что в этом качестве выступали перспектива работать с детьми и молодежью, представление о профессии учителя как одной из важнейших в обществе, возможность заниматься любимым предметом и перспективы самореализации, а отталкивали от выбора данной профессии небольшой заработок, низкая оценка общественной важности педагогического труда, прогнозируемое нервное перенапряжение и большой рабочий день.

Учет полученных данных может способствовать улучшению организации деятельности психолого-педагогических классов.

Ключевые слова: старшеклассники, профориентация, профессиональное самоопределение, профильные классы, психолого-педагогический класс, профессиональные намерения, выбор профессии, учитель, отношение к профессии, отталкивающие и привлекающие факторы, подготовка педагогических кадров.

Для цитирования: Бакина А. В., Яремчук С. В. Профессиональные намерения современных старшеклассников, связанные с профессией учителя // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 57–65. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.007.

Original article

Teacher Career Intentions in Modern Senior Secondary Level Students

Bakina Anna Vladimirovna

Amur State University of Humanities and Pedagogy,
Komsomolsk-on-Amur, Russia
bakina_anna@mail.ru

Yaremchuk Svetlana Vladimirovna

Amur State University of Humanities and Pedagogy,
Komsomolsk-on-Amur, Russia
svj@rambler.ru

Abstract. The article presents the results of a research aimed at the investigation of secondary school students' career intentions and their attitude to teaching as a career. The relevance of the research is accounted for by the lack of teachers in modern secondary school and by the necessity to introduce pre-university training of school students aspiring to become teachers.

The research includes 1148 school students aged 14–17, who are subdivided into three groups depending on their desire to study to become a teacher. The research shows that 15,8 % of senior schoolchildren want to become teachers, while only 7,5 % of them believe they have teaching skills. 10,7 % of senior schoolchildren specializing in psychology and pedagogy want to become teachers, while 28,3 % of them consider it as a possibility. The majority of schoolchildren willing to become teachers believe that that teaching skills are applicable to a huge variety of careers.

The research shows that students choosing teaching as a career believe that teaching is a fulfilling and rewarding job that enables one to work with youngsters and fully realize one's potential. However, there are some disadvantages, such as relatively low salaries, lack of social recognition, stress, and irregular schedule.

The results can be used to better organize the learning process for children who specialize in psychology and pedagogy.

Key words: senior schoolchildren, career orientation, professional identification, profile classes, psychological and pedagogical class, career intentions, teacher, career attitudes, positive and negative factors, teacher training.

For citation: Bakina A. V., Yaremchuk S. V. Teacher Career Intentions in Modern Senior Secondary Level Students // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 57–65. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.007.

Введение. В настоящее время актуальной для большинства регионов Российской Федерации является проблема дефицита педагогических кадров. По данным социологического опроса (более 3 тыс. педагогов из 83 регионов), проведенного Общероссийским народным фронтом в 2019 году, 51 % учителей сообщили о том, что в их школах не хватает педагогов-предметников. Дефицит педагогических кадров фиксировали и другие мониторинги (Заир-Бек, Мерцалова, Анчиков, 2020). Если указанные тенденции сохранятся, то, по оценке министра просвещения, к 2029 году нехватка учителей-предметников может достичь 188 000 человек (Рычкова, 2022). В связи с этим особую актуальность приобретает проблема формирования мотивации профессионального выбора педагогической деятельности у старшеклассников.

Для решения проблемы, сложившейся в области подготовки педагогических кадров, была поставлена задача создания в школах профильных психолого-педагогических классов. В Российской Федерации программы допрофессиональной педагогической подготовки реализуются в 4 % образовательных организаций (Аксенов, Лабутин, Лабутина, 2021), в стране функционируют более 450 педагогических классов, в которых обучаются около 4200 учащихся (Федина, Комков, Елисеев, 2022). Классы решают задачи профессионального самоопределения и становления профессиональных намерений старшеклассников (Хорошилова, 2022).

Для ранней юности характерно интенсивное становление и развитие профессиональных намерений как высшей стадии развития профессионального интереса, оформленного в сознании учащегося как его профессиональный выбор (Губанова, 1994). Они представляют собой волевые

акты, включающие две основные стадии: подготовительную к предстоящему поведенческому акту и завершающую с готовностью к принятию и исполнением принятого решения (Б. М. Теплов, К. К. Платонов, Л. С. Славина, С. Л. Рубинштейн и др.). Профессиональная направленность рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как важное условие профессионального самоопределения, а также как фактор, определяющий закрепление в профессии (Зеер, 2003).

Целью нашего исследования было изучение профессиональных намерений современных старшеклассников, связанных с профессией учителя, то есть отношения учащихся общеобразовательных школ к этой профессии и намерение ее получить. Одной из задач исследования было сравнение старшеклассников, желавших учиться в психолого-педагогических профильных классах (ПППК), с другими учащимися. Помимо этого, были исследованы факторы, привлекавшие к выбору профессии учителя старшеклассников, которые были намерены обучаться в ПППК, и отталкивавшие их от этого выбора.

Исследование, в котором приняли участие 1148 учащихся в возрасте от 14 до 17 лет (653 девушки и 495 юношей), было проведено в январе 2023 года в городе Комсомольск-на-Амуре.

Методики исследования. Старшеклассникам было предложено в Google Формы¹ заполнить анкету, которая была направлена на выяснение их профессиональных намерений, связанных с педагогической деятельностью, и разработана на основе методики изучения факторов привлекательности профессии В. Ядова, Н. В. Кузьминой, А. А. Реана и анкеты диагностики профессионально-педагогической направленности студента педагогического вуза Н. В. Кузьминой.

Учащихся просили ответить на ряд закрытых вопросов: «Как вы относитесь к педагогической деятельности и оцениваете свои способности к ней?», «Как вы относитесь к профессии учителя?», «Укажите, что вас привлекает в профессии учителя», «Укажите, что вам не нравится в профессии учителя».

По результатам ответа на вопрос «Хотите ли вы учиться в 10–11 классах в профильном психолого-педагогическом классе (ПППК)?» учащиеся были разделены на три группы: в первую вошли 123 старшеклассника, желавшие учиться в профильном психолого-педагогическом классе, во вторую — 700 человек, не желавшие этого, и в третью — 325 человек, рассматривавшие такую возможность.

Обсуждение основных результатов. Анализ профессиональных намерений старшеклассников по отношению к профессии учителя показал, что 84,3 % обследованных учащихся не хотели становиться учителями; 53,6 % из них полагали, что педагогические навыки могут пригодиться им в жизни; только 15,8 % имели намерения стать учителем и 7,5 % не только хотели стать учителями, но и считали, что у них есть педагогические способности (табл. 1).

Таблица 1

Отношение старшеклассников к педагогической деятельности и оценка своих способностей к ней, в %

Варианты ответов	Количество учащихся
Не хочу быть учителем и уверен, что у меня нет педагогических способностей	30,7
Не хочу быть учителем, но думаю, что педагогические навыки могут пригодиться в жизни	53,6
Хочу быть учителем и уверен, что у меня есть педагогические способности	7,5
Хочу быть учителем, но не уверен, что у меня есть педагогические способности	8,3

Сравнение данных результатов с теми, которые получены по другим опросам, показало, что динамика профессиональных намерений школьников к выбору педагогической деятельности за последние годы существенно не изменилась. Так, в 2018 году было отмечено, что 70 % старшеклассников не хотели быть учителями, 24 % из них могли рассмотреть такую возможность и только 6 % имели твердые профессиональные намерения стать учителем (Слизкова, Дереча, Кунгурова, 2018); в 2020 году большинство учащихся (81 %) тоже не хотели становиться учителями и только 19 % заявляли о таких профессиональных намерениях (Бортник, Соловьева, 2020).

¹ См.: Google Формы. URL : <https://docs.google.com/forms/d/1grZBmfjf-EPSVrGmuts5LN15AdkiTO59U-l4jp51UZc> (дата обращения: 10.02.2023).

Результаты исследования эмоционального отношения старшеклассников к профессии учителя представлены в таблице 2. Эта профессия нравилась 21 % респондентов; скорее, нравилась, чем нет, 23,3 % из них; совершенно не нравилась — 11,4 %; была безразлична — 44,3 % респондентов. В целом только 20 % старшеклассников профессию учителя оценили как привлекательную.

Таблица 2

Эмоциональное отношение старшеклассников к профессии учителя, в %

Варианты ответов	Количество учащихся
К профессии отношусь безразлично	33,6
Не могу сказать	10,7
Профессия совершенно не нравится	11,4
Профессия, скорее, нравится, чем не нравится	23,3
Профессия очень нравится	10,6
Профессия, скорее, не нравится, чем нравится	10,4

Возможно, на установках старшеклассников отразился низкий престиж профессии учителя в современном российском обществе, которая «обесценена», утратила авторитетность, так как СМИ часто освещают эту профессию и в целом школу в негативном свете и люди привыкли все проблемы современной школы ассоциировать с недостатками педагогической деятельности учителя (Преснякова, Анкудинова, Непочатых, 2019). По данным ВЦИОМ, с 2008 года существенно выросла доля респондентов, считавших педагогическую профессию непрестижной; в 2017 году 42 % опрошенных считали, что профессия учителя стала пользоваться меньшим уважением; (Соловьева, 2018). В исследованиях А. Г. Воробьевой (2021) 50 % респондентов указывали на снижение имиджа профессии учителя в последнее время, связывая это с низкой заработной платой, высокой нагрузкой и отсутствием уважения со стороны учеников.

Подготовить абитуриентов, которые знают специфику профессии и имеют тщательно продуманный и осознанный ее выбор, позволяют педагогические классы России (Федина, Комков, Елисеев, 2022).

В таблице 3 показано выявленное нами отношение к педагогической деятельности и оценка своих способностей старшеклассников, желающих и не желающих учиться в профильных психолого-педагогических 10–11 классах.

Преимущественно не рассматривали обучение в ПППК школьники, которые не хотели быть педагогами: 40,7 % из них считали, что не обладали педагогическими способностями, хотя 51 % утверждали, что педагогические навыки могли им пригодиться в жизни. При этом 8,3 % учащихся хотели быть учителями, но не делали выбор в пользу профильного класса соответствующей направленности.

Таблица 3

Отношение старшеклассников, желавших и не желавших учиться в профильном психолого-педагогическом классе, к педагогической деятельности и оценка ими своих способностей

Отношение к педагогической деятельности и оценка своих способностей	Хотите ли вы учиться в 10–11 классах в ПППК?		
	Нет	Рассматриваю	Да
Не хочу быть учителем и уверен, что у меня нет педагогических способностей	40,7	15,1	14,6
Не хочу быть учителем, но думаю, что педагогические навыки могут пригодиться в жизни	51,0	60,9	48,8
Хочу быть учителем, но не уверен, что у меня есть педагогические способности	5,6	12,0	13,8
Хочу быть учителем и уверен, что у меня есть педагогические способности	2,7	12,0	22,8

Большинство (60,9 %) старшеклассников, которые рассматривали психолого-педагогический профиль обучения как свой возможный выбор, основывались на том, что это может пригодиться в жизни вне педагогической профессии.

Среди школьников, которые выбирали психолого-педагогический профиль обучения, только треть (36,6 %) хотели стать учителями, при этом 13,8 % из них сомневались в наличии способностей к этой деятельности.

Почти половина (48,8 %) выбравших данный профиль связывали выбор с потенциальной пользой педагогических знаний в будущем, а 14,6 % не хотели быть учителями и были уверены, что у них нет педагогических способностей. Иными словами, они не были ориентированы на дальнейшее получение профессии учителя. Возможно, их привлекала психологическая составляющая профиля или они видели себя педагогами другой специализации: воспитателями, социальными педагогами, педагогами дополнительного образования и т. д.

Вышеотмеченное связано с эмоциональным отношением к профессии учителя старшеклассников, желавших и не желавших учиться в профильном психолого-педагогическом классе.

Среди старшеклассников, которые не хотели бы учиться в ПППК, обнаружено различное отношение к профессии учителя: 37,1 % из них эта профессия в большей или меньшей степени не нравилась, 35,6 % относились к ней безразлично, 25,4 % — хорошо и 11,7 % не дали ответа (табл. 4).

Старшеклассники, рассматривавшие возможность обучения в ПППК, демонстрировали более позитивное отношение к профессии педагога: 45,8 % она нравилась, хотя при этом 13,2 % — нет.

Сходная картина наблюдалась и у старшеклассников, которые хотели бы учиться в ПППК: только половине (50,4 %) из них нравилась профессия учителя, остальным не нравилась или была безразлична.

Таблица 4

Отношение к профессии учителя старшеклассников, желавших и не желавших учиться в профильном психолого-педагогическом классе

Отношение к профессии учителя	Хотите ли вы учиться в 10–11 классах в ПППК?		
	Нет	Рассматриваю	Да
Профессия очень нравится	7,0	12,0	27,6
Профессия, скорее, нравится, чем не нравится	18,4	33,8	22,8
К профессии отношусь безразлично	35,6	32,6	25,2
Профессия, скорее, не нравится, чем нравится	12,1	7,4	8,1
Профессия совершенно не нравится	15,1	5,8	4,9
Не могу сказать	11,7	8,3	11,4

Таким образом, при организации работы с учащимися классов данного профиля необходимо учитывать, что только половина школьников мотивировала выбор профильного психолого-педагогического класса тем, что им нравилась профессия учителя, остальные выражали желание или готовность обучаться в таком классе, руководствуясь иными побуждениями.

При исследовании факторов, которые привлекают и отталкивают старшеклассников в профессии учителя, были выделены внутренние, связанные со спецификой деятельности (обучение детей, преподавание предмета, возможности самореализации в профессии), и внешние, связанные с экономическими и социальными условиями (престиж профессии, заработок, длительность рабочего дня и отпуска, отсутствие физических нагрузок).

В таблице 5 представлены факторы, привлекавшие к профессии учителя старшеклассников, которые желали учиться в профильном психолого-педагогическом классе.

Наиболее распространенным (51,2 % ответов) фактором среди всех оказалась работа с детьми, молодежью. Это согласуется с результатами других исследований мотивации к педагогической деятельности. Так, обнаружено, что обучающиеся профильных педагогических классов на первое место в рейтинге, отражавшем самое главное в профессии учителя, ставили помощь людям и общение (Моисеенко, Рогов, 2020); 54,9 % студентов вуза, обучавшихся по педагогическому направлению, в качестве мотива выбора педагогической профессии называли любовь к детям (Коршунова, Береснева, 2021); для педагогов работа с молодежью являлась наиболее привлекательной составляющей в профессии (Преснякова, Анкудинова, Непочатых, 2019; Бортник, Соловьева, 2020).

Факторы, привлекавшие к профессии учителя старшеклассников, которые желали учиться в профильном психолого-педагогическом классе, в %

Внутренние факторы привлекательности профессии	Количество учащихся
1. Интерес к обучению детей	
Работа с детьми, молодежью	51,2
2. Преподавание предмета	
Возможность заниматься любимым предметом	30,1
3. Перспективы самореализации	
Работа требует постоянного творчества	26,0
Возможность самосовершенствования	20,3
Работа соответствует моим способностям	12,2
Работа соответствует моему характеру	9,8
Внешние факторы привлекательности профессии	Количество учащихся
Профессия учителя — одна из важнейших в обществе	46,3
Длительный летний отпуск	16,3
Небольшой рабочий день	8,9
Не вызывает физического переутомления	4,1
Хороший заработок	4,1

Второе место среди внутренних факторов заняла возможность заниматься любимым предметом, которую отметила почти треть (30,1 %) респондентов, хотя в общем рейтинге мотивов она заняла третью позицию, уступив оценке профессии учителя как одной из важнейших в обществе.

Предмет как фактор привлекательности профессии на второе место по значимости ставят также работающие педагоги и студенты, выбравшие данную профессию. Вместе с тем в начале XXI века этот мотив выступал приоритетным, в то время как любовь к детям находилась на втором месте (Коршунова, Береснева, 2021). В настоящее время можно обнаружить именно такую иерархию факторов, влияющих на выбор педагогической профессии. Так, например, 26,4 % старшеклассников Узбекистана руководствуются интересом к учебному предмету, а 21,7 % мотивируют выбор любовью к детям (Мажидов, Чориев, 2021).

Менее распространенными внутренними факторами выбора профессии учителя в нашем исследовании были перспективы самореализации в профессии: 26 % старшеклассников привлекала возможность постоянного творчества, а 20,3 % — самосовершенствования. При этом для многих учащихся значимым было соответствие работы способностям и характеру (12,2 и 9,8 % соответственно).

Более ранние исследования показали значимость для учащихся при выборе профессии мотива собственного развития и карьерного роста (занимал второе место) (Моисеенко, Рогов, 2020); возможность непрерывного самообразования (для 17,4 %) (Минеева, Максимова, Бакулина, Слюзнева, 2018) и самореализации (профессиональное развитие и использование своих способностей) для студентов (Коршунова, Береснева, 2021).

Для 50–70 % учителей творческий характер педагогического труда является значимой удерживающей силой и входит в тройку наиболее важных факторов (Преснякова, Анкудинова, Непочатых, 2019; Бортник, Соловьева, 2020).

Наиболее важным внешним и вторым среди всех факторов привлекательности профессии учителя для старшеклассников был престиж профессии в обществе, признание ее как одной из важнейших, что отметили 46,3 % опрошенных.

Результат расходится с данными других авторов, которые показывали, что для педагогов авторитетность работы в обществе занимала предпоследнее место среди привлекательных аспектов профессии (Преснякова, Анкудинова, Непочатых, 2019), что только 11,7 % учащихся ориентировались на задачи учителя в обществе (Мажидов, Чориев, 2021) и что профессия учителя, в сравнении с другими профессиями, в современных условиях имела невысокий уровень престижности (Минеева, Максимова, Бакулина, Слюзнева, 2018).

Анализ частоты выбора остальных внешних факторов обследованными нами школьниками показал низкую значимость условий работы для их оценки привлекательности профессии, что совпадает с данными других исследований, в которых педагоги, студенты педагогических направлений и школьники профильных классов ставили зарплату и график работы на последние по значимости места.

Самыми отталкивающими от профессии учителя факторами, которые были отмечены старшеклассниками, желавшими учиться в профильном психолого-педагогическом классе, являлись высокое нервное напряжение (55,3 %), небольшая зарплата (63,4 %); и невысокий престиж профессии в обществе (55,3 %). Это, согласно опросу Фонда «Общественное мнение», является главной причиной нежелания молодежи идти работать в школу. Кроме того, в качестве важных факторов, снижавших привлекательность педагогической профессии, были отмечены плохо воспитанные, избалованные дети (10 %) и ограничение прав учителей в классе (табл. 6).

Таблица 6

Факторы, отталкивающие от профессии учителя старшеклассников, желавших учиться в профильном психолого-педагогическом классе, в %

Внешние факторы	Количество старшеклассников
Небольшой заработок	63,4
Низкая оценка общественной важности педагогического труда	55,3
Долгий рабочий день	39,8
Большое количество документов	34,1
Внутренние факторы	
1. Перспективы самореализации	
Вызывает нервное перенапряжение	55,3
Не соответствует моему характеру	25,2
Неумение работать с детьми, молодежью	21,1
Отсутствие условий для постоянного творчества	19,5
Не соответствует моим способностям	17,1
Невозможность самосовершенствования	8,9
2. Преподавание предмета	
Невозможность постоянно заниматься любимым предметом	15,4

Второе место среди отталкивающих от профессии учителя занимали два внешних фактора: долгий рабочий день (39,8 %) и большое количество документов (34,1 %). По данным исследования, организованного Минобрнауки РФ в 2015 году, только 48,6 % учителей работали в соответствии с официально утвержденными нормами, в то время как 46,4 % — с перегрузкой. При этом в последние годы объем работы педагога, связанной с оформлением отчетной документации, и бюрократизация образования, по мнению Т. С. Соловьевой (2018), имеют тенденцию к увеличению, что отрицательно влияет на педагогов и привлекательность педагогической профессии.

В меньшей степени отталкивали старшеклассников от профессии несоответствие работы их характеру (25,2 %) и способностям (17,1 %); неумение работать с детьми, молодежью (21,1 %); отсутствие условий для постоянного творчества (19,5 %); невозможность постоянно заниматься любимым предметом (15,4 %) и самосовершенствоваться (8,9 %). Выделение данных внутренних факторов указывало на их страхи и опасения ошибиться в выборе будущей профессии и в связи с этим акцентирование на соответствие профессии их интересам и способностям.

Четыре из пяти самых значимых факторов, отталкивающих учащихся от профессии учителя, относятся к внешним и только один — к внутренним. Большая ориентация при профессиональном выборе на внешнюю мотивацию (зарботная плата, престиж профессии) может свидетельствовать об отсутствии у большей части старшеклассников осознанного подхода к выбору профессии и указывать на важность создания в школе эффективной системы профориентационной работы, которая имеет конструктивный развивающий характер, и управления внешними факторами с помощью грамотных управленческих решений и продуманной политики в сфере педагогического образования.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведенное исследование позволило сделать выводы.

1. Примерно шестая часть старшеклассников демонстрировали желание получить профессию учителя, при этом позитивно оценивали ее около половины (45 %) из них.

2. К обучению в 10–11 классах по психолого-педагогическому профилю был готов каждый десятый старшеклассник, еще около 30 % рассматривали возможность обучения в ПППК, однако только треть этих учащихся планировали стать учителями, а большинство из них привлекала потенциальная польза педагогических знаний в будущей непрофессиональной жизни.

3. Привлекали старшеклассников к выбору профессии учителя факторы, в большей степени связанные с внутренней мотивацией (любовь к детям, возможность заниматься любимым предметом, перспективы саморазвития), а отталкивали факторы, которые определялись внешней мотивацией (недостаточный уровень заработной платы, низкий престиж профессии в обществе, долгий рабочий день и др.).

Возможной перспективой дальнейшего исследования проблемы является анализ динамики и становления профессиональных намерений в условиях организации профильных психолого-педагогических классов.

Список источников

1. Аксенов С. И., Лабути А. С., Лабутина Н. М. Потенциал развития профильных классов психолого-педагогической направленности во взаимодействии школы и вуза: опыт, перспективы // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72/4. — С. 10–13.
2. Бортник А. Ф., Соловьева И. С. О выборе профессии учителя // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 68/1. — С. 57–63.
3. Воробьева А. Г. Социологическая оценка изменения восприятия профессии педагога в обществе // Дневник науки. — 2021. — № 7 (55). — URL : <http://dnevniknauki.ru/images/publications/2021/7/sociology/Vorobieva.pdf> (дата обращения: 19.03.2023).
4. Губанова М. И. Формирование профессиональных намерений старшеклассников в условиях профильного обучения : дис. ... канд. пед. наук. — Кемерово, 1994. — 230 с.
5. Заир-Бек С. И., Мерцалова Т. А., Анчиков К. М. Кадры школьного образования: возможности и дефициты // Мониторинг экономики образования. — 2020. — № 18. — С. 1–17.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Академический Проект, 2003. — 336 с.
7. Коршунова О. В., Береснева Л. Н. Мотивы выбора педагогической профессии и востребованные качества педагога: исследование представлений студентов вуза // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 154–177.
8. Маждов Н. М., Чориев Ф. А. Факторы, влияющие на креативный выбор профессии учителя // Педагогическое образование и наука. — 2021. — № 6. — С. 103–106.
9. Минеева О. А., Максимова К. А., Бакулина Н. А., Слюзнева К. В. Выбор профессии учителя: изучение мотивации студентов педагогических специальностей // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2018. — № 4 (46). — С. 136–142.
10. Моисеенко О. С., Рогов Е. И. Представления обучающихся профильных педагогических классов о своей будущей деятельности // Профессиональные представления. — 2020. — № 1 (12). — С. 39–51.
11. Преснякова Т. Н., Анкудинова С. А., Непочатых И. А. Проблема сознательного выбора профессии педагога // Образование. Наука. Научные кадры. — 2019. — № 2. — С. 209–216.
12. Рычкова Е. Интеллектуальный голод: учителей все меньше, а Минпрос не замечает проблему // Накануне. — 2022. — URL : <https://www.nakanune.ru/articles/119371/> (дата обращения: 10.02.2023).
13. Слизкова Е. В., Дереча И. И., Кунгурова И. М. Сетевое взаимодействие как средство профессиональной ориентации школьников на педагогическую деятельность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. «Педагогика, психология». — 2018. — № 2 (33). — С. 38–44.
14. Соловьева Т. С. Статус учителя в современном российском обществе // Социальное пространство. — 2018. — № 1 (13). — С. 3.
15. Федина Н. В., Комков А. А., Елисеев В. К. «Неслучайные» абитуриенты, или работа на перспективу. О реновации проекта «Психолого-педагогический класс» в ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. «Проблемы высшего образования». — 2022. — № 2. — С. 71–75.
16. Хорошилова Т. Б. Педагогический класс как средство профессионального самоопределения старшеклассников // Преподаватель XXI век. — 2022. — № 2/1. — С. 174–184.

References

1. Aksenov S. I., Labutin A. S., Labutina N. M. The Potential of Psychological and Pedagogical Classrooms in University-School Interaction: Experience and Prospects. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2021, no. 72/4, pp. 10–13. (In Russian).

2. Bortnik A. F., Solov'eva I. S. Teaching Career. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2020, no. 68/1, pp. 57–63. (In Russian).
3. Vorob'eva A. G. Sociological Assessment of Societal Perception of Teaching. *Dnevnik nauki* [Science Journal]. 2021, no. 7 (55), URL : <http://dnevniknauki.ru/images/publications/2021/7/sociology/Vorobieva.pdf> (дата обращения: 19.03.2023). (In Russian).
4. Gubanova M. I. *Formirovanie professional'nyh namerenij starsheklassnikov v uslovijah profil'nogo obuchenija* [The Formation of Senior Schoolchildren's Career Attitudes in Profile Education]. Kemerovo, 1994, 230 p. (In Russian).
5. Zair-Bek S. I., Mercalova T. A., Anchikov K. M. School Education: Potential and Deficiency. *Monitoring jekonomiki obrazovanija* [Education Economics Monitoring]. 2020, no. 18, pp. 1–17. (In Russian).
6. Zeer Je. F. *Psihologija professij* [Career Psychology]. Moscow, Academic Project Publ., 2003, 336 p. (In Russian).
7. Korshunova O. V., Beresneva L. N. The Choice of Teaching as a Career and Teacher Characteristics: Student Perception *Perspektivy nauki i obrazovanija* [Prospects of Science and Education]. 2021, no. 5 (53), pp. 154–177. (In Russian).
8. Mazhidov N. M., Choriev F. A. Factors Related to the Creative Choice of Teaching as a Career. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education as Science]. 2021, no. 6, pp. 103–106. (In Russian).
9. Mineeva O. A., Maksimova K. A., Bakulina N. A., Sljuzneva K. V. The Choice of Teaching as a Career: Novice Teachers' Motivation. *Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Science]. 2018, no. 4 (46), pp. 136–142. (In Russian).
10. Moiseenko O. S., Rogov E. I. Career Expectations of Schoolchildren Aspiring to Become Teachers. *Professional'nye predstavlenija* [Career Expectations]. 2020, no. 1 (12), pp. 39–51. (In Russian).
11. Presnjakova T. N., Ankudinova S. A., Nepochatyh I. A. The Conscious Choice of Teaching as a Career. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry* [Education. Science. Teachers]. 2019, no. 2, pp. 209–216. (In Russian).
12. Rychkova E. Intellectual Hunger: the Number of Teachers is Decreasing, the Ministry of Enlightenment doesn't Notice the Problem. *Nakanune* [The Other Day]. 2022. URL : <https://www.nakanune.ru/articles/119371/> (accessed: 10.02.2023). (In Russian).
13. Slizkova E. V., Derecha I. I., Kungurova I. M. Network Interaction as a Means of Schoolchildren Career Orientation. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika, psihologija"* [Vector of Tolyatti State University. Pedagogy and Psychology series]. 2018, no. 2 (33), pp. 38–44. (In Russian).
14. Solov'eva T. S. Teachers' Status in Modern Russian Society. *Social'noe prostranstvo* [Social Environment]. 2018, no. 1 (13), pp. 3. (In Russian).
15. Fedina N. V., Komkov A. A., Eliseev V. K. Motivated Students or Prospects in Education. Renovating the Psychological and Pedagogical Class Project in Leningrad State Pedagogical University named for P. P. Semenov-Tyan-Shansky. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Problemy vysshego obrazovanija"* [Bulletin of Voronezh State University. Problems of Higher Education series]. 2022, no. 2, pp. 71–75. (In Russian).
16. Horoshilova T. B. Pedagogical Class as a Means of Senior Schoolchildren's Career Identification. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher of the 21st Century]. 2022, no. 2/1, pp. 174–184. (In Russian).

Информация об авторах

Бакина Анна Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета.

Яремчук Светлана Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета.

Information about the authors

Bakina Anna Vladimirovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Psychology of Education at Amur State Humanitarian Pedagogical University.

Yaremchuk Svetlana Vladimirovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Psychology of Education at Amur State Humanitarian Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 27.02.2023; одобрена после рецензирования 19.03.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 27.02.2023; approved after reviewing 19.03.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Научная статья

УДК 373.2:37.018.26

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.008

Доступность дошкольного образования: взгляд родительского сообщества

Гордашникова Ольга Юрьевна

Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования

Москва, Россия

gordaolga@yandex.ru

Кузнецов Андрей Николаевич

Российская академия образования

Москва, Россия

kuznetsov@iuo.gov.ru

Федорчук Юлия Михайловна

Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования

Москва, Россия

Lj741@yandex.ru

Аннотация. Актуальность исследования объясняется потребностью современного общества в соблюдении прав детей на получение дошкольного образования в государственных или муниципальных образовательных организациях, в обеспечении доступности дошкольного образования в России. В работе анализируются нормативные требования и гарантии по обеспечению доступности общего образования. Рассматриваются сопряженные с логикой данного исследования элементы, понятийный аппарат, входящие в тезаурус «доступность образования», виды доступности образования: правовая, социальная, географическая, административная, информационная, содержательная.

Целями исследования стало выявление объективной информации о «проблемных зонах» соблюдения прав детей на получение дошкольного образования в государственных или муниципальных образовательных организациях и, соответственно, разработка рекомендаций по организации деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, по планированию контингента дошкольных образовательных организаций.

При проведении исследования использовались следующие методы: стратификация, выборочный метод социологического исследования, онлайн-анкетирование, метод систематизации и классификации на основе изучения отечественных и зарубежных научных источников, обобщение.

Выдвинута и подтверждена гипотеза о том, что представители родительской общественности в основном удовлетворены тем, как в России соблюдаются права детей на получение дошкольного образования в государственной или муниципальной образовательной организации, закрепленной за территорией по месту жительства ребенка.

Новизна исследования заключается в уточнении и оценке правовой, социальной, географической, административной и содержательной доступности образования, что дало возможность сформулировать практические рекомендации для региональных органов управления образованием для повышения эффективности мер, принимаемых для соблюдения прав каждого ребенка на получение дошкольного образования.

Сделаны выводы о том, что повышение доступности дошкольного образования возможно за счет расширения перечня сведений, вносимых в соответствующую региональную информационную систему (в том числе средствами включения дополнительных показателей) и создания межведомственной информационной системы автоматизированного сбора данных для учета контингента, подлежащего обучению в системе дошкольного образования. Рекомендовано создание региональной и муниципальных комиссий на уровне субъекта Российской Федерации по урегулированию споров в области соблюдения прав каждого ребенка на получение дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольная образовательная организация, соблюдение прав детей, социологическое исследование, родительское сообщество, правовая доступность, социальная доступность, географическая доступность, административная доступность, информационная доступность, содержательная доступность.

Для цитирования: Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Федорчук Ю. М. Доступность дошкольного образования: взгляд родительского сообщества // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 66–73. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.008.

Original article

Accessibility of Preschool Education: Parents' Perceptions

Gordashnikova Olga Yuryevna

Federal Institute for Digital Transformation in Education
Moscow, Russia
gordaolga@yandex.ru

Kuznetsov Andrey Nikolaevich

Russian Academy of Education
Moscow, Russia
kuznetsov@iuorao.ru

Fedorchuk Yuliya Mikhaylovna

Federal Institute for Digital Transformation in Education
Moscow, Russia
Lj741@yandex.ru

Abstract. The relevance of the research is accounted for by the necessity of contemporary society to ensure that all kids have access to preschool education in state and municipal educational institutions. The research analyzes requirements and standards of accessible public education. It investigates legal, social, geographical, administrative, information-related and content-related aspects of education accessibility.

The aim of the research is to collect objective information associated with children's rights to accessible preschool education in state and municipal education institutions and to formulate guidelines regulating the work of federal and regional executive bodies of the Russian Federation.

The researchers employ such methods as stratification, method of sociological research, online polling, systematization, classification, investigation of Russian and foreign research, generalization.

The hypothesis of the research is that parents are generally satisfied with the accessibility of preschool education provided by state and municipal educational institutions.

The novelty of the research consists in the fact that the research assesses legal, social, geographical, administrative, and content-related aspects of education accessibility, which enables the researchers to formulate guidelines that regulate the work of federal and regional executive bodies of the Russian Federation and to increase the accessibility of preschool education in Russia.

The authors conclude that in order to increase accessibility of preschool education, it is necessary to create a common information system that will automatically collect data about people who need preschool education. The authors maintain that it is essential that there should be regional and municipal committees regulating problems associated with preschool education in the Russian Federation.

Key words: preschool education, preschool educational institutions, children's rights, sociological research parental community, legal accessibility, social accessibility, geographical accessibility, administrative accessibility, information accessibility, content accessibility.

For citation: Gordashnikova O. Yu., Kuznetsov A. N., Fedorchuk Yu. M. Accessibility of Preschool Education: Parents' Perceptions // Psikhologo-pedagogicheskii poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 66–73. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.008.

Введение. В Российской Федерации гарантируется общедоступность дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, право детей на получение качественного общего образования, выражающееся в свободном доступе к образовательным организациям (Конституция Российской Федерации).

Доступность образования как сложного и многоаспектного явления связана с основополагающим принципом государственной политики в области образования, выражающимся в возло-

жении на государство обязанности сделать образование доступным для каждого человека, всех слоев населения, независимо от их материального положения и места жительства, и взять на себя основную долю расходов на образование (Педагогический словарь, 2008).

Доступность образования представляет собой комплексную проблему в экономике знаний (Грязнова, Козлова, Тихоненко, Курочкина, 2020; Callahan, Shifrer, 2016) и понимается как возможность не только выбора представителями различных социальных групп места получения образования в соответствии с образовательными потребностями, личностными и экономическими ресурсами, но и качественного образования как одного из значимых факторов социально-профессиональной мобильности, «социального лифта» (Дьячкова, 2016); возможность гражданина получить желательное для него качественное образование, что зависит от социальных, культурных и субъективных факторов, и равенство образовательных возможностей (Новиков, 2012; Пунанцев, 2021); количественная характеристика или метрика (Абанкина, Филатова, 2018).

Проблема соблюдения прав детей на получение общего образования в государственных или муниципальных образовательных организациях, напрямую связанная с доступностью общего образования, обсуждается на всех уровнях управления образованием, а также педагогическим и родительским сообществом.

Важными являются мнения родителей (законных представителей) детей, получающих общее образование, о доступности качественного общего образования как одного из приоритетных направлений развития образовательной системы, о ресурсе, необходимом для построения профессиональной карьеры, обеспечивающем успешную самореализацию и материальное благосостояние индивида в современном информационном обществе (Константиновский, Вахштайн, Куракин, Рощина, 2006). Изучение мнений родителей (законных представителей) как одной из ключевых групп участников образовательного процесса о соблюдении прав детей на получение дошкольного образования, может в существенной степени дополнить реально существующую «картину» соблюдения прав каждого ребенка на получение дошкольного образования в государственной или муниципальной образовательной организации, закрепленной за территорией по месту жительства.

В нашей статье представлены результаты социологического исследования мнений родителей (законных представителей) по обеспечению правовой, социальной, географической, административной, информационной и содержательной доступности образования для детей.

Правовая доступность подразумевает законодательно гарантированную возможность для детей получения дошкольного образования, социальная — возможность получения качественного образования с учетом индивидуальных социально обусловленных потребностей и традиций для детей из различных общественных групп и семей. Географическая доступность предполагает, согласно СП 42.13330.2016 «Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений» (2016), обслуживание населения дошкольными образовательными организациями, размещенными в жилой городской застройке, в радиусе не более 300 м, предоставление мест для обучающихся в дошкольных образовательных учреждениях в шаговой доступности от мест их жительства. Административная доступность — достаточная информация о процедурах приема детей в образовательные организации, а также об удобстве их выполнения для родителей (законных представителей); информационная — доступность для участников образовательных отношений информации об образовательных организациях и реализуемых в них образовательных программах дошкольного образования в различных форматах и на доступных языках посредством подключения к глобальным информационным сетям. Под содержательной доступностью понимается содержание образовательных программ дошкольного образования, степень развития образовательных организаций/комплексов, материально-технические, информационные, методические и другие факторы, влияющие на качество образования.

Цели исследования — выявление объективной информации о «проблемных зонах» соблюдения прав детей на получение дошкольного образования в государственных или муниципальных образовательных организациях и с учетом этого разработка рекомендаций по организации деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, по планированию контингента в образовательных организациях.

Гипотеза: предположение о том, что права каждого ребенка на получение дошкольного образования в государственной или муниципальной образовательной организации, закрепленной за территорией по месту жительства ребенка, соблюдаются.

Был определен средний размер оптимальной выборочной совокупности респондентов субъекта Российской Федерации (389 человек), который являлся достаточным для репрезентативного отражения мнений родителей (законных представителей) о соблюдении прав детей на получение дошкольного образования в государственных или муниципальных образовательных организациях и об эффективности мер, предпринимаемых для соблюдения прав каждого ребенка на его получение.

Метод исследования. Для сбора информации использовался онлайн-опрос (анкетирование).

Разработка основного содержания инструментария исследования включала разработку индикаторов для родителей (законных представителей) обучающихся дошкольных образовательных организаций; операционализацию ранее разработанных индикаторов в формулировках вопросов и вариантов ответов в анкетах для целевых групп; перевод инструментария в форму электронной анкеты для реализации онлайн-опроса, а также ее апробацию на ограниченном количестве респондентов с целью хронометрирования процесса заполнения и тестовой выгрузки полученных в апробации результатов с целью проверки соответствия получаемых данных задачам статистической обработки материалов исследования.

В качестве инструмента оценки соблюдения прав детей на получение дошкольного образования в государственных или муниципальных образовательных организациях выступали правовая, социальная, географическая, административная и содержательная доступность образования.

Обсуждение основных результатов. В результате социологического исследования были получены разнообразные мнения 50,523 родителей детей, получающих дошкольное образование в 83 субъектах Российской Федерации.

Анализ результатов социологического исследования показал, что в правовом аспекте имеются ограничения доступа к дошкольному образованию, выступающие фактором социальной незащищенности детей и их родителей. Так, 1,4 % родителей детей, получавших дошкольное образование, отметили необеспеченность местом по месту проживания ребенка и отсутствие альтернативных предложений; 5,9 % родителей детей, которых не обеспечили местом в дошкольных образовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства, но предложили свободное место в других дошкольных образовательных организациях, указали на барьеры к доступу дошкольного образования (рис. 1).

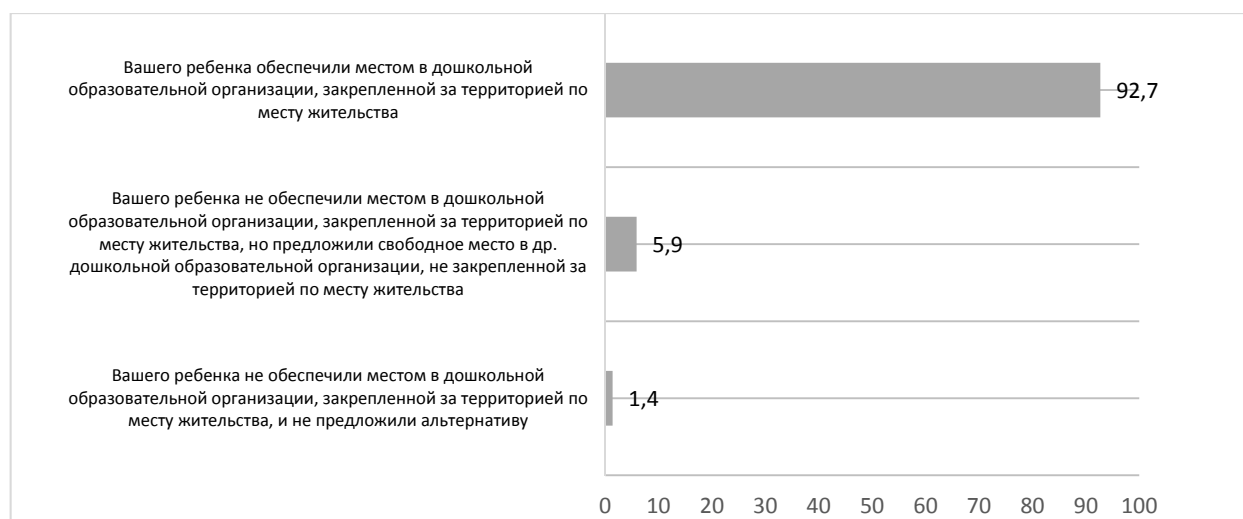


Рис. 1. Мнения родителей о доступности дошкольного образования по месту жительства детей, в %

О социальной доступности образования судили по соблюдению права приема детей в дошкольные образовательные организации в разном возрасте и при смене места жительства. 6,4 % родителей отметили, что права детей раннего возраста (с 2 месяцев до 3 лет) на прием в дошкольные образовательные организации не были соблюдены. В то же время при приеме детей в возрасте с 3 до 8 лет такие ситуации возникали лишь у 2,2 % из них. При смене места жительства, как правило, возникали проблемы с устройством ребенка в дошкольную образовательную организацию лишь у 1,5 % родителей (рис. 2).

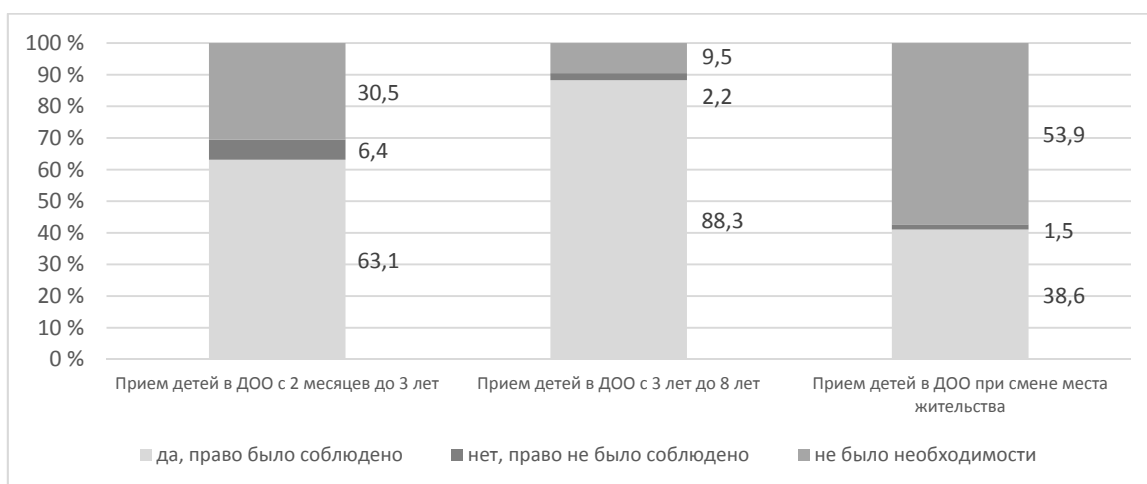


Рис. 2. Мнения родителей о соблюдении права приема детей в дошкольные образовательные организации в разном возрасте и при смене места жительства, в %

На соблюдение права ребенка с ОВЗ и/или инвалидностью на обучение в дошкольной образовательной организации указали 26,3 % респондентов, а несоблюдение — лишь 0,7 % опрошенных родителей (рис. 3).

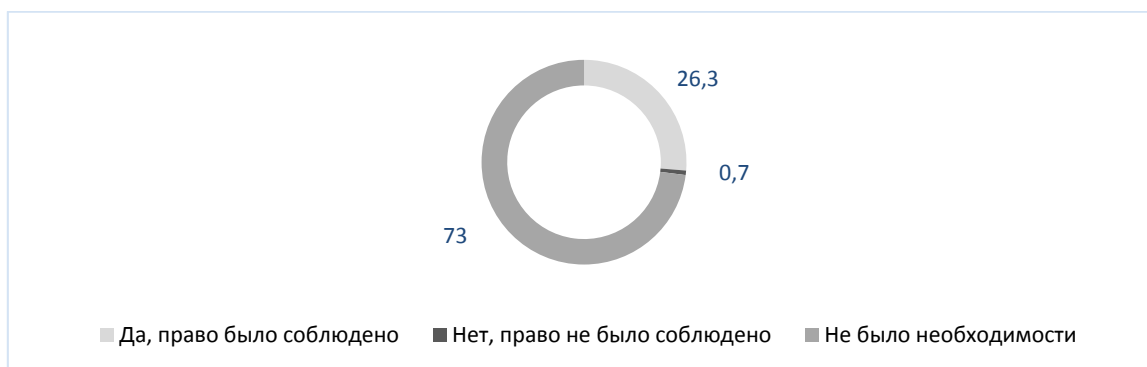


Рис. 3. Мнения родителей о соблюдении права детей с ОВЗ и/или инвалидностью на обучение в дошкольных образовательных организациях, в %

Правонарушения географической доступности дошкольного образования не были выявлены: большинство (76,2 %) родителей подтвердили, что зачисление в образовательную организацию было осуществлено по месту жительства ребенка, 21,5 % родителям предоставили возможность зачислить ребенка на свободное место в образовательную организацию. При этом 9,1 % респондентов воспользовались льготами родителей и детей при зачислении в дошкольную образовательную организацию (рис. 4).

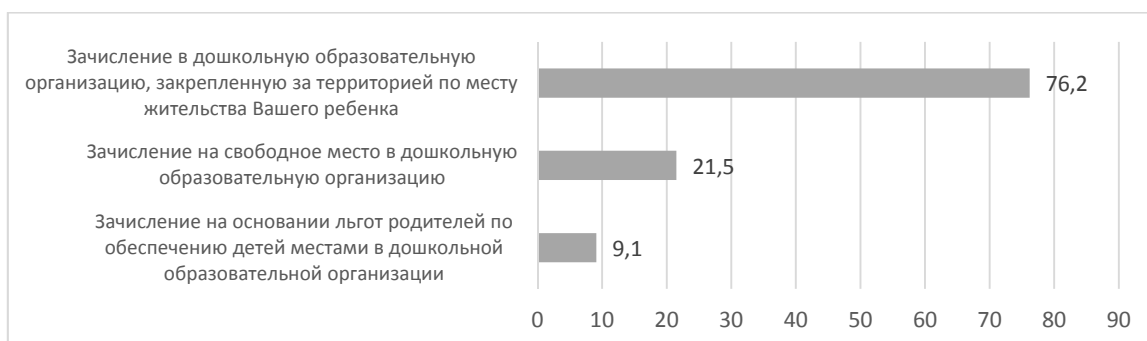


Рис. 4. Мнения родителей о географической доступности дошкольных образовательных организаций, в %

Примечание. Логика вопроса предусматривала возможность выбора более одного варианта ответа

Оценка административной доступности, предполагающей достаточную информацию о процедурах приема детей в дошкольные образовательные организации, способах подачи заявления на прием детей в эти организации, показала, что большинство (72,8 %) родителей лично обращались с заявлением в муниципальный орган управления образованием; 34 % подавали заявления через портал государственных/муниципальных услуг и 20,2 % — через МФЦ (рис. 5).

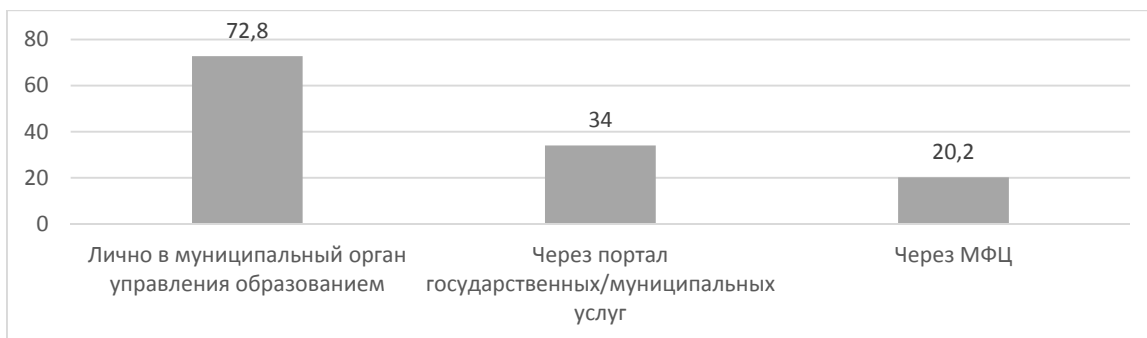


Рис. 5. Мнения родителей о доступных способах подачи заявления на прием детей в дошкольные образовательные организации, %

Примечание. Логика вопроса предусматривала возможность выбора более одного варианта ответа

Содержательная доступность дошкольного образования предполагала реализацию права ребенка на получение дошкольного образования с учетом его потребностей, в том числе состояния его здоровья (обучение в группе общеразвивающей, комбинированной, компенсирующей или оздоровительной направленности). Большинство (74,4 %) опрошенных родителей указали на соблюдение, 2,5 % — на несоблюдение этого права, 23,1 % затруднились с ответом (рис. 6).

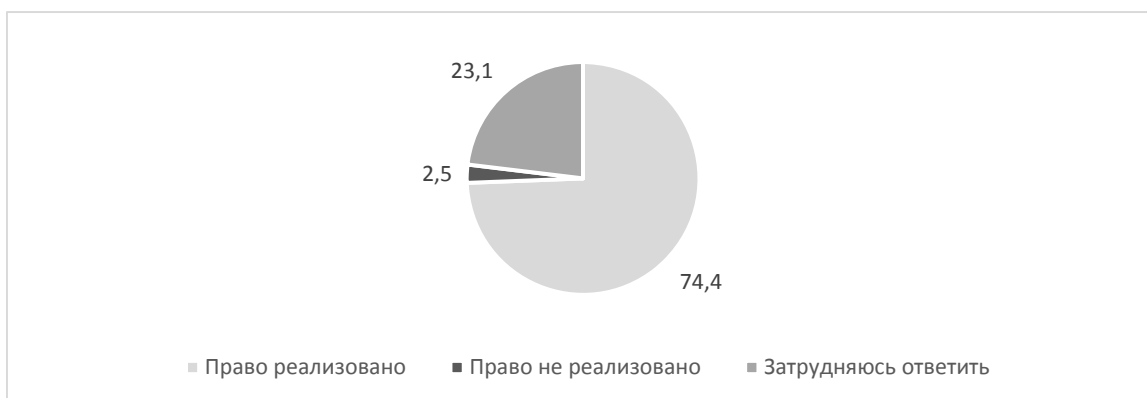


Рис. 6. Мнения родителей о реализации прав детей на получение дошкольного образования с учетом их потребностей, в том числе состояния здоровья, в %

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Обобщение результатов социологического исследования мнения родителей (законных представителей) о соблюдении прав детей на получение дошкольного образования в государственных или муниципальных образовательных организациях позволило сделать ряд выводов.

Почти всем детям была обеспечена правовая доступность получения дошкольного образования в государственных или муниципальных образовательных организациях (менее 1 % родителей заявили, что их ребенок посещал частную образовательную организацию). При зачислении детей в дошкольные образовательные организации были соблюдены права родителей и детей, имевших льготы и приоритет по обеспечению местами в этих организациях (право реализовали 9 % респондентов).

Соблюдалась социальная доступность дошкольного образования при смене места жительства ребенка (на несоблюдение права указали лишь 1,5 % респондентов); при приеме ребенка по возрасту (только 6,4 % родителей отметили несоблюдение прав детей раннего возраста (с 2 месяцев до 3 лет) на прием в дошкольные образовательные организации и 2,2 % — на прием детей

в возрасте с 3 до 8 лет); при зачислении ребенка с ОВЗ и/или инвалидностью в дошкольную образовательную организацию (на нарушение этого права указали только около 3 % респондентов).

Большинство детей были обеспечены географической доступностью дошкольных образовательных организаций: лишь около 11 % родителей отметили, что их ребенок посещал образовательную организацию, которая не была закреплена за местом их жительства.

Более 72 % респондентов воспользовались личным обращением в муниципальный орган управления образованием с заявлением о зачислении детей в дошкольные образовательные организации, треть — с подачей заявления через портал государственных/муниципальных услуг, а пятая часть — через МФЦ. Таким образом, была обеспечена и административная доступность дошкольного образования.

Только 2,5 % родителей отметили отсутствие содержательной доступности при зачислении детей в дошкольные образовательные организации с учетом их потребностей, в том числе состояния их здоровья (возможности обучения в группе общеразвивающей, комбинированной, компенсирующей или оздоровительной направленности).

В целях улучшения доступности дошкольного образования, на наш взгляд, целесообразно расширить перечень сведений, вносимых в региональную информационную систему доступности дошкольного образования за счет включения дополнительных показателей, и создать межведомственную информационную систему автоматизированного сбора данных для учета контингента, подлежащего обучению в этой системе, что позволит автоматически получать сведения из разных источников и учитывать количество детей беженцев, мигрантов, из других групп риска и т. д. (Гордашникова, Кузнецов, Федорчук, 2023). Также необходимо ежегодно проводить мониторинг соблюдения прав каждого ребенка на получение дошкольного образования в государственной или муниципальной образовательной организации, закреплённой за территорией по месту жительства и разрабатывать превентивные меры по защите прав каждого ребенка на получение дошкольного образования с использованием рекомендаций по созданию региональной и муниципальных комиссий на уровне субъекта Российской Федерации по урегулированию споров в области соблюдения прав каждого ребенка на получение дошкольного образования.

В дальнейшем предполагается собрать эмпирические данные, отражающие доступность начального общего, основного общего и среднего общего образования, и дать оценку эффективности мер, предпринимаемых для соблюдения прав каждого ребенка на получение общего образования.

Список источников

1. Абанкина И. В., Филатова Л. М. Доступность дошкольного образования // Вопросы образования. — 2018. — № 3. — С. 216–246.
2. Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Федорчук Ю. М. Проектирование системы учета контингента образовательных организаций для обеспечения доступности общего образования // Человек и образование. — 2023. — № 1 (74). — С. 50–59.
3. Грязнова Е. В., Козлова Т. А., Тихоненко Ю. В., Курочкина Т. В. Дошкольное образование: проблемы в современной России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2020. — Т. 9, № 2 (31). — С. 118–120.
4. Дьячкова М. А. Доступность образования как социокультурная ценность // Эпистемы : сб. науч. ст. — Екатеринбург : Макс-Инфо, 2016. — Вып. 11 : Ценности и нормы в структуре рационального знания. — С. 98–104.
5. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Рощина Я. М. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения // Вопросы образования. — 2006. — № 2. — С. 186–203.
6. Конституция Российской Федерации. — URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399 (дата обращения: 14.04.2023).
7. Новиков А. М. Оценка доступности образования // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2012. — № 5. — С. 11–14.
8. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.
9. Пунанцев А. А. Доступность общего образования: опыт постановки проблемы // Алексей Иванович Пискунов. Слово об Учителе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения акад. А. И. Пискунова / отв. ред. В. Э. Черник. — Мурманск : Мурман. аркт. гос. ун-т, 2021. — С. 82–88.
10. СП 42.13330.2016 «Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений». — URL : <https://docs.cntd.ru/document/456054209> (дата обращения: 14.04.2023).
11. Callahan R. M., Shifrer D. Equitable access for secondary English learner students: course taking as evidence of EL program effectiveness // Educational Administration Quarterly. — 2016. — N 52 (3). — Pp. 463–496.

References

1. Abankina I. V., Filatova L. M. Accessibility of Preschool Education. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of Education]. 2018, no. 3, pp. 216–246. (In Russian).
2. Gordashnikova O. Ju., Kuznecov A. N., Fedorchuk Ju. M. Designing a System of Monitoring Students of Educational Institutions to Ensure Education Accessibility. *Chelovek i obrazovanie* [People and Education]. 2023, no. 1 (74), pp. 50–59. (In Russian).
3. Grjaznova E. V., Kozlova T. A., Tihonenko Ju. V., Kurochkina T. V. Preschool Education: Problems in Modern Russia. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* [Azimuth of Scholarly Research: Pedagogy and Psychology]. 2020, vol. 9, no. 2 (31), pp. 118–120. (In Russian).
4. D'jachkova M. A. Accessibility of Education as a Sociocultural Value. *Jepistemy* [Episystems]. Yekaterinburg, Maks-Info Publ., 2016, iss. 11 : Values and Norms in the Structure of Rational Knowledge, pp. 98–104. (In Russian).
5. Konstantinovskij D. L., Vahstajin V. S., Kurakin D. Ju., Roshhina Ja. M. Accessibility of Quality Education in Russian: Opportunities and Limitations. *Voprosy obrazovaniya* [Issues of Education]. 2006, no. 2, pp. 186–203. (In Russian).
6. *Konstitucija Rossijskoj Federacii* [Constitution of the Russian Federation]. URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399 (accessed: 14.04.2023).
7. Novikov A. M. Assessing Accessibility of Education. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* [Russian and Foreign Pedagogy]. 2012, no. 5, pp. 11–14. (In Russian).
8. Zagvjazinsky V. I., Zakirova A. F. (eds.). *Pedagogicheskij slovar'* [Pedagogical Dictionary]. Moscow, Academy Publ., 2008. 352 p. (In Russian).
9. Punancev A. A. Accessibility of Public Education: Discussing the Issue. *Aleksej Ivanovich Piskunov. Slovo ob Uchitele : materialy Mezhdunarodnoj naucno-praktičeskoj konferencii, posvjasenoj 100-letiju so dnja rozhdenija akademika A. I. Piskunova* [Aleksey Ivanovich Piskunov. Talking about the Teacher: Proceedings of an International Research Conference Commemorating 100th Anniversary of Academician A. I. Piskunov]. Chernik V. Je. (ed.). Murmansk, Murmansk Arctic State University Publ., 2021, pp. 82–88. (In Russian).
10. *SP 42.13330.2016 "Gradostroitel'stvo. Planirovka i zastrojka gorodskih i sel'skih poselenij"* [SP 42.13330.2016 Urban Planning. Planning and Building Urban and Rural Settlements]. URL : <https://docs.cntd.ru/document/456054209> (accessed: 14.04.2023). (In Russian).
11. Callahan R. M., Shifrer D. Equitable access for secondary English learner students: course taking as evidence of EL program effectiveness. *Educational Administration Quarterly*. 2016, no. 52 (3), pp. 463–496.

Информация об авторах

Гордашникова Ольга Юрьевна — доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник Федерального института цифровой трансформации в сфере образования.

Кузнецов Андрей Николаевич — кандидат педагогических наук, доцент, Российская академия образования.

Федорчук Юлия Михайловна — доктор экономических наук, доцент, главный научный сотрудник Федерального института цифровой трансформации в сфере образования.

Informtaion about authors

Gordashnikova Olga Yuryevna — Doctor of Economy, Professor, Senior Researcher of Federal Institute for Digital Transformation in Education.

Kuznetsov Andrey Nikolaevich — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Russian Academy of Education.

Fedorchuk Yuliya Mikhaylovna — Doctor of Economy, Associate Professor, Senior Researcher of Federal Institute for Digital Transformation in Education.

Статья поступила в редакцию 18.04.2023; одобрена после рецензирования 18.04.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 18.04.2023; approved after reviewing 18.04.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Научная статья

УДК 371.13

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.009

Формирование потребности будущего учителя в построении профессиональной деятельности на диагностической основе

Еремкина Ольга Васильевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

o.ermkina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье представлены результаты осуществленного педагогического эксперимента по формированию потребности будущего учителя в диагностическом сопровождении личностного развития ребенка. Это важнейшая задача высшего педагогического образования, что определяет актуальность представленного исследования.

Потребность будущего учителя в построении профессиональной деятельности на диагностической основе — сложное явление, затрагивающее мотивационную, ценностную и нравственную сторону деятельности педагога. Для формирования такой потребности у будущего учителя в структуре его личности должны сформироваться устойчивые мотивы, определенная личностная позиция, понимание смысла и значения для ребенка диагностического сопровождения его развития. В силу этого сущность данного явления представлена через теорию смысла, как поэтапное возникновение и развитие динамической смысловой системы будущего педагога. Ее развитие включает этап смыслообразования (перенос смысла на новый носитель — диагностическое сопровождение); этап смыслоосознания (воплощение смысла в значениях благодаря решению проблемных психодиагностических задач, использованию смысловых технологических воздействий, рефлексии); этап смыслостроительства (итоговый процесс в образовании и принятие новых смыслов, формирование «рабочей мотивации»).

Результаты осуществленного в соответствии с методологией педагогического эксперимента исследования подтверждают эффективность используемых технологий. Установлена динамика формирования у студентов ценностно-смыслового отношения к диагностическому сопровождению, коммуникативной социальной компетентности, психолого-педагогической и диагностической компетентности и успешности решения педагогических проблемных диагностических задач. Исследование имеет научную новизну, теоретическую и практическую значимость.

Ключевые слова: диагностическое сопровождение, потребность в профессиональной деятельности на диагностической основе, смыслообразующие воздействия, технология решения педагогических психодиагностических задач.

Для цитирования: Еремкина О. В. Формирование потребности будущего учителя в построении профессиональной деятельности на диагностической основе // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 74–82. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.009.

Original article

Shaping Novice Teachers' Motivation to Perform Developmental Diagnosis in Children

Yeremkina Olga Vasilyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin

o.ermkina@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article presents the results of a pedagogical experiment aimed at shaping novice teachers' motivation to perform developmental diagnosis in children. Children's development being an ultimate goal of education, the research is highly relevant.

Teachers' willingness to perform developmental diagnosis is a complex phenomenon which is associated with teachers' values, morals, and motivation. Shaping novice teachers' motivation to perform developmental diagnosis in children is a complex phenomenon which ensures that teachers fully appreciate the necessity of developmental diagnosis. Novice teachers' motivational development is a step-by-step process, which includes a stage of sense formation (diagnostic support), a stage of sense appreciation (solving psychodiagnostic tasks, self-reflection), and a stage of sense building (accepting new senses and a new motivation).

The results of the experiment show that the used technology is effective. The article focuses on the process of shaping novice teachers' motivation to perform developmental diagnosis, as well as on the process of shaping their communicative and social competence, their psychological, pedagogical and diagnostic competences. The research has its scientific novelty, theoretical and practical significance.

Key words: diagnostic support, professional motivation, shaping motivation, solving pedagogical and psychodiagnostic tasks.

For citation: Yermkina O. V. Shaping Novice Teachers' Motivation to Perform Developmental Diagnosis in Children // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2023, no. 2 (66), pp. 74–82. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.009.

Введение. Одной из серьезных проблем современной школы до сих пор остается недостаточный уровень психолого-педагогической и диагностической компетентности учителя, следствием чего является незнание учителем особенностей своего ученика, неумение или нежелание понять мотивы его поведения, а главное — неспособность оказать помощь своему воспитаннику в сложных для него ситуациях. В настоящее время предпринимаются вполне определенные шаги для совершенствования профессиональной компетентности педагога. Этому должны способствовать присутствие в каждой школе психолога, а в системе педагогического образования — увеличение доли практической подготовки будущего учителя. Однако по-прежнему многие дети не любят школу, так как педагоги не вникают в их трудности и проблемы, процветает буллинг, а взрослые почти не способны что-либо предпринять или не хотят вмешиваться в отношения между подростками. Это тревожная ситуация, которая не устраивает ни школьников, ни их родителей, ни самих педагогов. В условиях гуманизации отношений в обществе психолого-педагогическая и диагностическая некомпетентность учителей наносит непоправимый вред, который еще более умножается в последующих поколениях учеников. И потому до сих пор актуально заключение В. А. Сластёнина и В. В. Пустовойтова по этому поводу: «Этот разрушительный и неуправляемый процесс решительно противопоказан обучению и воспитанию в их классическом понимании и общественно необходимом функционировании» (Сластёнин, Пустовойтов, 2002, с. 223).

В основе продуктивного диагностического сопровождения личностного развития ребенка лежит осознанная потребность педагога в необходимости знать особенности своего ученика, понимать его, заботиться о безопасном развитии. Нет сомнения в том, что формирование потребности будущего учителя в диагностическом сопровождении личностного развития ребенка — важнейшая задача высшего педагогического образования. Как сформировать потребность будущего учителя в педагогическом сопровождении личностного развития ребенка на диагностической основе? Что в системе психолого-педагогической подготовки будущего учителя способствует в большей мере формированию потребности в построении профессиональной деятельности на диагностической основе?

Цель нашего исследования состояла в теоретическом обосновании и выявлении организационных, педагогических и психологических условий, тенденций и закономерностей формирования потребности будущего учителя в построении профессиональной деятельности на диагностической основе.

Отмеченная потребность — явление сложное, затрагивающее мотивационную, ценностную и нравственную сторону деятельности педагога и потому требует подробной характеристики. Прежде всего отметим, что формирование потребности учителя в диагностическом сопровождении личностного развития ребенка непосредственно связано с такими важнейшими аспектами профессиональной деятельности учителя, как постоянный анализ и оценка, решение проблемных практических педагогических задач и осуществление педагогического исследования. Для формирования такой потребности у будущего учителя в структуре его личности должны сформироваться устойчивые мотивы, определенная личностная позиция, понимание смысла и значения для ребенка диагностического сопровождения его развития. Раскрытию сущности данного явления более всего способствует теория смысла, характеристика потребности как смыслового стержневого образования в структуре личности будущего педагога.

Потребность осуществлять профессиональную деятельность на диагностической основе проявляется в оценке свойств и состояний личности школьника, в знании динамики психических процессов, способах коррекции и осуществлении педагогических воздействий на основе квалифицированного анализа. Для этого необходимо создание организационных, педагогических и психологических условий, которые будут способствовать формированию у будущих учителей специальных диагностических компетентностей, позволяющих изучать, анализировать и корректировать развитие детей.

Современный учитель должен взаимодействовать с родителями, коллегами и школьным психологом, диагноз и назначения которого должен досконально понимать и на этой основе выбирать рационально, разумно и адекватно педагогические воздействия. Однако психолог не может помочь всем детям, поэтому учитель в процессе диагностического сопровождения личностного развития детей должен не только наблюдать. Он может и должен сам осуществлять определенную экспресс-диагностику, которая поможет ему в решении таких насущных проблем детей, как преодоление неуспеваемости, выявление и развитие учебной мотивации, предупреждение возникновения «выученной беспомощности», оказание помощи в профессиональном самоопределении и др.

Мы рассматриваем сущность диагностического сопровождения через задачный подход, что определяет способ ее формирования. Педагог в своей деятельности постоянно решает проблемные педагогические задачи, а в большинстве своем и диагностические. Их решение на диагностической основе предполагает владение достоверной информацией о личности ребенка с целью его оптимального развития.

Потребность учителя в диагностическом сопровождении — психолого-педагогический, нравственный и практический феномен. Психолого-педагогическая сущность данной потребности будущего учителя предполагает принятие смысла деятельности на диагностической основе и предпосылкой его продуктивной деятельности является психологическая, педагогическая и диагностическая компетентность, позволяющая учителю не только желать помочь ребенку, но и в реальности понимать и знать, как это сделать. Нравственная сторона исследуемой потребности связана с ответственностью, пониманием детских проблем, заботой о развитии и безопасности ребенка. Практическая сторона предполагает владение диагностическими методиками, возможность на основе психолого-педагогических знаний компетентно осуществлять анализ и сопоставление с реальным поведением ребенка и прогнозировать его дальнейшее развитие.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что потребность будущего учителя осуществлять профессиональную деятельность на диагностической основе характеризуется наличием смыслового образования в его личности, определяющего направленность его деятельности на осуществление диагностического сопровождения личностного развития ребенка, и формирование данной потребности возможно, если:

- теоретическая сущность потребности в диагностическом сопровождении развития личности ребенка представлена с позиции теории смысла и предполагает рассмотрение ее психолого-педагогического, нравственного и практического содержания;
- предложены стратегия и тактика формирования потребности осуществления будущим учителем профессиональной деятельности на диагностической основе, включающие специальные смыслообразующие технологические воздействия и продуктивные технологии (решение педагогических психодиагностических задач, реализация контекстного обучения, использование специальных психодиагностических таблиц);
- опытно-экспериментальным путем проверена эффективность смыслообразующих воздействий и продуктивных технологий.

Мы используем понятие «смыслообразующие технологические воздействия», предложенное Д. А. Леонтьевым (в авторском варианте — «смыслотехнические воздействия»). Его сущность тесно связана с другими понятиями теории смысла, без характеристики которых невозможно объяснить механизм реализации смыслообразующих технологических воздействий. Поэтому прежде всего мы остановимся на таком понятии, как «личностный смысл», которое в отечественной психологии сформулировано в 1930–1940-х годах и связано с Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым (Выготский, 1983; Леонтьев, 1972). По их мнению, личностный смысл в определенной профессиональной деятельности возникает только тогда, когда эта деятельность вызывает положительное отношение, то есть интересна, когда ее освоение затрагивает внутренние стороны личности, когда для человека она определенно значима и способствует достижению успеха.

В последние годы прошлого столетия теория личностного смысла обогатилась следующими понятиями: смыслообразующие мотивы, личностно значимые эмоциональные переживания, смысловая сфера личности, смысл жизни, динамические смысловые системы, негативные и кон-

фликтные смыслы (Асмолов, 1984; Братусь, 1988; Столин, 1984; и др.). В последние четыре десятилетия проблема личностного смысла дополнилась исследованиями саморегуляции при постановке цели на основе осознания своих поступков, связи опыта и смысла (А. Г. Асмолов, Ф. В. Бассин, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, Б. В. Зейгарник, В. А. Иванников, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Насиновская). Но наибольший интерес и значение для формирования у будущего учителя потребности в диагностическом сопровождении личностного развития ребенка, с нашей точки зрения, представляют идеи Д. А. Леонтьева, который ввел в теорию смысла понятия «смыслообразование», «смыслоосознание» «смыслостроительство», «смыслообразующие технологические воздействия» и т. п. (Леонтьев, 2003)

По мнению Д. А. Леонтьева, внутриличностная динамика смыслов осуществляется на основе трех процессов: смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства. Рассматривая процесс формирования потребности будущего учителя в осуществлении профессиональной деятельности на диагностической основе через теорию смысла, мы представляем его как поэтапное возникновение и развитие динамической смысловой системы.

Смыслообразование представляет собой переход или перенос смысла на новый носитель. Формирование потребности будущего учителя в профессиональной деятельности на диагностической основе начинается со включения студентов в диагностическую деятельность, в процесс самопознания, создания программ личностного и профессионального развития, что предусмотрено программой дисциплины «Педагогика», в частности ее модуля «Введение в профессиональную деятельность с элементами тайм-менеджмента». Студенты включаются в систему контекстного обучения, предполагающего усвоение теоретических знаний, решение практических проблемных педагогических задач и влияние смыслообразующих технологических воздействий, благодаря чему начинают понимать значение и возможности диагностического сопровождения для личностного развития ребенка.

Всем студентам в равной мере предоставлена возможность выбора, и они вправе принять или не принять новую идеологию профессиональной деятельности, однако независимо от их решения уже осуществляется процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, «ядерных» смысловых структур к частным, периферическим, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности (Леонтьев, 2003). Насколько будет эффективным такой процесс, в значительной мере зависит от убежденности вузовского преподавателя в значимости профессиональной деятельности на диагностической основе. Эту убежденность, опыт диагностического сопровождения преподавателя, можно рассматривать как одно из значимых смысловых воздействий. Если влияние оказалось сильным, включается процесс смыслоосознания.

По мнению Д. А. Леонтьева, смыслоосознание — изменение направления смыслообразования за счет рефлексивного расширения смыслозадающего контекста (Леонтьев, 2003). Благодаря решению проблемных психодиагностических задач, смыслообразующих технологических воздействий, студенты приходят к осмыслению (рефлексии) ценностей диагностического сопровождения. Так происходит воплощение смысла в значениях, понимание зависимости благополучия и безопасности ребенка от диагностической компетентности учителя, перевод осознания смысла на функциональный уровень. Это процесс решения задач на смысл, то есть студенты включаются в процесс принятия решения: будут работать, зная своего ученика и имея возможность проявлять заботу и оказывать ему реальную помощь, либо будут формально выполнять свои обязанности.

Смыслостроительство как итоговый процесс в образовании и принятие новых смыслов сопровождается внутренней критической перестройкой смысла, окончательным принятием решения. Смыслостроительство — особое движение сознания и особая внутренняя деятельность по соизмерению, подчинению и упорядочиванию отношений субъекта с миром, в том числе путем творческой перестройки прежних связей (Леонтьев, 1972; Столин, 1984; Василюк, 1984).

Мы связываем смыслостроительство с возникновением «ключевых характеристик работы», так называемой рабочей мотивации. Е. В. Сидоренко одной из первых изложила концепцию внутренней мотивации профессионала Дж. Хакмана и Г. Олдхема, основанную на ключевых характеристиках работы (Сидоренко, 2000). Рабочая мотивация, по мнению Дж. Хакмана и Г. Олдхема, возникает, если деятельность профессионала имеет такие ключевые характеристики, как разнообразие умений, идентифицируемость задания, значимость задания, автономность и обратная связь. При этом у человека с рабочей мотивацией возникают вполне определенные психологические состояния: переживаемая значимость работы; переживание ответственности за результаты, знание результатов (Hackman, Oldham, 1975, 1976). Высокий уровень внутренней рабочей мотивации не только способствует высокому качеству выполнения работы, но и сопровождается чувством удовлетворенности ею.

Деятельность учителя с развитой потребностью в диагностическом сопровождении личностного развития ребенка соответствует ключевым характеристикам работы. Процесс смыслостроительства стимулирует изменение смысла всей профессиональной педагогической деятельности, так как сопровождается ценностным отношением к личности школьника, диагностическим сопровождением его личностного развития.

Методики исследования. Прежде всего, следует пояснить, что все технологии формирования потребности студентов в профессиональной деятельности на основе диагностического сопровождения реализуются нами в процессе диагностического сопровождения формирования личности будущего педагога, что позволяет зафиксировать его динамику. Измерение всегда осуществляется на основе вполне определенных критериев и показателей, для чего, опираясь на сущность исследуемого явления, мы выделили четыре основных критерия: ценностно-смысловое отношение к диагностическому сопровождению, коммуникативная социальная компетентность, психолого-педагогическая и диагностическая компетентность, успешное решение педагогических проблемных диагностических задач.

Отметим, что ценностно-смысловое отношение к диагностическому сопровождению проявляется в заинтересованном отношении к непосредственному решению проблемных диагностических задач и способности успешно их решать, что возможно только при сформированной психолого-педагогической и диагностической компетентности. Поэтому мы продумали систему оценки основных умений решать такие задачи. Оценка осуществлялась по четырем показателям:

- умение формулировать основные педагогические проблемы ребенка и выдвигать гипотезы (отсутствие — 0, одна — 1, несколько — 2);
- умение устанавливать причинно-следственные связи при выдвигании гипотез (не установлены — 0, частично установлены — 1, установлены — 2);
- подбор релевантной диагностики или способов постановки диагноза (не осуществлены — 0, частично осуществлены — 1, осуществлены — 2);
- соответствие педагогических воздействий задачам (не соответствуют — 0, частично соответствуют — 1, соответствуют — 2).

Коммуникативная социальная компетентность проявляется в умении общаться, устанавливать отношения, продуктивном профессионально-педагогическом общении, развитой рефлексивной культуре. Для их оценки мы использовали тест коммуникативной социальной компетентности Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова (КСК), методику определения индивидуальной меры рефлексивности (А. В. Карпова).

Обсуждение основных результатов исследования. В исследовании формирования потребности будущего учителя в осуществлении профессиональной деятельности приняли участие студенты третьего курса бакалавриата института истории, философии и политических наук, второго курса института физико-математических и компьютерных наук, а также очного отделения магистратуры «Педагогика высшей школы» ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». В процессе изучения в магистратуре дисциплины «Педагогика» и ряда других происходит поэтапное усвоение будущими педагогами сущности деятельности педагога на диагностической основе. Как уже отмечалось, основные пути и средства формирования потребности будущего учителя в построении профессиональной деятельности на диагностической основе реализуются внутри системы контекстного обучения (Вербицкий, 1991). Остановимся на характеристике заявленных ранее смыслообразующих технологических воздействий и продуктивных технологий решения педагогических психодиагностических задач с использованием специальных психодиагностических таблиц.

Д. А. Леонтьев к «смыслотехническим воздействиям» относит следующие: 1) включение в структуру смыслов новых источников или изменение их смысла (подключение дополнительных мотивов, смысловых конструкторов через специфическое означивание объекта, смысловых диспозиций), 2) изменение психологических характеристик источников смысла, что влечет за собой изменение мерности данного смысла, усложнение его структуры (изменение или актуализация смысловых связей) (Леонтьев, 2003). Они наиболее продуктивны для формирования потребности будущего учителя в диагностическом сопровождении развития детей. Мы наполнили данные воздействия значимым для нас смыслом. Так, за счет подключения значимых дополнительных мотивов, а именно включения студентов в процесс самопознания, у будущих педагогов может происходить изменение смысла профессиональной деятельности. Педагогическая деятельность отдалена по времени, но процесс самопознания в ходе освоения диагностического инструментария и создания программ индивидуального личностного и профессионального развития может выступать значимым мотивом и стимулировать потребность в познании, пусть даже только своих особенностей.

На основе знания своих профессионально значимых качеств, личностных характеристик, объясняющих многие ранее непонятные факты жизни и поведения, студент начинает осознавать значение диагностического сопровождения. Если мотив поведения понятен и знание приносит ощутимую практическую помощь для личностного и профессионального развития, то данный мотив будет иметь действенную силу.

Особенно значимыми могут стать такие смыслообразующие технологические воздействия, которые создаются благодаря подключению смысловых конструктов через специфическое означивание объекта, а правильное — субъекта. В процессе включения студентов в решение педагогических проблемных задач, кейсов мы создаем смысловой и эмоционально насыщенный образ личности ребенка как основной ценности педагогической деятельности, акцентируя, драматизируя необходимость понимания душевных переживаний ребенка при отсутствии возможности самостоятельно справиться со своими проблемами. Исключительно важно создать образ «проблемного» ребенка, который страдает от непонимания или безразличия окружающих. Не менее действенным является обращение к личным проблемам самих студентов, которые не были разрешены в их детстве из-за отсутствия диагностического сопровождения.

Эффективным смысловым воздействием является подключение таких смысловых диспозиций, которые опираются на большой личный опыт преподавателя, касающийся диагностического сопровождения развития школьников (работа психологом в школе) и студентов (постоянная реализация диагностического сопровождения в рамках научного исследования). Нами был привлечен биографический материал известных педагогов (К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Караковского и др.). Кроме того, мы стремились создать внутреннюю личностную позицию будущего учителя как профессионала, учителя гуманного, учителя-психолога («хороший учитель знает и понимает учеников», «хороший учитель — практический психолог» и т. п.).

Наконец, изменение или актуализация смысловых связей происходят во время педагогической практики, когда организованное самопознание школьников помогает решить их проблемы или выявить причины и мотивы девиантного поведения. Имеет большое значение подробная проработка сущности смысловых связей педагога, осуществляющего диагностическое сопровождение. В частности, показ достижения профессионального успеха учителя, у которого сформирована рабочая мотивация.

Смысловые воздействия в рамках контекстного обучения осуществлялись и в процессе решения кейсов, анализа педагогических ситуаций и решения педагогических задач. Анализ и решение педагогических проблемных диагностических ситуаций происходил на основе психодиагностических таблиц (Ануфриев, Костромина, 1997, 2000). На основе анализа педагогических ситуаций постановки стратегических, тактических и оперативных задач формулировались ключевые педагогические проблемы, что позволяло выдвинуть все возможные гипотезы. Для их проверки подбирались педагогические методы (наблюдение, беседа и др.) или психологические диагностики. Все изложенные действия фиксировались в психодиагностических таблицах (табл. 1).

Таблица 1

Пример психодиагностической таблицы, заполненной студентами на основе анализа педагогической ситуации, в которой девочка уносила домой контрольные работы, решала их самостоятельно и на следующий день подкладывала контрольную в общую стопку

Симптоматика педагогических трудностей (проблем)	Возможные педагогические и психологические причины	Методы педагогического и психодиагностического изучения	Психолого-педагогические рекомендации
Всегда в начале любой новой деятельности на уроке отстает от других учеников, дома все выполняет хорошо. Способна ради достижения успеха солгать.	1. Инертность нервных процессов (ригидность). 2. Особенности характера (демонстративность). 3. Чрезмерная требовательность в семье. 4. Завышенный уровень притязаний (неадекватная самооценка)	1. Изучение пластичности-ригидности (по Кэттелу). 2. Подростковый тест Шмишека. 3. Изучение семейных отношений. 4. Изучение самооценки и уровня притязаний	1. Организация самопознания и разъяснительная работа. 2. Анализ с ребенком особенностей характера. Сообщение родителям. 3. Разъяснительная работа с родителями. 4. Самопознание, тренинг уверенности в себе. Коррекция самооценки

Наш эксперимент осуществлялся в три этапа. На констатирующем этапе студентам в начале обучения предлагалось решить задачи, чтобы зафиксировать начальный этап формирования потребности в диагностическом сопровождении. Большинство из них решали проблемные задачи на низком уровне, хотя их уже ознакомили с диагностикой. Очень мало студентов показывали средний результат. Только некоторые магистранты были способны сразу выйти на высокий уровень. Резкий скачок в уровне развития умений решения практических проблемных задач достигается после формирующего эксперимента. Его содержание включало знакомство с технологией психодиагностических таблиц (Ануфриев, Костромина, 1997, 2000), решение кейсов и педагогических ситуаций на основе использования смысловых воздействий, представленных ранее. Контрольный срез уровня развития умений решать проблемные педагогические диагностические задачи мы проводим через полтора года обучения. В таблице 2 приведены результаты контрольного среза, осуществленного в прошлом году среди бакалавров второго и третьего курса и магистрантов второго года обучения.

Таблица 2

Уровень решения студентами проблемных педагогических психодиагностических задач до и после формирующего эксперимента, в %

Этапы и уровень решения	До эксперимента			После эксперимента		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Студенты						
2 курс ИФМКН (n = 34)	82	18	–	6	65	29
3 курс ИИФПН (n = 23)	6	39	–	4	57	39
2-й год обучения магистратуры ПВШ (n = 18)	61	33	6	–	33	67

Примечание. ИФМКН — институт физико-математических и компьютерных наук РГУ имени С. А. Есенина, ИИФПН — институт истории, философии и политических наук РГУ имени С. А. Есенина, ПВШ — профиль магистратуры «Педагогика высшей школы» РГУ имени С. А. Есенина.

Произошла ощутимая динамика в развитии умений студентов решать практические проблемные педагогические задачи, подбирать релевантную диагностику. Особенно заметен результат развития потребности в диагностическом сопровождении у магистрантов, что не удивительно. Они с начала обучения изучают диагностику, методологию педагогического исследования, осуществляют самостоятельный педагогический эксперимент, многие включены в реальную профессиональную педагогическую деятельность.

Формирование у студентов коммуникативной социальной компетентности и ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности на диагностической основе заметно продвигается и в развитии благодаря использованию указанных выше технологий. Динамика развития данного компонента потребности будущего учителя в осуществлении профессиональной деятельности на диагностической основе представлена в таблице 3.

Данные экспериментальной работы по формированию у будущих педагогов потребности в диагностическом сопровождении личностного развития ребенка, представленные на основе анализа умений решать психодиагностические проблемные задачи, развития смысловой динамической системы, ценностно-смыслового отношения студентов к диагностическому сопровождению педагогического процесса, свидетельствуют о ее эффективности.

Сравнительный анализ уровня сформированности у студентов коммуникативной социальной компетентности и ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности до и после формирующего эксперимента, в %

Этапы и уровень решения	До эксперимента			После эксперимента		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Студенты						
2 курс ИФМКН (n = 34)	41	35	24	12	47	41
3 курс ИИФПН (n = 23)	30	39	31	9	52	39
2-й год обучения магистратуры ПВШ (n = 18)	33	39	28	–	56	44

Примечание. ИФМКН — институт физико-математических и компьютерных наук РГУ имени С. А. Есенина, ИИФПН — институт истории, философии и политических наук РГУ имени С. А. Есенина, ПВШ — профиль магистратуры «Педагогика высшей школы» РГУ имени С. А. Есенина.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, формирование потребности будущего педагога в осуществлении профессиональной деятельности на основе диагностического сопровождения наиболее продуктивно происходит в рамках реализации контекстного обучения, использования смысловых технологических воздействий, технологий анализа педагогических ситуаций, решения проблемных педагогических психодиагностических задач и составления психодиагностических таблиц. Наиболее эффективными смысловыми технологическими воздействиями являются подключение значимых дополнительных мотивов (включение студентов в процесс самопознания, создания программ индивидуального личностного и профессионального развития), подключение смысловых конструктов через специфическое означивание объекта (создание образа «проблемного» ребенка, обращение к личному опыту преподавателя, привлечение биографического материала известных педагогов, изменение смысловых связей во время педагогической практики при реальной помощи трудным детям и т. п.).

Исследование осуществлено в соответствии с методологией педагогического эксперимента, имеет научную новизну и теоретическую значимость, которая заключается в выявленных критериях измерения исследуемого явления — формирования потребности будущего учителя в диагностическом сопровождении личностного развития ребенка. Эффективность используемых технологий подтверждена экспериментальной проверкой, которая позволила установить динамику формирования у студентов ценностно-смыслового отношения к диагностическому сопровождению, коммуникативной социальной компетентности, психолого-педагогической и диагностической компетентности и успешности решения педагогических проблемных диагностических задач.

Практическая значимость состоит в подтверждении эффективности для формирования потребности будущего учителя в диагностическом сопровождении личностного развития ребенка специальных смыслообразующих технологических воздействий и продуктивных технологий, реализуемых в рамках контекстного обучения (решение педагогических психодиагностических задач, использование специальных психодиагностических таблиц).

Список источников

1. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. — М. : Ось-89, 1997. — 224 с.
2. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования // Вопросы психологии. — 2000. — № 6. — С. 26–37
3. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. — М. : МГУ, 1984. — 104 с.
4. Братусь Б. С. Аномалии личности. — М., 1988 — 302 с.
5. Василюк Ф. Е. Психология переживания. — М. : Моск. ун-т, 1984. — 200 с.

6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М. : Высшая школа, 1991. — 204 с.
7. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1983. — Т. 5 — С. 257–321.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М. : Моск. ун-т, 1972. — 575 с.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 2-е изд., испр. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
10. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. — СПб. : Речь, 2000. — 234 с.
11. Слостёнин В. А., Пустовойтов В. В. Концептуальные основы реализации воспитательного потенциала содержания непрерывного педагогического образования (методическое пособие). — М., 2002. — 64 с.
12. Столин В. М. Самосознание личности. — М. : МГУ, 1984. — 84 с.
13. Hackman J. R., Oldham G. R. Development of the job diagnostic survey // *Journal of Applied psychology*. — 1975. — Т. 60, N 2. — P. 159.
14. Hackman J. R., Oldham G. R. Motivation through the design of work: Test of a theory // *Organizational behavior and human performance*. — 1976. — Vol. 16, N 2. — Pp. 250–279.

References

1. Anufriev A. F., Kostromina S. N. *Kak preodolet' trudnosti v obuchenii detej. Psihodiagnosticheskie tablicy. Psihodiagnosticheskie metodiki. Korrekcionnye uprazhnenija* [How to Overcome Difficulties Associated with Children Education. Psychodiagnostic Tables. Psychodiagnostic Methods. Corrective Exercises]. Moscow, Axis-89 Publ., 1997, 224 p. (In Russian).
2. Anufriev A. F., Kostromina S. N. Solving Diagnostic Tasks in Educational Psychology. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology]. 2000, no. 6, pp. 26–37 (In Russian).
3. Asmolov A. G. *Lichnost' kak predmet psihologicheskogo issledovaniya* [Personality as a Subject of Psychological Research]. Moscow, Moscow State University Publ., 1984, 104 p. (In Russian).
4. Bratus' B. S. *Anomalii lichnosti* [Personal Anomalies]. Moscow, 1988, 302 p. (In Russian).
5. Vasiljuk F. E. *Psihologija perezhivaniya* [Psychology of Emotion]. Moscow, Moscow University Publ., 1984, 200 p. (In Russian).
6. Verbitskij A. A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod* [Active Education in School: Contextual Approach]. Moscow, Higher School Publ., 1991, 204 p. (In Russian).
7. Vygotskij L. S. *Diagnostics of Development and Pedology. Sbraniye sochinenij: v 6 tomah* [Collected Works: in 6 volumes]. Moscow, 1983, vol. 5, pp. 257–321. (In Russian).
8. Leont'ev A. N. *Problemy razvitija psihiki* [Issues of Psychological Development]. Moscow, Moscow University Publ., 1972, 575 p. (In Russian).
9. Leont'ev D. A. *Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of Sense: Nature, Structure, Dynamics of Reality]. Moscow, Sense Publ., 2003, 487 p. (In Russian).
10. Sidorenko E. V. *Motivacionnyj trening* [Motivational Training]. St. Petersburg, Speech Publ., 2000, 234 p. (In Russian).
11. Slastjonin V. A., Pustovojtov V. V. *Konceptual'nye osnovy realizacii vospitatel'nogo potenciala sodержaniya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Conceptual Basis of the Educational Potential of Continuous Pedagogical Education]. Moscow, 2002, 64 p. (In Russian).
12. Stolin V. M. *Samosoznanie lichnosti* [Personal Self-Awareness]. Moscow, Moscow State University Publ., 1984, 84 p. (In Russian).
13. Hackman J. R., Oldham G. R. Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology*. 1975, vol. 60, no. 2, pp. 159.
14. Hackman J. R., Oldham G. R. Motivation through the design of work: Test of a theory // *Organizational Behavior and Human Performance*. 1976, vol. 16, no. 2, pp. 250–279.

Информация об авторе

Еремкина Ольга Васильевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Yeremkina Olga Vasilyevna — Doctor of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Management in Education at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 14.03.2023; одобрена после рецензирования 13.04.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 14.03.2023; approved after reviewing 13.04.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 83–90.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 2 (66), pp. 83–90.

Научная статья

УДК 37.015.33:378.437

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.010

Исследование психологической готовности к обучению по индивидуальному образовательному маршруту студентов педагогического вуза

Кисова Вероника Вячеславовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

kisovaverv@mail.ru

Семенов Алексей Валерьевич

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет

имени Н. И. Лобачевского

Нижний Новгород, Россия

semalval@mail.ru

Семенова Елизавета Алексеевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Москва, Россия

liza.semenoff@mail.ru

Аннотация. Одной из приоритетных тенденций развития современного высшего образования является персонификация образовательного процесса в соответствии с индивидуальными запросами студентов и особенностями их индивидуального профессионального становления. В связи с этим особенно актуальной является такая организация образовательного процесса, как построение индивидуального образовательного маршрута каждым обучающимся.

Целью исследования стало определение психологической готовности студентов педагогического вуза к обучению по индивидуальному образовательному маршруту, для чего был определен уровень развития у студентов субъектности по отношению к образовательному процессу, проанализированы типологические особенности развития социально-психологической адаптированности и саморегуляции в учебной деятельности как дескрипторов их психологической готовности.

Полученные результаты позволили утверждать, что большая часть студентов имела высокий уровень социально-психологической адаптации, была мотивирована на возможные изменения своих отношений с социальной средой, хорошо осознавала необходимость овладения новыми способами поведения, однако отличалась средним уровнем сформированности осознанной саморегуляции учебной деятельности. Это свидетельствовало о большой зависимости студентов от ситуации и мнения референтной группы. Большинству студентов экспериментальной группы была необходима целенаправленная психолого-педагогическая поддержка для того, чтобы полноценно обучаться по индивидуальному образовательному маршруту.

Ключевые слова: студенты педагогического вуза, индивидуальный образовательный маршрут, психологическая готовность, саморегуляция учебной деятельности, социально-психологическая адаптация.

Для цитирования: Кисова В. В., Семенов А. В., Семенова Е. А. Исследование психологической готовности к обучению по индивидуальному образовательному маршруту студентов педагогического вуза // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 83–90. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.010.

Original article

Investigating Novice Teachers' Psychological Readiness to Personalized Education

Kisova Veronika Vyacheslavovna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),

Nizhny Novgorod, Russia

kisovaverv@mail.ru

Semenov Aleksey Valeryevich

National Research Lobachevsky State University
of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russia
semalval@mail.ru

Semenova Elizaveta Alekseyevna

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia
liza.semenoff@mail.ru

Abstract. A priority trend in the development of modern higher education is personalized learning, an educational approach aimed at the customization of the learning experience for each student according to their unique needs, strengths and weaknesses, which accounts for the relevance of the optimization of the learning process for students' needs.

The aim of the research is to identify students' psychological readiness to study in a pedagogical university. To achieve the aim, the researchers have identified students' abilities to accomplish learning objectives and complete educational tasks. The researchers have analyzed the peculiarities of students' social and psychological adaptability and self-regulation as indicators of students' psychological readiness.

The results of the research show that the majority of students are eager to adapt to the new conditions of their social and psychological environment, understand the necessity of acquiring new behavioral patterns but have different self-regulation skills. Students greatly depend on their environment and on their peers' attitude. The majority of students of the experimental group needed psychological assistance in order to follow an individual learning path.

Key words: novice teachers, personalized education, psychological readiness, self-regulation, social and psychological adaptation.

For citation: Kisova V. V., Semenov A. V., Semenova E. A. Investigating Novice Teachers' Psychological Readiness to Personalized Education // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 83–90. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.010.

Введение. Анализ современных психолого-педагогических исследований (Богуславский, Неборский, 2016; Зобков, Плаксина, 2019; Казакова, 2019; Мищенко, Тенюнина, 2018; Хуторской, 2019; и др.) показывает, что одной из приоритетных тенденций развития современного высшего образования является персонификация образовательного процесса в соответствии с индивидуальными запросами студентов и особенностями их индивидуального профессионального становления. Будущий специалист должен развиваться как субъект учебной и научно-исследовательской деятельности, быть готовым к осуществлению профессионально-личностного саморазвития (Бордовская, 2012). В связи с этим особенно актуальной является такая организация образовательного процесса, как построение индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) каждым обучающимся. Особенно это важно при обучении будущих педагогов, которые в ходе своей профессиональной деятельности должны в первую очередь выполнять роль наставников, обладающих компетенциями для развития личностного потенциала обучающихся.

ИОМ студента рассматривается как персонифицированное развитие в образовательном процессе, предусматривающее учет индивидуальных потребностей и интересов (Юрловская, Гучмазова, 2016); проектируемая студентом при поддержке преподавателя дифференцированная образовательная программа, позволяющая максимально полно реализовать субъектную позицию в процессе обучения и способствующая профессиональному самоопределению и самореализации (Лабунская, 2002).

Индивидуальный образовательный маршрут как вариант организации образовательного процесса повышает гибкость и динамичность обучения, развивает у обучающегося потребность в саморазвитии, самообразовании, позволяет осознанно проектировать свое профессиональное «Я» (Вдовина, Кунгурова, 2013; Зверева, 2007; Сафронова, 2012; Самерханова, Имжарова, 2016; Широких, Дубровина, 2021; и др.). В контексте профессионально-личностного развития такая организация обучения позволяет формировать субъектные качества личности: ответственность, уверенность, самостоятельность, рефлексивность и т. п.

Обучение студентов вуза по ИОМ вызывает у них определенные трудности, прежде всего психологического плана, в связи с тем, что для реализации обучения по ИОМ должна быть определенная психологическая готовность. Ее суть, на наш взгляд, заключается в определенном уровне развития субъектности, которая включает в себя саморегуляцию учебной деятельности и социально-психологическую адаптацию.

Значительное теоретико-методологическое развитие проблема саморегуляции получила в трудах Ю. А. Миславского (1994), А. К. Осницкого (2001), О. А. Конопкина (2011), В. И. Моросановой (2012) и др. В одной из наиболее разработанных концепций В. И. Моросановой, по мнению которой саморегуляция представляет собой личностную способность, обеспечивающую субъекту потенциальные возможности самореализации в процессе деятельности и поведения, рассматриваются индивидуальные стилевые особенности данного феномена и вводится понятие «стиль саморегуляции», характеризующийся как индивидуально-типический комплекс ее стилевых особенностей.

Социально-психологическая адаптация — способность к адекватному изменению собственного поведения в соответствии с изменяющимися социальными ситуациями, основанная на психологической готовности к усвоению и присвоению нового социального опыта (Волчанская, 2019); механизм, который обеспечивает эффективную социализацию личности (Налчаджян, 1988; Реан, Кудашев, Баранов, 2006; Розум, 2006; Соколова, 2017; и др.).

Цель исследования заключалась в выявлении специфики психологической готовности к обучению по ИОМ студентов, обучавшихся в педагогическом вузе. Экспериментальную группу составили 142 студента 1 курса бакалавриата укрупненной группы специальностей «Образование и педагогические науки» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (НГПУ им. Козьмы Минина).

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что большинство студентов педагогического вуза, участвовавших в экспериментальном исследовании, имели недостаточный уровень психологической готовности к обучению по ИОМ и нуждались в целенаправленной психолого-педагогической поддержке при внедрении данной формы организации образовательного процесса.

Методы и методики исследования. Использован метод тестирования и конкретные психодиагностические опросники: «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонда (в модификации А. К. Осницкого)» и «Стиль саморегуляции учебной деятельности — 2013» В. И. Моросановой, И. Н. Бондаренко (в авторской модификации) (Моросанова, Бондаренко, 2015), а также методы математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) для обработки полученных данных.

Модификация методики В. И. Моросановой, И. Н. Бондаренко заключалась в некотором изменении обработки результатов исследования. В оригинальной методике результат исследования по шкалам, приведенным в таблице 1, представляется в виде индивидуального профиля саморегуляции обучающегося. В авторской модификации данной методики выделены и описаны качественные уровни развития саморегуляции в учебной деятельности: высокие (≥ 28 баллов), средние ($15 \leq \text{балл} \leq 27$) и низкие (≤ 14) показатели общего уровня саморегуляции.

Таблица 1

Шкалы опросника «Стиль саморегуляции учебной деятельности — 2013»

Регуляторные процессы	Обозначение шкалы	Описание шкалы
Планирование	Пл	Особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности
Моделирование	М	Развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности
Программирование	Пр	Развитость осознанного программирования человеком своих действий
Оценивание результатов	Ор	Развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения
Гибкость	Г	Уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий
Самостоятельность	С	Развитость регуляторной автономности
Надежность	Н	Устойчивость функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее процессов обособленно, в ситуации помех
Ответственность	Отв	Способность к ответственному подходу к достижению цели
Общий уровень саморегуляции	ОУ	Общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека

Основные результаты исследования. Среди обследованных студентов с высокими показателями общего уровня саморегуляции 23 % демонстрировали самостоятельность, способность адекватно реагировать на изменение ситуации, высокую мотивированность на достижение цели, которые в значительной степени нивелировали негативное влияние некоторых личностных качеств, давали возможность эффективно овладевать новыми видами деятельности и обеспечивали хорошую адаптацию к непривычным жизненным условиям.

У будущих педагогов со средними показателями общего уровня саморегуляции 64 % имели недостаточный уровень развития отдельных регуляторных психических функций и личностно-регуляторных свойств, который компенсировали за счет высокого развития других регуляторных показателей. Отмечалась также некоторая склонность к ригидности процессов планирования и программирования, нерегулярное осуществление самостоятельных учебных занятий и зависимость усвоения учебного материала от отношения к ним педагога.

У 13 % студентов с низкими показателями общей саморегуляции не была выражена потребность в осознанном программировании и планировании своей учебной деятельности и отсутствовала компенсация негативных для эффективного управления своей учебной деятельностью личностных особенностей. Они существенно зависели от социальной ситуации, в которой находились в данный момент времени, а успешность в овладении новыми видами учебной деятельности — от совпадения стилевых особенностей саморегуляции с предлагаемыми условиями деятельности.

Проведенный корреляционный анализ показателей шкал саморегуляции показал, что общий уровень саморегуляции (ОУ) находится в очень тесной связи с каждой отдельной шкалой опросника (табл. 2). При этом отсутствие коэффициентов ранговой корреляции Спирмена, близких по модулю к 1, свидетельствует о том, что шкалы не находятся в «слишком тесной связи», подменяя друг друга. Более того, связи между некоторыми шкалами, например между планированием (Пл) и оценкой результатов (Ор), моделированием (М) и самостоятельностью (С), являются статистически слабыми.

Таблица 2

Корреляции между шкалами саморегуляции у студентов

	Пл	М	Пр	Ор	Г	С	Н	Отв	ОУ
Пл	1,000	0,391**	0,280**	0,155	0,326**	0,315**	0,231**	0,526**	0,696**
М		1,000	0,170*	0,530**	0,498**	0,040	0,091	0,320**	0,661**
Пр			1,000	0,063	0,115	0,166*	0,167*	0,373**	0,403**
Ор				1,000	,522**	0,188*	0,114	0,117	0,592**
Г					1,000	0,152	0,205*	0,338**	0,676**
С						1,000	0,315**	0,128	0,468**
Н							1,000	0,204*	0,477**
Отв								1,000	0,642**
ОУ									1,000

Примечание: 1) Пл — планирование, М — моделирование, Пр — программирование, Ор — оценка результатов, Г — гибкость, С — самостоятельность, Н — надежность, Отв — ответственность, ОУ — общий уровень саморегуляции; 2) * — коэффициенты ранговой корреляции Спирмена значимы на уровне 0,05; ** — на уровне 0,01.

Проведенный кластерный анализ представленных выше показателей саморегуляции позволил выделить среди обследованных студентов 3 группы: в 1-ю вошли 57,7 % с высоким и средним (показатели близки к верхней границе диапазона); во 2-ю — 32,4 % со средним и низким (показатели близки к верхней границе диапазона), а в 3-ю — 9,9 % лиц с низким уровнями развития саморегуляции. Таким образом, 42,3 % студентов, входивших в кластеры 2 и 3, имели недостаточно развитую саморегуляцию учебной деятельности.

Опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда позволил определить 6 ее интегральных показателей: «Адаптацию» (А), «Приятие других» (L), «Интернальность» (I); «Самоприятие» (S), «Эмоциональный комфорт» (Е), «Стремление к доминированию» (D).

Значимые на уровне 0,01 корреляции показателей социально-психологической адаптации студентов, подтверждающие их тесную связь между собой, представлены в таблице 3.

Корреляции между показателями социально-психологической адаптации студентов

Показатели	A	L	I	S	E	D
A	1,000	0,914**	0,776**	0,889**	0,891**	0,560**
L		1,000	0,741**	0,784**	0,773**	0,535**
I			1,000	0,604**	0,620**	0,241**
S				1,000	0,782**	0,464**
E					1,000	0,511**
D						1,000

Примечание: 1) A — адаптация, L — принятие других, I — интернальность, S — самопринятие, E — эмоциональный комфорт, D — стремление к доминированию, 2)** — Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена значимы на уровне 0,01.

Очень тесная связь шкалы «Адаптация» (A) с каждой отдельной шкалой позволила выделить студентов с различным уровнем социально-психологической адаптации.

У 65 % был выявлен *высокий уровень социально-психологической адаптации*. Они хорошо понимали, что эффективное взаимодействие с социальной средой возможно только посредством развития новых стратегий поведения; стремились к общению и гармонизации своих отношений с социумом; хорошо приспосабливались к новым условиям в межличностных отношениях, демонстрировали позитивное эмоциональное состояние, толерантность в отношениях с другими людьми; лидерские качества; готовность нести ответственность за свои поступки и принятые решения. Реалистично оценивали себя, являлись активными субъектами, управляющими собственной жизнью. Перспективы их личностного развития в целом совпадали с тенденциями общественного развития.

Около трети студентов (34,5 %) имели *средний уровень социально-психологической адаптации* и в целом были согласны с необходимостью обновления репертуара собственных поведенческих стратегий для повышения эффективности взаимодействия с социумом; перспективы их собственного личностного роста совпадали с основными тенденциями общественного развития. При этом межличностные отношения характеризовались некоторыми проблемами, например недостаточно выраженной толерантностью, высоким уровнем критичности к другим людям, наличием определенной дистанции в общении с некоторыми людьми; внушаемостью и неспособностью отстаивать свои позиции; чрезмерным эмоциональным реагированием в стрессовых или сложных ситуациях (при доминировании позитивного эмоционального состояния в большинстве случаев).

Лишь у одного студента (0,5 %) был обнаружен *низкий уровень социально-психологической адаптации*, который проявлялся в отсутствии стремления овладевать новыми поведенческими стратегиями, чтобы оптимизировать свое взаимодействие с социумом; малоэффективном взаимодействии с другими людьми; дистанцированности во взаимоотношениях, низком уровне толерантности, конформной позиции в социальной группе; малореалистичном восприятии собственной личности, склонности к переоценке своих личностных качеств. У этого студента преобладали пониженный эмоциональный фон, эмоциональная неуравновешенность, склонность к аффективному реагированию на стрессовые и сложные жизненные ситуации; тенденции общественного развития и перспективы личностного роста не совпадали.

Для проверки достоверности выделенных у испытуемых уровней социально-психологической адаптации был проведен кластерный анализ показателей ее шкал и выделены 3 группы студентов: в 1-ю вошли 80 человек с показателями шкал социально-психологической адаптации выше средних; во 2-ю — 60 человек со средними их значениями; в 3-ю — 2 человека с низкими показателями шкал.

Значимая на уровне 0,01 связь между уровнем социально-психологической адаптации и кластерами (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, равный 0,569 между их номерами) свидетельствовала о тесной связи между исследованными показателями.

Выводы. Таким образом, 23 % студентов одновременно демонстрировали высокие уровни социально-психологической адаптации и саморегуляции в учебной деятельности, остальные — средний или низкий уровень саморегуляции или социально-психологической адаптации. У 65 % обследованных студентов выявлен средний и низкий уровни саморегуляции в учебной деятельности. Это указывает на то, что их психологическая готовность к обучению по ИОМ недостаточна и требуется целенаправленная психолого-педагогическая программа поддержки студентов при переходе на новый формат обучения.

На наш взгляд, такое развитие саморегуляции учебной деятельности у студентов 1 курса вуза может быть обусловлено системой школьного обучения, которая, к сожалению, во многом до сих пор транслирует бихевиоральные тенденции и ограничивает возможность выбора школьниками траектории образовательного маршрута, что тормозит эффективное развитие саморегуляции учебной деятельности и поведения в целом.

Перспективы дальнейших исследований. Перспективы дальнейшей разработки проблемы психологической готовности к обучению по ИОМ видятся нам в двух направлениях: 1) разработка эффективных форм ИОМ для общеобразовательной школы, которые должны не ограничиваться только выбором профиля обучения в старших классах и иметь более продуманную систему учета индивидуальных потребностей каждого обучающегося на протяжении всего периода школьного обучения; 2) разработка психолого-педагогической программы подготовки первокурсников вуза к новым для них формам организации образовательного процесса, в том числе программы развития осознанной саморегуляции для обучающихся общеобразовательных школ и студентов на основе рекомендаций В. И. Моросановой.

Список источников

1. Богуславский М. В., Неборский Е. В. Концепция развития системы высшего образования в России // Мир науки. — 2016. — Т. 4, № 5. — С. 7–21.
2. Бордовская Н. В. Технологии выбора индивидуального образовательного маршрута // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2012. — № 1. — С. 40–44.
3. Вдовина С. А., Кунгурова И. М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Науковедение. — 2013. — № 6 (19). — С. 175. — URL : <http://naukovedenie.ru/index.php?p=issue-6-13> (дата обращения: 18.03.2023).
4. Волчанская В. О. Социально-психологическая адаптация в отечественной и зарубежной психологии // Человеческий капитал. — 2019. — № 12 (132). — С. 108–113.
5. Зверева Н. Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ярославль, 2007. — 22 с.
6. Зобков А. В., Плаксина И. В. Эмпирическая структура психологических характеристик становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 4 (40). — С. 236–262.
7. Казакова Е. И. Университет как субъект обновления содержания образования // Три миссии университета: образование, наука, общество : моногр. / под ред. В. А. Садовниченко. — М. : МАКС Пресс, 2019. — С. 144–155.
8. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М. : Ленанд, 2011. — 320 с.
9. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2002. — № 2 (3). — С. 79–90.
10. Миславский Ю. А. Природа и структура системы саморегуляции и активности человека : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1994. — 364 с.
11. Мищенко В. А., Тенюнина И. А. Условия становления траектории профессионального развития студентов вузов // Перспективы науки и образования. — 2018. — № 1 (31). — С. 237–240.
12. Моросанова В. И. Психология саморегуляции : учеб. пособие. — М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2012. — 277 с.
13. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. — М. : Когито-Центр, 2015. — 304 с.
14. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. Формы, механизмы и стратегии. — Ереван : АН АрмССР, 1988. — 262 с.
15. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2001. — 370 с.
16. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. — 479 с.
17. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. — СПб. : Речь, 2006. — 367 с.
18. Самерханова Э. К., Имжарова З. У. Вариативность основных профессиональных образовательных программ как механизм обеспечения реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 1/1 (13). — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/147> (дата обращения: 18.03.2023).
19. Сафонова И. В. Индивидуализация образовательного процесса на основе построения индивидуального образовательного маршрута // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. — 2012. — № 1. — С. 107–111.

20. Соколова Н. А. Факторы и стратегии социально-психологической адаптации молодых педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 7. — С. 132–138.
21. Хуторской А. В. К обоснованию педагогической футурологии // Народное образование. — 2019. — № 6 (1447). — С. 43–48.
22. Широких О. Б., Дубровина Н. Н. Теоретико-методологические основания проектирования индивидуальных образовательных маршрутов как педагогическая проблема // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 2 (58). — С. 33–45.
23. Юрловская И. А., Гучмазова К. П. Индивидуально-образовательный маршрут студентов как механизм индивидуализации образовательного процесса современного педагогического вуза // Мир науки. — 2016. — Т. 4, № 2. — С. 51. — URL : <https://mir-nauki.com/vol4-2.html> (дата обращения: 18.03.2023).

References

1. Boguslavskij M. V., Neborskij E. V. The Concept of Higher Education Development in Russia. *Mir nauki* [World of Science]. 2016, vol. 4, no. 5, pp. 7–21. (In Russian).
2. Bordovskaja N. V. Technology of Personalized Education. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta* [Universum: Bulletin of Herzen University]. 2012, no. 1, pp. 40–44. (In Russian).
3. Vdovina S. A., Kungurova I. M. The Essence and Trends of Personalized Education. *Naukovedenie* [Science Studies]. 2013, no. 6 (19), pp. 175, URL : <http://naukovedenie.ru/index.php?p=issue-6-13> (accessed: 18.03.2023). (In Russian).
4. Volchanskaja V. O. Social and Psychological Adaptation in Russian and Foreign Psychology. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2019, no. 12 (132), pp. 108–113. (In Russian).
5. Zvereva N. G. *Proektirovanie individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov studentov pedvuza na osnove kompleksnoj psihologo-pedagogicheskoy diagnostiki* [Personalized Education in Novice Teachers on the Basis of Complex Psychological and Pedagogical Diagnosis]. Yaroslavl, 2007, 22 p. (In Russian).
6. Zobkov A. V., Plaksina I. V. An Empirical Structure of Psychological Characteristics of Student Development (Innovating Pedagogy). *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education]. 2019, no. 4 (40), pp. 236–262. (In Russian).
7. Kazakova E. I. University in Education Renovation. *Tri missii universiteta: obrazovanie, nauka, obshchestvo* [Three Missions of University: Education, Science, Society]. Sadovnichij V. A. (ed.). Moscow, MAKS Press Publ., 2019, pp. 144–155. (In Russian).
8. Konopkin O. A. *Psihologicheskie mehanizmy reguljarii dejatel'nosti* [Psychological Mechanisms of Regulation]. Moscow, Lenand Publ., 2011, 320 p. (In Russian).
9. Labunskaja N. A. Personalized Education: Approaches to Personalized Education. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Bulletin of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen Publ., 2002, no. 2 (3), pp. 79–90. (In Russian).
10. Mislavskij Ju. A. *Priroda i struktura sistemy samoreguljarii i aktivnosti cheloveka* [Nature and Structure of Self-regulation in Human Activity]. Moscow, 1994, 364 p. (In Russian).
11. Mishhenko V. A., Tenjunina I. A. Conditions of University Students Professional Development. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education]. 2018, no. 1 (31), pp. 237–240. (In Russian).
12. Morosanova V. I. *Psihologija samoreguljarii* [Psychology of Self-Regulation]. Moscow, Moscow City Psychological and Pedagogical University Publ., 2012, 277 p. (In Russian).
13. Morosanova V. I., Bondarenko I. N. *Diagnostika samoreguljarii cheloveka* [Diagnosing Self-regulation]. Moscow, Kogito-Centre Publ., 2015, 304 p. (In Russian).
14. Nalchadzhjan A. A. *Social'no-psihologicheskaja adaptacija lichnosti. Formy, mehanizmy i strategii* [Social and Psychological Adaptation. Forms, Mechanisms and Strategies]. Yerevan, Armenian Academy of Sciences Publ., 1988, 262 p. (In Russian).
15. Osnickij A. K. *Struktura, sodержanie i funkcii reguljatornogo opyta cheloveka* [Structure, Content, Functions of Regulatory Experience]. Moscow, M., 2001, 370 p. (In Russian).
16. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. *Psihologija adaptacii lichnosti: analiz, teorija, praktika* [Psychology of Personal Adaptation: Analysis, Theory, Practice]. St. Petersburg, Prime-Eurosign Publ., 2006, 479 p. (In Russian).
17. Rozum S. I. *Psihologija socializacii i social'noj adaptacii cheloveka* [Psychology of Socialization and Social Adaptation]. St. Petersburg, Speech Publ., 2006, 367 p. (In Russian).
18. Samerhanova Je. K., Imzharova Z. U. Major Professional Educational Programs as a Mechanism of Implementing Personalized Educational Trajectories. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2016, no. 1/1 (13), URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/147> (accessed: 18.03.2023). (In Russian).
19. Safonova I. V. Personalized Education. Personalized Education Trajectories. *Fundamental'nye i prikladnye issledovanija: problemy i rezul'taty* [Fundamental and Applied Research: Problems and Results]. 2012, no. 1, pp. 107–111. (In Russian).
20. Sokolova N. A. Factors and Strategies of Novice Teachers' Social and Psychological Adaptation. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University]. 2017, no. 7, pp. 132–138.

21. Hutorskoj A. V. Pedagogical Futurology. *Narodnoe obrazovanie* [Pedagogical Education]. 2019, no. 6 (1447), pp. 43–48. (In Russian).

22. Shirokih O. B., Dubrovina N. N. Theoretical and Methodological Basis of Personalized Education as a Pedagogical Issue. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 2 (58), pp. 33–45. (In Russian).

23. Jurlovskaja I. A., Guchmazova K. P. Personalized Education as a Mechanism of Education Personalization in Modern Universities. *Mir nauki* [World of Science]. 2016, vol. 4, no. 2, pp. 51, URL : <https://mir-nauki.com/vol4-2.html> (accessed: 18.03.2023). (In Russian).

Информация об авторах

Кисова Вероника Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Семенов Алексей Валерьевич — кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математического моделирования экономических процессов Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского.

Семенова Елизавета Алексеевна — студентка Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Information about the authors

Kisova Veronika Vyacheslavovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University).

Semenov Aleksey Valeryevich — Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Economic Processes Mathematical Modeling at National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.

Semenova Elizaveta Alekseyevna — Student of Lomonosov Moscow State University.

Статья поступила в редакцию 20.03.2023; одобрена после рецензирования 07.04.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 20.03.2023; approved after reviewing 07.04.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 91–98.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 2 (66), pp. 91–98.

Научная статья

УДК 378.147:378.437

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.011

Использование метода комплексного моделирования в курсе «Стратегии профессионально-личностного роста» для педагогических специальностей

Ладохина Ирина Юрьевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

i.ladokhina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматривается способ создания описательной комплексной модели профессионально-личностного роста педагогов в рамках курса «Стратегии профессионально-личностного роста» программы магистратуры. Отмечены факторы, подтверждающие стабильную актуальность темы профессионально-личностного роста в целом, а также преимущество применения комплексной модели, которое заключается в ее опоре на выявленные психологические особенности успешных педагогов и ориентации на передачу готовой технологии для применения.

С целью моделирования поведения изучены его стратегии и создана практическая карта, которую можно использовать для его воспроизведения.

Гипотезой являлось предположение о том, что изучение курса «Стратегии профессионально-личностного роста» результативно при выполнении ряда условий: активного участия обучающихся в исследовании основных элементов моделирования, изучения и анализа готовой модели, рефлексии взглядов и приоритетов собственной деятельности.

Раскрыты ключевые элементы моделирования: убеждения, ценности, идентификация, способности, действия, окружение, а также разработанные в рамках курса этапы моделирования: подготовка студентов к проведению интервьюирования, выбор объектов моделирования, проведение интервью, сведение обнаруженных паттернов в единую описательную структуру, анализ полученной модели. Активная исследовательская практика магистрантов рассматривалась как способ повышения мотивации к изучению курса.

Представлены результаты использования метода моделирования в курсе программы магистратуры. Они могут послужить ориентирами для дальнейшего практического внедрения в учебный процесс исследовательской деятельности обучающихся.

Материал для выявления психологических механизмов и стратегий был получен с помощью интервью, поэтому описаны варианты ответов обследованных преподавателей на предложенные вопросы.

Обоснована необходимость дальнейших научных работ, связанных с моделированием профессионально-личностного роста педагогов в других предметных областях, а также с выявлением личностных факторов студентов и магистрантов, препятствующих формированию эффективной карьерной стратегии.

Ключевые слова: педагогические специальности, профессионально-личностный рост, стратегия, модель, моделирование, убеждения, ценности, идентификация.

Для цитирования: Ладохина И. Ю. Использование метода комплексного моделирования в курсе «Стратегии профессионально-личностного роста» для педагогических специальностей // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 91–98. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.011.

Original article

The Method of Complex Modeling Within the Framework of the *Strategies of Professional and Personal Development* Course (Teacher Training)

Ladokhina Irina Yuryevna

Ryazan State University named for S. Yesenin,

Ryazan, Russia

i.ladokhina@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article treats the formation of a complex model of teachers' professional and personal development within the framework of the *Strategies of Professional and Personal Development* course (masters' studies). The relevance of the research is accounted for by the fact that a complex study of professional and personal development which aims at the investigation of psychological characteristics of successful teachers is highly relevant nowadays.

The hypothesis of the research is that the efficiency of the *Strategies of Professional and Personal Development* course depends on students' engagement and active participation in the learning process.

The article focuses on such key components of professional and personal development as convictions, values, identification, skills, abilities, environment. It also focuses on the stages of novice specialists' professional and personal development, such as interview practice and mock interviews, investigation of behavioral patterns, analysis. The author underlines that students' active involvement in the learning process enhances their learning motivation.

The results of the research and its practical application can serve as theoretical and practical guidelines.

The author has interviewed teachers to collect material for the investigation of psychological mechanisms and strategies and, therefore, the article contains the interviewed teachers' answers to the interview questions.

The author substantiates the necessity of further research associated with the development of teachers' professional and personal development in various spheres of research, as well as with the investigation of students' personal characteristics that may impede the development of an effective career strategy.

Key words: teacher training, professional and personal development, strategy, model, modeling, convictions, values, identification.

For citation: Ladokhina I. Yu. The Method of Complex Modeling Within the Framework of the *Strategies of Professional and Personal Development* Course (Teacher Training) // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 91–98. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.011.

Введение. Курс «Стратегии профессионально-личностного роста» ориентирован на формирование у обучающихся магистратуры умений строить профессиональную карьеру, видеть траекторию саморазвития в течение всей жизни, определять приоритеты собственной деятельности, профессионального роста, личностного развития.

Актуальность, необходимость и естественность профессионально-личностного роста педагога была очевидна во все времена, потому что для учителя, кроме выполнения обязанностей, важно желание коснуться души воспитанника, пробудить скрытые от него самого таланты, помочь ему найти свое место в жизни. Для этого нужно приобретать новые собственные ресурсы, новые знания, методы, то есть осуществлять профессиональное и личностное развитие, которое связано с трансформацией сознания, важностью творческой реализации, ценностно-смысловыми образованиями личности (Бордовская, 2012, с. 3). Осознание учителем своего положения в пространстве педагогического труда связано с тремя взаимопересекающимися факторами: педагогической деятельностью, общением и личностью учителя, которые требуют специально организованного развития (Вачков, 1995, с. 4).

В педагогическую профессию приходят люди, для которых важно развитие собственной личности не только для успехов в работе, но и для самих себя.

Современные педагоги работают в условиях изменения и повышения требований к их профессиональной подготовке, определяемых социокультурными преобразованиями и трансформацией эталонов профессионализма. Особым требованием становится подготовленность педагогов к работе с разнородным контингентом детей: детьми с ограниченными возможностями здоровья, иноязычными и двуязычными, детьми мигрантов, «групп риска» и т. д. При этом новая система отношений с родителями обучающихся, которые вступают в эти отношения с позиции заказчиков образовательных услуг, для многих педагогов является непривычной.

Методические основы психологического анализа профессионально-личностного развития педагогов заложены в работах Р. В. Демьянчук, С. Н. Костроминой, Э. Ф. Зеер, Т. В. Кудрявцева, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Д. Сьюпер.

Психологические проблемы профессиональной деятельности рассматривали А. А. Баранов, Р. Лазарус, Н. Б. Москвина, Р. В. Демьянчук, С. Т. Посохова, С. М. Шингаев; роль установок в формировании структуры личности специалиста — А. С. Андreyuk, Н. В. Левченко, С. Н. Маслов, В. Г. Максимов, Л. Б. Проскуракова, А. Р. Фонарев; механизмы и факторы профессионального развития — Л. А. Байкова, О. А. Сучкова, С. Н. Костромина, Р. В. Демьянчук.

Ю. К. Бабанский, А. А. Деркач, А. Э. Симановский, Б. А. Сосновский изучали основы педагогической деятельности; И. В. Вачков, В. И. Зверева, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. А. Реан, Е. А. Ямбург — личность, профессионально важные качества учителя.

Личностно-профессиональное развитие должно иметь прогрессивный характер, проявляющийся в изменении личностной сферы, в которой сильнее, чем раньше, начинают находить свое отражение общечеловеческие ценности (Деркач, Зазыкин, Маркова, 2000, с. 201). Профессиональные ценности,

нормы, идеалы регулируют взаимодействие в образовательной среде и формируют соответствующий компонент в структуре личности (Андрюнина, 2013, с. 209). Сформированность педагогических ценностей определяет эффективность приобщения к этнической, общенациональной и мировой культуре в целях формирования готовности работать в поликультурной среде (Маслов, Левченко, 2013, с. 494).

Особый интерес представляют психологические особенности успешной деятельности педагогов в контексте профессионального роста в современных условиях образования.

Учеными описаны профессиограммы и модели в качестве основы многомерного и многофакторного процесса развития профессионально значимых качеств личности (обобщенный образ эффективного профессионала, прототип, профессиональный стереотип-типаж) (В. Ф. Петренко, 1988, Л. Б. Шнейдер, 2001). Однако эти модели профессиональной деятельности связывают с развитием только личностных качеств, а между тем важны и другие механизмы и факторы профессионального развития: убеждения, ценности, идентификация, реакция на неудачи и т. д.

Предложена программа формирования эффективных карьерных стратегий, учитывающая ограниченность временных ресурсов работы психологов, связанной с получением новых знаний, и трудности в использовании ими интерактивных методов (Люсова, Солянкина, 2020, с. 38).

Предполагается, что, анализируя закономерности и психологические основы построения карьеры, концепции профессионального развития, профессиограммы, обучающиеся выберут стратегии для собственной реализации. Однако исходя из общих методик и различных концепций не всегда можно правильно сконструировать собственную модель профессионального развития, либо это займет много времени.

Цель исследования — изучение стратегий и создание описательной комплексной модели профессионально-личностного роста педагогов.

В качестве **гипотезы** выступало предположение о результативности изучения студентами курса «Стратегии профессионально-личностного роста» при их активном участии в исследовании основных элементов моделирования, изучении и анализе готовой модели такого роста, рефлексии взглядов и приоритетов собственной деятельности.

В связи с этим на основе разработок Р. Дилтса (2001), Д. О'Коннор (2006), М. М. Пелехатого, Ю. А. Чекчурина (2014), направленных на изучение глубинной структуры поведенческих реакций, нами была создана модель стратегий успешных людей и проведены исследования психологических особенностей успешных педагогов, причин выбора конкретных стратегий, которые ориентированы на передачу готовой технологии с целью ее применения учителями образовательных учреждений и студентами при желании достичь профессионального успеха.

Использовано НЛП-моделирование, при котором модель рассматривалась как «образ действий, метод, форма, манера, привычка, способ или стиль» (Дилтс, 2001, с. 3); динамическая, действующая система, обеспечивающая заданную деятельность человека.

Моделирование представляет собой процесс, в ходе которого сложное явление разделяется на мелкие элементы, которые легко воспроизвести. Моделирование поведения связано с наблюдением за теми процессами, которые лежат в основе успешной деятельности любого рода, и сведением их в единую «карту». Это выглядит как повторение результатов опытных специалистов за счет определения конкретных шагов, связанных с достижением максимального успеха.

Важными составляющими такой деятельности являются психофизиологическая организация и психологическая реальность, связанные с конкретными организационными инструментами, действиями или поведением: с ключевыми убеждениями и ценностями, которые поддерживают или подавляют способности; с миссией, связанной с более обширной системой и более обширными задачами; с идентификацией, то есть ролевыми моделями; с основными качествами, способностями, направляющими действия посредством плана или стратегии; с особенностями окружения, которые определяют внешние возможности или ограничения; с действиями или реакциями внутри окружения.

При моделировании необходима последовательность шагов, которые соответствуют вышеописанному составляющим: 1) мотивация, определение ролевых моделей; 2) анализ способностей с целью определения направления действия; 3) выстраивание профессионального контекста; 4) действия на уровне профессионального развития; 5) действия на уровне личностного развития; 6) оценка результативности в соответствии с критериями.

Последовательность этапов нашего моделирования профессионально-личностного роста в рамках курса магистратуры «Стратегии профессионально-личностного роста» была следующей: 1) подготовка студентов к проведению интервьюирования; 2) выбор объектов моделирования; 3) проведение интервью; 4) сведение обнаруженных паттернов в единую описательную структуру — «модель»; 5) анализ полученной модели.

Целью использования модели было развитие у студентов профессиональных умений, достаточных для получения высокой оценки со стороны учеников и коллег, а также для карьерного роста.

Объектом моделирования выступали 10 преподавателей иностранного языка с опытом работы более 15 лет, которые имели высокую оценку со стороны учеников, коллег и подтвержденный статус в профессии (декан факультета, заместитель декана факультета, завуч школы, руководитель детского развивающего центра).

Результаты исследования. Представим ответы на вопросы преподавателей, полученные в процессе их интервьюирования.

По их мнению, им было важно профессионально развиваться, чтобы не оказаться на «обочине» жизни, остаться в профессии, соответствовать ее требованиям; познавая себя, становиться более уверенным; помогать людям расширять возможности общения за счет изучения иностранного языка. Они верили, что такие их ценности, как профессионализм, самопознание, люди, общение, важны для множества людей.

Исследуемые считали себя преподавателями, организаторами, руководителями, консультантами, educator, сторонниками современных образовательных доказательных подходов и в то же время — учениками. При этом в процессе профессионального развития они сравнивали себя с теми людьми, которые делали их работу лучше и быстрее, желая быть с человеком, с которым им не стыдно постоять рядом; ориентировались на тех, кто разделял их убеждения, жизненные ценности и подходы к работе, и, приобретая опыт, чувствовали себя другими, на некоторые вещи начинали смотреть иначе, по-другому расставляли приоритеты.

В процессе профессионального развития они считали главным избежать стагнации и деградации; узнавать что-то новое и применять полученные знания на практике, в том числе раскрывать новые стороны своей личности и развивать их.

Педагоги утверждали, что цели их профессиональной деятельности и саморазвития — изменить мир, бороться с невежеством; содействовать сохранению и развитию качественного образования как основы человеческого общества; помогать людям, чтобы последующие поколения могли жить лучше, работать и реализовывать свои таланты, чтобы студенты становились профессионалами; быть лидером во всем; прекрасно знать свой предмет и не снижать планку ни при каких обстоятельствах; продолжать транслировать свои ценности преподавателям и родителям, чтобы жизнь детей стала лучше и родители чувствовали себя счастливее.

Педагоги занимались профессиональным ростом, когда видели людей, которые делали то же, что и они, иначе, лучше, продуктивнее, или экспертов из других сфер, увлеченных своим делом, творчеством и не мыслящих своей жизни без него; когда переживали чувство стагнации, требующее глобальных изменений, или понимали, что есть интересная область знаний, важная для профессии и необходимая для дальнейшего развития.

Профессиональный рост осуществлялся на практике: в студии английского языка, общении с другими преподавателями, родителями, друзьями, социальных сетях.

Для профессионального развития исследуемые занимались разработкой методических материалов, собственных технологий, учебных программ, поиском новых форм и способов обучения; разработкой и проведением открытых уроков; изучением литературы; посещением курсов, конференций, общением с успешными людьми. Также они исправляли собственные недостатки (в период карантина ухудшилась дикция, было необходимо выполнять упражнения для развития речевого аппарата), консультировались с более опытными коллегами, общались с носителями языка или с людьми, владевшими иностранным языком на высоком уровне.

Если не совсем получалось профессионально расти, преподаватели анализировали ситуацию с коллегами, выявляли, что было сделано не так, и определяли, как избежать такой ситуации в будущем.

Если это совсем не получалось, они прорабатывали и переживали негативные эмоции; затем с «холодной головой» анализировали, рефлексировали неудачу и ее причины; искали инструменты для улучшения ситуации в процессе сравнения (супервизии) с занятиями коллег, а в дальнейшем уделяли больше времени тщательному планированию, подготовке материалов или приданию гибкости педагогическому процессу.

Сигналом к завершению педагогами профессионального развития могли выступать ощущение удовлетворенности «здесь я все понял и все могу»; чувство абсолютного комфорта и самодостаточности в данный момент времени; пассивность или выгорание, когда делали свою работу механически, не пытаясь привнести ничего нового и анализировать собственные действия.

По мнению преподавателей, для профессионального развития и роста необходимо иметь прочную теоретическую базу; набирать и оценивать практический опыт; быть в контексте современного образования; постоянно учиться, видеть новое; проводить контроль усвоения; анализировать и корректировать программы; использовать эмпатию, саморефлексию и адекватную самокритику; находить и использовать моменты обычной жизни: увлечения, хобби, чтение литературы, просмотр фильмов — не только для получения удовольствия, но и для улучшения и поддержания профессиональных навыков.

Отмечены также убеждения, поддерживающие их профессиональное развитие. Помогало чувствовать себя спокойным, уверенным и стремиться к профессиональным достижениям убеждение в том, что они ценны сами по себе, независимо от продуктивности в данный момент, мнений людей, неудач. Способствовали этому мысли о том, что нужно быть в постоянном движении к цели, чтобы чего-то добиться; нужно после себя что-то оставить: улучшить качество образования, жизнь детей, сделать более счастливыми родителей; от их работы зависит, будет ли следующее поколение жить лучше и счастливее, а такие ценности, как человек, самопознание, общение, профессионализм, необходимы всегда для дальнейшего развития и преодоления языковых барьеров; важно избежать стагнации и деградации, не оказаться на «обочине» жизни, позволив затмить себя более талантливыми, амбициозными и успешными профессионалами; помнить, что только мы сами делаем свою жизнь интересной, можем изменить ситуацию, чтобы получать эмоциональную отдачу и удовлетворение от своей работы.

В таблице 1 представлено краткое описание модели профессионально-личностного роста преподавателей английского языка, удобное для практического применения.

Таблица 1

Структура психологических механизмов профессионально-личностного роста преподавателей

Уровни	Вопросы для осознания	Содержание
Миссия	<i>Для чего необходимо профессиональное развитие?</i>	Содействовать сохранению и развитию качественного образования как основы человеческого общества, быть лидером во всем, помочь людям, чтобы последующие поколения могли жить лучше
Идентификация	<i>Кем Вы себя определяете и с кем сравниваете себя, когда профессионально развиваетесь?</i>	Преподаватель, организатор, руководитель, консультант, educator, сторонник современных образовательных доказательных подходов и в то же время ученик. Представитель группы педагогов, разделяющих мои убеждения, жизненные ценности и подходы к работе. Человек, который, приобретая опыт, на некоторые вещи начинает смотреть иначе, по-другому расставляет приоритеты
Система убеждений, ценностей	<i>Почему важно профессионально развиваться?</i>	Чтобы не оказаться на «обочине» жизни, остаться в профессии, соответствовать ее требованиям. Познавая себя, становиться более уверенным. Помогать людям, расширять возможности общения за счет изучения иностранного языка. Ценности: профессионализм, самопознание, люди, общение
Способности	<i>Что нужно знать и уметь, чтобы это делать?</i>	Иметь прочную теоретическую базу; набирать и оценивать практический опыт; быть в контексте современного образования; постоянно учиться, видеть новое; проводить контроль усвоения; анализировать и корректировать программы; использовать эмпатию, саморефлексию и адекватную самокритику; находить и использовать для профессионального роста моменты обычной жизни
Действия	<i>Какие действия необходимо совершать в целях профессионального развития?</i>	Разработка методических материалов, собственных технологий, учебных программ. Поиск новых форм и способов обучения. Разработка и проведение открытых уроков. Изучение литературы. Посещение курсов, конференций, общение с успешными людьми. Исправление собственных недостатков. Консультации с более опытными коллегами, обмен опытом. Общение с носителями языка.
Окружение	<i>Когда Вы это делаете?</i>	Когда вижу людей, которые делают то же, что и я, но иначе, лучше, продуктивнее. Когда вижу людей из других сфер, которые увлечены своим делом, творят и не мыслят своей жизни без него. Чувство стагнации. Это сигнал к глобальным изменениям. Тогда, когда понимаю, что есть какая-то область знаний, интересная мне, важная для профессии, необходимая для дальнейшего развития

Опишем шаги, рекомендуемые для реализации моделируемого навыка профессионального развития.

1. Мотивация, определение ролевых моделей. Настройтесь на профессиональный рост. Подумайте о том, что Вы можете сделать окружающий мир хоть немного лучше, представьте, что Вы можете стать лидером, авторитетом для определенного круга людей, скажите самому себе: «Под лежащий камень вода не течет».

2. Определение направления действия в процессе анализа способностей. Определите сферу, вектор профессионального роста, проанализировав свою работу, выявив недостатки, проблемы, то, что хочется улучшить.

3. Выстраивание профессионального контекста. Чтобы быть в контексте современного образования, изучайте документы, постановления, знакомьтесь с исследованиями особенностей современного поколения.

4. Осуществление действий с целью профессионального развития. Проходите курсы, вебинары, читайте профессиональную и популярную литературу, общайтесь с коллегами, делитесь опытом, обращайтесь за помощью.

5. Действия на уровне личностного развития. Искренне интересуйтесь людьми, развивайте в себе саморефлексию, эмпатию, адекватную самооценку.

6. Оценка результативности в соответствии с критериями. Время от времени анализируйте объективные и субъективные результаты своей работы.

Проанализируем полученную модель и особенности профессионально-личностного роста педагогов.

Основными в профессиональном росте педагогов являлись мотив власти, мотив причастности, мотив достижения, мотив избегания неудач, причем ни один из них не являлся доминирующим, указывая на его полимотивированность у обследованных педагогов. Мотив власти проявлялся в желании влиять на ход событий, контролировать ситуацию; мотив причастности — в стремлении выстраивать комфортное общение; мотив достижения — в желании быть лучше всех, даже лучше самого себя; мотив избегания неудач — в стремлении не оказаться на «обочине» жизни.

В рамках профессионально-личностного роста педагоги ставили для себя различные цели и задачи, которые должны соответствовать ряду критериев, совокупность которых получила название «спецификация цели» (Пелехатый, Чекчурин, 2014, с. 19–21). Целями были изменение мира к лучшему, борьба с невежеством, содействие сохранению и развитию качественного образования, помощь людям, реализация своих талантов, желания быть лидером во всем, влиять на то, как преподаватели будут видеть образование.

С точки зрения основных требований спецификации цели педагогов соответствовали ряду критериев. В соответствии с критерием «владение целью» педагоги имели возможность самостоятельно влиять на достижение цели, считая, что предполагаемый результат зависел от них самих. В соответствии с критерием «утвердительность формулировки» формулировки целей как словесное выражение их сути содержали описание желаемого результата. Критерий «контекст цели» предполагал подробное описание в модели, где и когда занимаются профессиональным ростом, то есть ориентацию ее в пространственно-временных координатах. «Сенсорность цели» связана с описанием перспективы будущего с помощью ключевых слов «когда вижу», «когда чувствую», «когда понимаю», «эмоциональная отдача» и «удовлетворение от работы».

В соответствии с критерием «доступ к ресурсам» педагоги использовали ресурсы личности, располагавшиеся на всех уровнях их опыта (энергетические, временные, информационные, пространственно-средовые; психологические черты (самооценка, уверенность, чувство контроля, способность к самораскрытию и др.), когнитивные свойства (убеждения, обучаемость, способность к структурированию информации и др.), социальная поддержка — общение с коллегами) и согласовавшие между собой. Внутренним условием инициации ресурсов выступала активность субъекта, проявлявшаяся в рефлексии, целеполагании, вовлеченности, позитивном мышлении, ответственности.

Критерий «экологичность цели» был связан с вопросами «Насколько экологично впишется желаемый результат в жизнь коллег, родителей, учеников?», «Как повлияет достижение цели на Вас, Вашу жизнь?», «Каковы последствия достижения цели для системы, более масштабной, чем та, которая находится в зоне непосредственного влияния?». Эти вопросы составляли суть экологической проверки результата. Ответами на них были фразы «помочь», «сделать жизнь детей лучше, счастливее», полученные с использованием эмпатии, саморефлексии и адекватной самокритики.

Отметим некоторые особенности профессиональных стратегий педагогов. В отличие от работников крупных компаний различных направлений, у которых одной из задач моделирования профессионального роста является «налаживание хороших отношений с начальником», педагоги

этого не планируют. Причины, возможно, связаны с тем, что учителя считают себя достаточно независимыми от администрации образовательного учреждения; отношения в коллективе доброжелательные, свободные от жесткой конкуренции.

У педагогов сохраняется роль эталонного ученика, что может быть ключевым ресурсом их развития. Исследование показывает, что они придерживаются сходных стратегий, убеждений и мотивов, поэтому могут использовать модель с учетом своего еще небольшого опыта, немного адаптировав ее к себе.

Обсуждение результатов. В полученной и описанной выше модели профессионального роста педагогов отражены его различные мотивы, цели, которые соответствовали таким критериям, как владение целью, утвердительность формулировки, контекст цели, доступ к ресурсам, экологичность, а также активность субъекта, проявляющаяся в вовлеченности, позитивном мышлении, ответственности.

Курс «Стратегии профессионально-личностного роста» с включением в него данного исследования приобрел практическую направленность, теоретические вопросы были вплетены в его структуру, что усиливало мотивацию студентов к изучению.

В процессе взаимодействия обучающихся с обследованными педагогами были актуализированы вопросы, важные для профессионального будущего.

После выполнения исследования студенты указывали на то, что вопросы интервью заставили их серьезнее задуматься о профессиональном росте в целом; помогли сориентироваться в постановке целей и оценке последствий собственной деятельности; шире взглянуть на свою работу и на себя; показали новый взгляд на процесс преподавания, интересный опыт преподавателей, у которых есть чему поучиться, в том числе как справляться с неудачами; мотивировали и вдохновили на работу, от которой зависит будущее людей.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема поиска эффективных стратегий и создания моделей профессионально-личностного роста является актуальной, несмотря на широкую исследованность. При этом обобщенный образ эффективного профессионала рассматривается как набор значимых качеств личности.

Учесть и другие факторы и механизмы, которые обеспечивают успешную заданную деятельность человека, позволил нам подход к понятию модели как динамической, действующей системы.

Использование приема моделирования в рамках курса магистратуры «Стратегии профессионально-личностного роста» учит обучающихся самому процессу, дает им готовую карту для практического применения, помогает в осмыслении ключевых убеждений (констатированы изменения в выборе карьерных стратегий и ценностей, важных для профессии), повышает мотивацию к профессионально-личностному росту.

Результаты использования метода моделирования в курсе программы магистратуры могут служить ориентирами для дальнейшего практического внедрения в учебный процесс исследовательской деятельности обучающихся.

Кроме того, предложенная нами описательная комплексная модель профессионально-личностного роста педагогов является готовым материалом для ее применения на курсах повышения квалификации в достаточно ограниченном временном объеме.

Необходимость дальнейших научных исследований связана с моделированием профессионально-личностного роста педагогов в других предметных областях и работе классных руководителей, а также с выявлением личностных факторов студентов и магистрантов, препятствующих формированию эффективной карьерной стратегии.

Список источников

1. Андрюнина А. С. Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов: проблемы и решения // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 5. — С. 205–209.
2. Байкова Л. А., Сучкова О. А. Методы и средства педагогического коучинга в системе педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 3 (63). — С. 61–74.
3. Бордовская Н. В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: проблемное поле исследований // Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: сб. ст. / под ред. Н. В. Бордовской. — СПб., 2012. — С. 3–24.
4. Вачков И. В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя (на материале специальных тренинговых групп) : дис. ... канд. психол. наук. — М., 1995. — 180 с.
5. Деркач А. А., Зызыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. — М. : Рос. акад. гос. службы, 2000. — 244 с.
6. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.

7. Костромина С. Н., Демьянчук Р. В. Психологические механизмы профессионально-личностного развития педагогов // Проблемы современного педагогического образования. Сер. «Педагогика и психология». — 2016. — Вып. 51, ч. 4. — С. 460–467.
8. Маслов С. И., Левченко Н. В. Профессиональные ценности педагога в поликультурном образовательном пространстве // Известия Тульского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2013. — № 4. — С. 48.
9. Люсова О. В., Солянкина Л. Е. Психологическая поддержка формирования карьерных стратегий современной молодежи на этапе профессионального обучения // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 1 (53). — Т. 2, № 2. — С. 35–44.
10. О'Коннор Д., Макдермотт И. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. — 256 с.
11. Пелехатый М. М., Чекчурин Ю. А. Сертификационный курс НЛП-Практик, — М. : Твои книги, 2014. — 272 с.
12. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. — М. : Моск. ун-т, 1988. — 208 с.
13. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : моногр. — М. : Моск. откр. соц. ун-т, 2001. — 272 с.

References

1. Andrjunina A. S. The Development of Professional Values in Novice Teachers: Problems and Solutions. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. 2013, no. 5, pp. 205–209. (In Russian).
2. Bajkova L. A., Suchkova O. A. Methods and Means of Pedagogical Coaching in the System of Pedagogical Support of Novice Teachers in Universities. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2022, no. 3 (63), pp. 61–74. (In Russian).
3. Bordovskaja N. V. Professional and Personal Development of Novice Specialists: Research. *Professional'no-lichnostnoe razvitie budushhego specialista* [Professional and Personal Development of Novice Specialists]. Bordovskaja N. V. (ed.). St. Petersburg, 2012, pp. 3–24. (In Russian).
4. Vachkov I. V. *Psichologicheskie uslovija razvitiya professional'nogo samosoznaniya uchitelja (na materiale special'nyh treningovyh grupp)* [Psychological Conditions of Teachers' Professional Self-Identification (Special Training)]. Moscow, 1995, 180 p. (In Russian).
5. Derkach A. A., Zazykin V. G., Markova A. K. *Psichologija razvitiya professionala* [Psychology of Professional Development]. Moscow, Russian Academy of State Service Publ., 2000, 244 p. (In Russian).
6. Dilts R. *Modelirovanie s pomoshh'ju NLP* [Neuro-Linguistic Programming]. St. Petersburg, Peter Publ., 2001, 288 p. (In Russian).
7. Kostromina S. N., Dem'janchuk R. V. Psychological Mechanisms of Teachers' Professional and Personal Development. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Serija "Pedagogika i psichologija"* [Issues of Modern Pedagogical Education. Pedagogy and Psychology series]. 2016, iss. 51, ch. 4, pp. 460–467. (In Russian).
8. Maslov S. I., Levchenko N. V. Teachers' Professional Values in a Multicultural Educational Environment. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Gumanitarnye nauki"* [Bulletin of Tula State University. Humanities series]. 2013, no. 4, pp. 48. (In Russian).
9. Ljusova O. V., Soljankina L. E. Psychological Support of the Formation of Career Strategy Development in Students. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 1 (53), T. 2, № 2, pp. 35–44. (In Russian).
10. O'Konnor D., Makdermott I. *Iskusstvo sistemnogo myshlenija. Neobhodimye znaniya o sistemah i tvorcheskom podhode k resheniju problem* [The Art of Systemic Thinking. Necessary Knowledge of Systemic and Creative Approach to Problem Solution]. Moscow, Al'pina Business Book Publ., 2006, 256 p. (In Russian).
11. Pelehatyj M. M., Chekchurin Ju. A. *Sertifikacionnyj kurs NLP-Praktik* [A Certified Course of Neuro-Linguistic Programming]. Moscow, Your Books Publ., 2014, 272 p. (In Russian).
12. Petrenko V. F. *Psichosemantika soznaniya* [Psychosemantics of Consciousness]. Moscow, Moscow University Publ., 1988, 208 p. (In Russian).
13. Shnejder L. B. *Professional'naja identichnost'* [Professional Identity]. Moscow, Moscow Open Social University Publ., 2001, 272 p. (In Russian).

Информация об авторе

Ладохина Ирина Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Ladokhina Irina Yuryevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Common Psychology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 20.02.2023; одобрена после рецензирования 20.03.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 20.02.2023; approved after reviewing 20.03.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 99–107.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 2 (66), pp. 99–107.

Научная статья

УДК 371.124

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.012

Психолого-педагогические аспекты развития творчества педагога в современной школе

Хачатурова Карине Робертовна

ГБОУ школа № 129, Санкт-Петербург, Россия,
Московский психолого-социальный университет
Москва, Россия
karinah@inbox.ru

Донина Ирина Александровна

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
Новгород Великий, Россия
doninairina@gmail.com

Аннотация. Творческий подход к обучению и воспитанию на сегодня является обязательным требованием ФГОС и условием инновационного развития педагога и учебного учреждения, а также сферы образования в целом.

Повышение интереса к проблеме развития педагогического творчества в профессиональной деятельности учителя обусловило необходимость поиска, анализа существующих и разработку новых, более перспективных моделей, технологий, средств формирования и развития данного компонента педагогической компетенции.

В статье представлен анализ существующего положения в сфере развития педагогического творчества учителя, в частности основных теоретических подходов к определению содержания, структуры педагогического творчества и перспектив его развития.

Описаны проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в современной школе; результаты эмпирических исследований уровня развития творческой активности современных учителей и разработанные авторами рекомендации по созданию оптимальных психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала педагогов.

Ключевые слова: педагогическое творчество, инновации, творческий потенциал, творческая активность, педагогическое моделирование, психолого-педагогические условия, образовательное пространство, образовательная среда.

Для цитирования: Хачатурова К. Р., Донина И. А. Психолого-педагогические аспекты развития творчества педагога в современной школе // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 99–107. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.012.

Original article

Psychological and Pedagogical Aspects of Modern Teachers' Creative Development

Khachaturova Karine Robertovna

School no. 129, St. Petersburg, Russia,
Moscow Psychological-Social University
Moscow, Russia
karinah@inbox.ru

Donina Irina Aleksandrovna

Novgorod State University named for Yaroslav the Wise
Veliky Novgorod, Russia
doninairina@gmail.com

Abstract. A creative approach to education and upbringing is a necessary prerequisite to teachers' innovative development as well as to the development of schools and education in general.

Increasing interest in the issue of teachers' creativity development accounts for the necessity to search for, analyze and develop new and more efficient models, technologies and means of teachers' creativity development.

The article analyzes the current situation in the sphere of teachers' creativity development. It analyzes major theoretical approaches to the identification of the content and the structure of teachers' creativity and the potential of its development.

The article describes major problems teachers deal with in modern schools. The results of the empirical research of modern teachers' creativity level and the recommendations formulated by the authors play a beneficial role in the development of teachers' creative potential.

Key words: pedagogical creativity, innovations, creative potential, creative activities, pedagogical modeling, psychological and pedagogical conditions, learning environment.

For citation: Khachaturova K. R., Donina I. A. Psychological and Pedagogical Aspects of Modern Teachers' Creative Development // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 99–107. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.012.

Введение. Стремительные преобразования в сфере экономики, политики, производства, культуры и других отраслей обуславливают необходимость выработки у современных людей гибкости, креативности мышления, способности к многоаспектному анализу и поиску различных вариантов решения жизненных и профессиональных задач. В связи с этим актуальной является переориентация системы образования на инновационный путь развития, наполнение всех составляющих процесса обучения и воспитания творческим содержанием.

В то же время современные учреждения образования испытывают острую нехватку квалифицированных специалистов, в совершенстве владеющих приемами творческой организации учебного процесса. Это во многом связано с тем, что вузы не имеют нужного методического сопровождения при формировании творчества будущих педагогов, не готовят молодых специалистов к реализации креативности в профессиональной деятельности (Gaysina, 2015). Поэтому становится очевидной актуальность проблемы поиска и описания психолого-педагогических условий, способствующих развитию творчества современных учителей.

Цель данного исследования — анализ существующего в стране положения в сфере развития педагогического творчества учителей и разработка рекомендаций по созданию оптимальных условий для развития их творческого потенциала.

В ходе исследования была выдвинута *гипотеза* о том, что создание благоприятных психолого-педагогических условий будет способствовать развитию творчества педагогов, реализации принципов, заложенных во ФГОС нового поколения и повышению эффективности и качества современного образования.

Методы и методики исследования. Были использованы теоретические методы анализа и обобщения литературных источников для того, чтобы теоретически обосновать проблему создания психолого-педагогических условий развития творчества педагога, а также применены эмпирические методы тестирования и анкетирования и следующие конкретные методики: тест на диагностику творческого потенциала и креативность (Рогов, 2019); методика на определение творческой активности личности учителя и анкета «Психолого-педагогические условия для творческого саморазвития».

Обсуждение основных результатов. Творческие способности определяют как «синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида учебно-творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности» (Теплов, 2004, с. 430). В человеке заложен творческий потенциал, который невозможно сформировать искусственно. Наиболее эффективным является создание благоприятных условий для естественного раскрытия и проявления внутренних возможностей. Другими словами, творческое развитие педагога связано с внутренними особенностями, стремлением к самореализации и готовностью к инновационным преобразованиям в сочетании с набором внешних факторов (уровень безопасности и психологического благополучия среды, наличие поддержки в развитии и реализации творческих замыслов и т. д.).

В настоящее время ведущие исследователи в области педагогики творчества обращают особое внимание на принципы и приемы формирования оптимальной среды, создание необходимых психолого-педагогических условий для максимальной самореализации педагогов, разработку

для них индивидуальной траектории образовательной технологии, построенной на основе креативности, экспериментирования и творчества. При этом внешние факторы современного мира, влияющие на эту среду, достаточно легко поддаются оценке и интерпретации, а внутренние особенности педагогов требуют глубокого индивидуального подхода.

Рассматривая содержательную и организационную стороны творчества учителей, следует заметить, что «скорость и эффективность развития творческих способностей студентов — будущих педагогов определяется эмоционально-психологической атмосферой обучения» (Лисицкая, 2017, с. 26). Содержание творческой деятельности определяется множественностью стратегий решения задач, которые могут комбинироваться; подбором занимательного материала; юмором и связью с жизнью. Вместе с этим в организационном, дидактическом плане выделяются диалогичное и интерактивное обучение, принципы соревновательности, обмен педагогическим опытом, решение эвристических и проблемных задач, эмоциональный контроль и бесконфликтное общение. Эмоциональная составляющая отражает уровень мотивации педагогов на саморазвитие и трансформацию образовательной среды, восприятие себя и своего места (роли) в этом процессе.

При исследовании содержания и роли творческого потенциала педагога в его профессиональном развитии творческий потенциал рассматривают с позиций динамически изменяющейся структуры личности, оказывающей влияние на формирование самореализации педагога. Эта структура состоит из когнитивного, ценностного и деятельностного компонентов. Когнитивная составляющая заключается в многоплановости знания и расширенном представлении о возможностях творческой самореализации; в ценностном компоненте заложены мировоззренческие принципы, убеждения и установки; деятельностный компонент связан со способностью учителя креативно, творчески организовать пространство и разработать формы обучения и воспитания (Мартишина, 2007). Указанные элементы существуют во взаимосвязи и взаимодополнении, становление и развитие творческого потенциала педагога определяются ценностно-смысловым содержанием я-концепции, его индивидуальной оценкой обстоятельств, задач, процессов, а специфика формирования оценочных позиций и мотивации к творчеству — уровнем и характером самоидентификации, самоопределения и самореализации.

Среди основных психолого-педагогических условий, непосредственно связанных с творческой инициативой учителя (предполагает внутреннюю свободу и адекватную самооценку способностей и возможностей) и способствующих самореализации, самовоспитанию, самооценке, самоконтролю и реализации творческого подхода в образовании, большинство ученых выделяют следующие: инициативность и самостоятельность; проведение рефлексии; построение процесса на базе принципов гуманистической педагогики; комбинирование различных методов и форм работы; создание творческой предметно-развивающей (в том числе — цифровой) среды образовательного учреждения; обеспечение внутренней свободы, способствующей проявлению субъектности и социальной активности индивида (Кобзева, 2022).

Важнейшим условием формирования творческого потенциала учителя и показателем готовности к реализации психолого-педагогических условий обеспечения и развития творчества, которое способствует снятию шаблонности и стереотипизации действий, выступает рефлексия учителем собственной деятельности в процессе личностного и профессионального развития (Мартишина, 2007).

Творческий учитель обладает навыками самостоятельного, креативного планирования и проектирования процесса образовательной деятельности и собственного совершенствования как профессионала. При этом в работе современного учителя творчество органично переплетается с идеями и ценностями гуманистической педагогики, педагогики развития, технологиями проблемного обучения и решения изобретательских задач. Данные принципы заложены в основу формирования у педагогов личностных, предметных и метапредметных компетенций. В процессе планирования и разработки уроков и внеурочной деятельности, проектирования своего творческого пути педагог сам развивается и совершенствуется как профессионал, развивает систему компетенций, необходимых для успешной самореализации в современном обществе (Moldazhanova, Amanova, Tashetov, 2016).

Между тем индивидуальное развитие учителя может быть максимально эффективным, приводящим к высокому образовательному результату только в том случае, если, наряду с внутренней мотивацией и готовностью к самосовершенствованию, он будет получать помощь и поддержку со стороны методических служб, педагогического состава и руководства образовательного учреждения. Обеспечение благоприятных условий для развития личности учащегося и учителя в образовательной практике предполагает активное использование творческого подхода, инновационных методов, геймификации и проблемности обучения и воспитания. Особенно эффективны-

ми становятся кейсы, ситуативные игры и квесты, в основе которых лежит связь с реальной жизнью и потребностями школьников (Эрлих, 2012).

Одним из важнейших условий проявления творчества и формирования креативного мышления, самораскрытия и самоанализа индивида является обучение в процессе сотрудничества. Однако реализация принципов педагогики сотрудничества и деятельности должна осуществляться последовательно и системно, поскольку хаотическое использование творческих методов и приемов не приводит к достижению результата и формированию комплекса характеристик творческой личности. В связи с этим, выбирая стратегию подготовки и сопровождения профессионала в области современной педагогики, следует ориентироваться на образовательную цель, а также на комплекс возможностей и средств для создания атмосферы продуктивного творчества в коллективе.

Современные ученые рассматривают различные варианты наполнения творчеством образовательного, воспитательного и развивающего пространства личности, которое изучается в совокупности общечеловеческого (личностного) и профессионального компонентов. В структуре такого образования выделяют совокупность взаимодействующих и взаимозависимых особенностей мировоззренческих позиций, ценностно-целевых ориентиров педагога, стиля педагогического общения, подкрепленных наполнением предметной и информационной среды (Shmelev, 2021).

Как показывают результаты современных исследований в области профессионального становления педагога, на данный процесс существенное влияние оказывают особенности социальной среды; специфика управления в сфере образования; изменение запросов общества и тенденций преобразования в экономике, культуре, политической сфере; личностные качества педагога, его ценностно-смысловые ориентиры; характер и стратегии в достижении целей и т. д.

Сегодня можно выделить три основных подхода к изучению творчества педагога: 1) функциональный, основанный на анализе управленческих, психологических, педагогических стратегий; 2) социальный, подразумевающий исследование особенностей социального окружения педагога, влияющих на его самоопределение и саморазвитие; 3) комбинированный, включающий изучение разных сфер деятельности педагога и этапов реализации намеченных целей (Kasemsap, 2016). Эти подходы, несмотря на различия в основных критериях анализа, учитывают особенности ведущих компонентов педагогической деятельности: мотивации, компетентности и эмоциональной гибкости.

Основные направления создания психолого-педагогических условий развития творчества учителя, сформулированные с учетом его содержания и целевых ориентиров, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Педагогическое творчество учителя

Структурные компоненты	Содержание и цели	Условия развития
1. Мотивационная готовность к реализации творческого подхода в обучении	Ценностное отношение к творчеству, организации образовательного пространства и образовательным результатам Проведение самоанализа и рефлексии	Проектная деятельность, разработка инструментария для наполнения образовательной среды элементами творчества. Разработка кейсов, помогающих выявить и сформировать систему профессиональных ценностей. Тренинговые, игровые формы работы, кейс-стади с проведением самоанализа реальных ситуаций
2. Профессиональная компетентность	Совокупность профессиональных знаний и умений Умение работать в команде	Проведение профессиональных конкурсов, тестирования, наблюдение за педагогической деятельностью. Организация командной работы, оценка роли и уровня активности участия педагога.
3. Эмоциональная гибкость	Оптимальное сочетание отзывчивости и эмоциональной устойчивости	Развитие толерантности, гибкости и стрессоустойчивости (тренинги, решение ситуативных задач, семинары, педагогические мастерские и др.)

Различают педагогическое творчество, связанное с методической сферой приложения, умением анализировать педагогические ситуации, опыт коллег, проектированием на этой основе собственной траектории развития и профессиональной деятельности; с коммуникативной сферой,

навыками творческого, свободного и доверительного общения с другими участниками образовательного процесса; с творческим самовоспитанием, основанным на рефлексии и коррекции собственных методов достижения целей (Мирошникова, 2018).

Педагогическое творчество, в совокупности всех его проявлений являясь способом реализации субъектной позиции учителя, его осознанного выбора инновационных преобразований, включает в себя пять основных стадий: стадию дезадаптации, идентификации, индивидуализации, социализации и интеграции. «Наивысший уровень субъектной позиции учителя соотносится со сформированным уровнем его творческой готовности, креативности» (Рындак, Аллагулов, Челпаченко, 2017, с. 175), мотивации, которые определяют эффективность реализации внутреннего потенциала педагога и формируют ценностное ориентирование на достижение профессионального успеха.

В структуре педагогического творчества выделяют следующие психологические аспекты: способность к осознанию норм, правил, моделей реализации собственных сильных сторон и качеств; умение видеть эти качества у других людей; способность к рефлексии; осознание того, каким педагогом ты являешься со стороны; самоанализ и саморегуляцию; потребность в личностном и профессиональном росте; готовность к совместной деятельности, сотворчеству, достижению общих образовательных результатов; способность видеть свои перспективы и возможности (Маркова, 2013).

Нами было организовано исследование творческого потенциала и творческой активности современных учителей, в котором приняли участие 120 педагогов от 40 до 65 лет (75 % женщин, 25 % мужчин, работающих в общеобразовательных школах Санкт-Петербурга).

Анализ результатов исследования творческого потенциала педагогов по методике Е. И. Рогова показал, что большая их часть (40 %) обладала средним, треть (35 %) — высоким и четверть (25 %) — низким уровнем его развития (рис. 1).

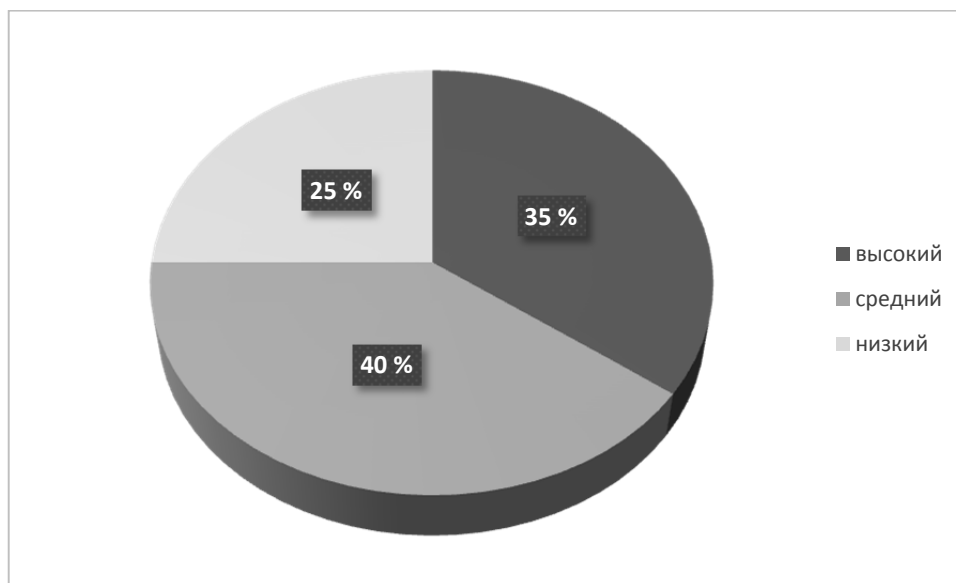


Рис. 1. Уровень развития творческого потенциала педагогов

Учителя с высоким уровнем проявляли потенциальную готовность к творческой самореализации, демонстрировали творческий подход к решению профессиональных задач, были открыты к инновациям и преобразованию образовательной среды и ее компонентов. Лица же с низким уровнем предпочитали традиционные подходы в образовании, следование алгоритмам и правилам, использование стандартизированных и проверенных опытом и временем оценочных и дидактических материалов в преподавании.

Анализ творческой активности учителей по методике О. Н. Ракитской и М. М. Кашапова показал, что на практике реализовали свой творческий потенциал только 10 % педагогов (рис. 2).

Половина преподавателей, даже обладая готовностью к творчеству, соответствующими знаниями и представлениями, редко использовали творческие приемы в практике работы с детьми, но могли творчески подходить к выбору содержания, форм и методов подачи материала, планированию и проектированию уроков. При этом 40 % учителей не проявляли творческой активности и предпочитали придерживаться указаний, шаблонов и проверенных методов работы.

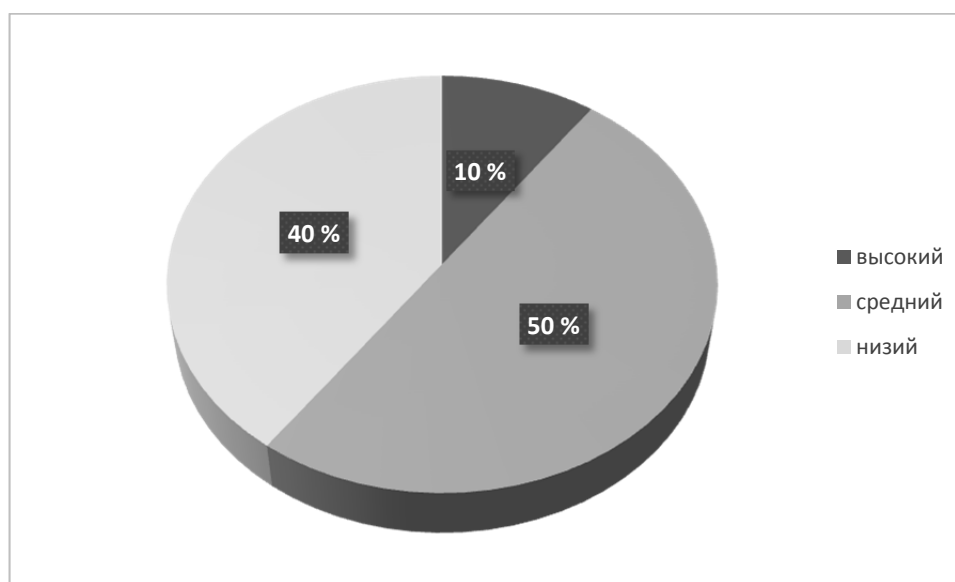


Рис. 2. Уровень развития творческой активности педагогов

Анкетирование учителей, направленное на выявление причин их пассивности и условий для творческой самореализации, показало, что большинство в качестве причин отмечали недостаточность методического сопровождения, регламентацию сфер применения творчества, ограниченные возможности соотнесения творческого подхода с рекомендациями по проведению занятий и достижению образовательного результата. Также педагоги указывали на сложность разработки исследовательских проектов, недостаточное понимание специфики применения творческого подхода к организации учебного процесса с обучающимися разных уровней образования. Это свидетельствовало, с одной стороны, о недостаточной внутренней осмысленности, понимании педагогами значимости педагогического творчества в собственном развитии как профессионала; их неспособности видеть перспективы профессионального роста и творческой самореализации, а с другой — об отсутствии необходимых психолого-педагогических условий для творческого саморазвития педагогов и внедрения инноваций на практике.

Развитие всех компонентов структуры педагогического творчества возможно только в процессе активной деятельности и коммуникации, поэтому одним из условий его развития в процессе педагогической практики выступает организация взаимодействия с целью обмена опытом внутри педагогического сообщества. В задачи методической службы и руководства организации должны входить стимулирование и поддержка самостоятельного выбора педагога, помощь в реализации новых направлений работы; обеспечение интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса на все уровнях; эмоциональный комфорт и психологическое благополучие при реализации программ сопровождения; стимулирование и поощрение любых проявлений, связанных с потребностью в саморазвитии; организация самоанализа и рефлексии педагогами собственных возможностей и достижений.

Учитель в процессе своей педагогической деятельности неоднократно сталкивается с новыми, нестандартными ситуациями, в которых необходимо быстро принимать взвешенные решения, правильность и эффективность которых зависит от уровня развития их творческого мышления. Это обуславливает необходимость разработки новых психолого-педагогических условий, обеспечивающих педагогу максимальную возможность творческой самореализации и практики принятия решений в разных ситуациях. В процессе саморазвития педагогов важно мотивировать их к проведению анализа и переосмысления значимости своей деятельности для решения инновационных требований и задач. Подобные навыки развиваются в процессе развития субъектно-управленческих способностей, целеполагания, моделирования учебных ситуаций, экспериментирования и действий в нестандартных условиях. Их развитию способствует проведение деловых и имитационных игр, театрализаций, квестов, педагогических кейсов, решение практикоориентированных задач (Г. И. Гайсина, Л. В. Горбанева, А. А. Молдажанова, О. В. Эрлих и др.).

Кроме того, успех реализации творческого потенциала учителя напрямую зависит от совместных и согласованных усилий учебных учреждений, взаимодействия педагогов, обучающихся, их родителей и других участников образовательного процесса. Значимая роль в этом принадлежит методической службе школы, обеспечивающей тесное взаимодействие педагога и представителей

сопровождения в поиске решений сложных и нестандартных педагогических ситуаций, когда учитель переосмысливает собственную деятельность, соотносит задачи, проблемы, цели, потребности (свои и учащихся), находит ресурсы, необходимые для оптимизации своей творческой деятельности. В такое взаимодействие необходимо вовлекать весь педагогический коллектив, разрабатывая и реализуя единую концепцию творческой педагогической деятельности на основе сотрудничества и взаимопомощи, поддержки и обмена опытом.

Люди открыты всему новому, и атмосферу школьной жизни, настрой ее жизнедеятельности, уклад жизни общеобразовательной организации можно рассматривать как «камертон, настраивающий на нужный лад педагогический коллектив», если в ней «создан «нравственный и эмоциональный климат» (Давлятина, 2015, с. 2), признаками которого выступают взаимное доверие; конструктивная критика; толерантное отношение к окружающим; открытое обсуждение проблем и способов их решения; сотворчество, сопереживание, взаимная поддержка; личная ответственность каждого; позитивный эмоциональный настрой в коллективе.

В качестве инструментов реализации данных задач на уровне организационных форм работы с педагогами могут выступать дискуссии; конференции; мастер-классы и тренинги; методические практикумы; педагогический марафон; практико-ориентированные семинары и круглые столы; фокус-группы, дебаты, творческие мастерские; тьюторство; наставничество и коучинг; технологии сотрудничества; геймификация; образовательные кейсы и т. д.

Развитие творчества педагога во многом зависит и от его личностных качеств, готовности к инновационному развитию, творческой самореализации, вовлеченности, внутренней мотивации, направленности на образовательный результат, способности к сотрудничеству и сотворчеству, креативности и способности к экспериментированию в новой ситуации (Donina, Khachaturova, Donina, 2021), хотя даже при их наличии недостаток методического сопровождения и отсутствие содействия со стороны руководства и других участников образовательного процесса может остановить и сделать неэффективным процесс творческого саморазвития педагога.

Все вышеизложенное актуализирует создание необходимых условий для развития креативности и реализации творческого потенциала педагогов в высших учебных учреждениях, готовящих учителей современной школы, и на месте их непосредственной профессиональной деятельности.

В таблице 2 представлены выделенные нами основные способы формирования отдельных компонентов творческой активности педагогов.

Таблица 2

Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала
и творческой активности педагогов

Компоненты творческой активности	Психолого-педагогические условия
Ценностно-целевые ориентиры	Комментарии к нормативной базе образовательного процесса, возможности творческого преобразования вариативной части обучения и воспитания. Составление рекомендаций по индивидуальному изменению образовательной траектории в преподавании отдельных дисциплин
Практические навыки	Решение педагогических кейсов, педагогические мастерские, выставки работ перспективных учителей, создание сайта или блога, на котором размещаются передовые наработки в области современной педагогики
Психологические особенности личности	Организация совместной деятельности, обеспечение взаимоподдержки, ролевые игры и тренинги личностного развития, привлечение учителей к организации праздников и мероприятий с детьми
Планирование и проектирование	Постановка образовательных результатов на основе ФГОС; выбор методов, форм и средств достижения результатов; составление авторских разработок, планеров урока
Рефлексия творческой деятельности	Развитие навыков рефлексии посредством организации анализа и самоанализа уроков и внеурочной деятельности

Выводы. Одной из важнейших составляющих педагогического мастерства является творчество педагога, развитие которого во многом зависит от наличия соответствующих психолого-педагогических условий.

Формирование творческой активности педагога должно осуществляться комплексно, с учетом воздействия избираемых форм, методов и приемов на личностные качества и компетенции.

Наиболее эффективны деятельные технологии стимулирования творческого саморазвития преподавателей, дифференциация методов и форм, вариативность методик сопровождения, организация сотрудничества и взаимопомощи, в процессе осуществления которых происходит становление образца творческой самореализации учителя, вырабатываются навыки планирования индивидуального образовательного маршрута.

Список источников

1. Горбанева Л. В. Развитие субъектно-управленческих способностей у будущих учителей как условие развития профессиональной креативности // Проблемы высшего образования. — 2015. — № 1. — С. 109–111.
2. Давлятшина О. В. Психолого-педагогическое условие научно-методического сопровождения как фактор профессионально-личностного развития педагогов // Концепт. — 2015. — № 8. — С. 1–8.
3. Кобзева Л. Н. Психолого-педагогические факторы становления профессионально важных качеств будущих педагогов в современном образовательном пространстве // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 5. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32054> (дата обращения: 06.09.2022).
4. Лисицкая М. В. Психолого-педагогические условия развития творческих способностей у будущих социальных педагогов // Наука и образование: проблемы и стратегии развития. — 2017. — Т. 1, № 1 (3). — С. 26–30.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 2013. — 190 с.
6. Мартишина Н. В. К вопросу о психолого-педагогических условиях становления и развития творческого потенциала педагога // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 7. — С. 103–108.
7. Мирошникова Д. В. Развитие креативности будущего учителя в процессе педагогической практики // Мир науки. — 2018. — Т. 6, № 2. — С. 36.
8. Ракитская О. Н., Плаксина И. В., Дрозд К. В. Методика на определение творческой активности личности учителя // Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике : учеб.-метод. пособие. — Владимир : Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2022. — 388 с.
9. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. — Кн. 2. — М., 2019. — 193 с.
10. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
11. Рындак В. Г., Аллагулов А. М., Челпаченко Т. В. Педагогика. — М. : НИЦ Инфра-М, 2017. — 427 с.
12. Теплов Б. М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий / отв. ред. Э. А. Голубева, Е. П. Гусева, В. А. Кольцова, О. Е. Серова. — М. : Наука, 2004. — С. 429–433.
13. Эрлих О. В. Перспективы психолого-педагогического сопровождения инновационного развития педагога и школы в условиях системных изменений в образовании // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. — 2012. — № 1/2 (18/19). — С. 7–12.
14. Donina I., Khachaturova K., Donina E. Development Of Students' Leadership Qualities In Research Activities // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities. — Veliky Novgorod : European Publisher, 2021. — Pp. 480–489.
15. Gaysina G. I. Technology of future teacher development as the subject of professional culture // Asian Social Science. — 2015. — Vol. 11, N 1. — Pp. 159–161.
16. Kasemsap K. Encouraging continuing professional development and teacher professional development in global education // Accelerated Opportunity Education Models and Practices. — 2016. — Pp. 168–202.
17. Moldazhanova A. A., Amanova A. A., Tashetov A. A. [et al.]. Future teacher-psychologists' professional position as a component of professional competence formation // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. — Vol. 11, N 18. — Pp. 12317–12325.
18. Shmelev R. V. The counselor pedagogical practical training at a summer camp as a means of the future teacher's professional competence formation // Студенческая наука — взгляд в будущее : материалы XVI Всерос. студенч. научн. конф. — Красноярск : Краснояр. гос. аграр. ун-т, 2021. — С. 358–362.

References

1. Gorbaneva L. V. The Development of Subjective and Managerial Skills and Novice Teachers as a Prerequisite for Professional Creativity Development. *Problemy vysshego obrazovaniya* [Issues of Higher Education], 2015, no.1, pp. 109–111. (In Russian).
2. Davljatshina O. V. Psychological and Pedagogical Conditions of Methodological Support as a Factor of Teachers' Professional and Personal Development. *Koncept* [Concept], 2015, no.8, pp. 1–8. (In Russian).
3. Kobzeva L. N. Psychological and Pedagogical Factors Pertaining to the Formation of Professionally Significant Traits in Novice Teachers in Contemporary Education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Contemporary Issues of Science and Education], 2022, no.5, URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32054> (accessed: 06.09.2022). (In Russian).
4. Lisickaja M. V. Psychological and Pedagogical Conditions of Developing Creative Abilities in Novice Social Pedagogues. *Nauka i obrazovanie: problemy i strategii razvitiya* [Science and Education: Issues and Development Strategies], 2017, vol. 1, no. 1 (3), pp. 26–30. (In Russian).

5. Markova A. K. *Psihologija truda uchitelja* [Psychology of Teachers' Labor]. Moscow, Enlightenment Publ., 2013, 190 s.
6. Martishina N. V. To the Issue of Psychological and Pedagogical Conditions of Teachers' Creative Potential Development. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2007, no.7, pp. 103–108. (In Russian).
7. Miroshnikova D. V. Development of Novice Teachers' Creativity in the Process of Pedagogical Internship. *Mir nauki* [World of Science]. 2018, vol. 6, no. 2, pp. 36. (In Russian).
8. Rakitskaja O. N., Plaksina I. V., Drozd K. V. Methodology of Teachers' Creativity Identification. *Psihologo-pedagogicheskaja diagnostika v obrazovatel'noj praktike* [Psychological and Pedagogical Diagnosis in Educational Practice]. Vladimir, Vladimir State University named for A. G. and N. G. Stoletovs Publ., 2022, 388 p. (In Russian).
9. Rogov E. I. *Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa* [Practical Psychologists' Practical Book]. Moscow, 2019, 193 p. (In Russian).
10. Rodzhers K., Frejberg Dzh. *Svoboda uchit'sja* [Freedom to Learn]. Moscow, Sense Publ., 2002, 527 p. (Transl. from English).
11. Ryndak V. G., Allagulov A. M., Chelpachenko T. V. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Infra-M Publ., 2017, 427 p. (In Russian).
12. Teplov B. M. *Trudy po psihofiziologii individual'nyh razlichij* [Psychophysiology of Individual Differences]. Golubeva Je. A., Guseva E. P., Kol'cova V. A., Serova O. E. (eds.). Moscow, Science Publ., 2004, pp. 429–433. (In Russian).
13. Jerlih O. V. Prospects of Psychological and Pedagogical Support of the Innovative Development of Teachers and Schools in the Condition of Systemic Changes of Education. *Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Academic Bulletin of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education]. 2012, no.1/2 (18/19), pp. 7–12. (In Russian).
14. Donina I., Khachaturova K., Donina E. Development of Students' Leadership Qualities In Research Activities. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities*. Veliky Novgorod, European Publisher Publ., 2021, pp. 480–489.
15. Gaysina G. I. Technology of Future Teacher Development as the Subject of Professional Culture. *Asian Social Science*. 2015, vol. 11, no. 1, pp. 159–161.
16. Kasemsap K. Encouraging Continuing Professional Development and Teacher Professional Development in Global Education. *Accelerated Opportunity Education Models and Practices*. 2016, pp. 168–202.
17. Moldazhanova A. A., Amanova A. A., Tashetov A. A. [et al.]. Future teacher-psychologists' professional position as a component of professional competence formation. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016, vol. 11, no. 18, pp. 12317–12325.
18. Shmelev R. V. The Counselor Pedagogical Practical Training at a Summer Camp as a Means of the Future Teacher's Professional Competence Formation. *Studencheskaja nauka — vzgljad v budushhee : materialy HVI Vseros. studench. nauchn. konf.* Krasnojarsk, Krasnojarsk gos. agrar. un-t Publ., 2021, pp. 358–362.

Информация об авторах

Хачатурова Карине Робертовна — кандидат педагогических наук, учитель физики ГБОУ школы № 129 Санкт-Петербурга, доцент кафедры психологии и педагогики образования Московского психолого-социального университета, почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации.

Донина Ирина Александровна — доктор педагогических наук, профессор кафедры технологического и художественного образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Information about the authors

Khachaturova Karine Robertovna — Candidate of Pedagogy, Physics Teacher at School no.129, St. Petersburg., Associate Professor in the Department of Psychology and Pedagogy of Education at Moscow Psychological and Social University, Honorary Worker of Education and Enlightenment of the Russian Federation.

Donina Irina Aleksandrovna — Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of Technological and Art Education at Novgorod State University named for Yaroslav the Wise.

Статья поступила в редакцию 15.02.2023; одобрена после рецензирования 20.03.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 15.02.2023; approved after reviewing 20.03.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Научная статья

УДК 37.035.6:378.454

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.013

Патриотическое воспитание студентов химико-технологических специальностей на примерах истории края

Хусаинова Резеда Мазгаровна

Нижекамский химико-технологический институт

Нижекамск, Россия

RM2558@mail.ru

Габдушева Эльвира Наильевна

Нижекамский химико-технологический институт

Нижекамск, Россия

g_elvira_n@mail.ru

Аннотация. Высшим духовно-нравственным и личностно-социальным чувством, определяющим мотивом социально значимой деятельности является патриотизм.

В Нижекамском химико-технологическом институте учебный и воспитательный процессы едины, в том числе во внеучебное время осуществляются различные виды патриотического воспитания студентов с изучением истории химического комплекса республики Татарстан, который показывает примеры служения Отечеству и героизм соотечественников в тяжелейшие периоды военного времени.

Активное промышленное развитие Казанской губернии началось с самого начала образования края по Указу Петра I от 18 декабря 1708 года в ходе административно-территориальной реформы Русского царства. Реформы Петра I охватили сферу управления, организацию военного дела, промышленности, торговли, просвещения, быта и были продолжены Екатериной II, по Именному Указу которой в 1786 году начал строиться Казанский пороховой завод. Его строительство имело важное значение для обороноспособности России. В 1788 году пороховой завод заработал на полную мощность. В годы Первой мировой войны он снабжал боеприпасами армию России. Казань еще до Великой Отечественной войны стала промышленным центром, где выпускали продукцию стратегического назначения. В 1941–1945 годах Казанский пороховой завод бесперебойно и круглосуточно поставлял для Советской армии пироксилиновый порох и для реактивных снарядов «Катюша». Огромную роль в обеспечении боеспособности страны сыграл и другой химический завод в Бондюге, который выпускал разнообразную продукцию для мирных целей и фронта. Учебные заведения тоже помогали фронту. Так, на базе Казанского химико-технологического института были организованы цеха и мастерские для выпуска военной продукции.

В статье рассматриваются примеры деятельности известных химиков и предприятий химической промышленности Татарстана в годы Первой мировой и Великой Отечественной войн, с которыми в воспитательных целях знакомят студентов химико-технологических специальностей в процессе обучения.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, история химического комплекса Республики Татарстан, студенты химико-технологических специальностей.

Для цитирования: Хусаинова Р. М., Габдушева Э. Н. Патриотическое воспитание студентов химико-технологических специальностей на примерах истории края // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 108–114. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.013.

Original article

Patriotic Education in Chemistry and Technology Students at the Example of the Region

Khusainova Rezeda Mazgarovna

Nizhnekamsk Chemical and Technological Institute

Nizhnekamsk, Russia

RM2558@mail.ru

Gabdusheva Elvira Nailiyevna

Nizhnekamsk Chemical and Technological Institute

Nizhnekamsk, Russia

g_elvira_n@mail.ru

Abstract. Being spiritually, morally, personally and socially significant concept, patriotism is the driving force socially significant activities.

Nizhnekamsk Chemical and Technological Institute perceives educational and upbringing activities in their entirety and provides curricular and extra-curricular activities aimed at students' patriotic education through learning about the history of chemical plants of the Republic of Tatarstan and people's heroism in wartime.

Active industrial development of the Kazan Province started in 1708, immediately after the formation of the province (Peter I's Decree of December 18, 1708). Peter I's reforms (the administrative and territorial reforms of the Tsardom of Russia) affected managerial, military and industrial activities, education, trade, and everyday life. Catherine II continued the reformation process and ordered to build Kazan Gunpowder Plant (the 1786 decree). In 1788 the plant was already completely functional. During World War I the plant supplied ammunition for the Russian Army. Even prior to World War II, Kazan was a strategically important industrial center. In 1941–1945, Kazan Gunpowder Plant supplied ammunition to Soviet troops, including ammunition for Katyusha weapon systems. Another chemical plant in Bondyuga, which manufactured goods with both military and civilian application also played an important role during World War II. Kazan Chemical and Technological Institute organized workshops where military goods were produced.

The article underlines that modern students majoring in chemistry should be familiarized with famous Tatar chemists of the past and the work of chemical plants of the Republic Tatarstan during World War I and World War II.

Key words: patriotic education, history of education, history of chemical plants of the Republic of Tatarstan, students majoring in chemistry.

For citation: Khusainova R. M., Gabdusheva E. N. Patriotic Education in Chemistry and Technology Students at the Example of the Region // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 108–114. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.013.

Введение. Патриотизм является высшим духовно-нравственным и лично-социальным чувством, ведущим мотивом социально значимой деятельности человека, что определяет актуальность его изучения.

Согласно результатам мониторингового исследования патриотизма, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), большинство (92 %) россиян считают себя патриотами страны. Мониторинг граждан в течение более двадцати лет показал, что доля патриотически настроенных среди них была не ниже 80 %. При этом 70 % россиян и более понимали патриотизм как любовь к своей стране, однако со второй половины 2010-х годов начало усиливаться восприятие патриотизма как деятельности во благо страны и для ее процветания. В настоящее время такое мнение высказывают примерно 50 % патриотически настроенных граждан, а 34 % считают, что быть патриотом — значит обеспечить своей стране лучшее будущее.

Согласно поправкам в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», одной из задач воспитания выступает формирование у обучающихся «чувства патриотизма и гражданственности, уважения памяти защитников отечества и подвигам героев Отечества...» (Об образовании в Российской Федерации, 2020; Новости Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, 2020).

Цель исследования — ознакомить студентов с историей деятельности известных химиков и промышленных предприятий родного края с целью их патриотического воспитания.

Выдвинута **гипотеза** о том, что ознакомление студентов с историей края на примере деятельности известных химиков и промышленных предприятий может служить базой для воспитания ими патриотизма как деятельности во благо и для процветания страны.

Методы исследования. В ходе данного исследования использованы методы анализа различных источников; беседы со студентами для выявления их уровня знаний об истории края, роли известных ученых в решении сложных проблем, поставленных перед ними на переломных моментах истории; анкетирование.

Анкетирование студентов показало, что менее 50 % из них имели представление о значимых для Первой мировой и Великой Отечественной войн моментах истории края.

В статье представлены материалы, которые использовались педагогами Нижнекамского химико-технологического вуза во время проведения занятий и тематических мероприятий, посвященных патриотическому воспитанию студентов химико-технологических специальностей.

Основные результаты исследования. История промышленности Казанской губернии и Республики Татарстан представляет значимые примеры служения Родине и героизма соотечественников в тяжелейшие периоды военного времени. К ним относятся и жизнь известных химиков, деятельность предприятий химической промышленности. Достижениями можно гордиться и эффективно использовать в процессе патриотического воспитания студентов, в том числе при обучении химическим дисциплинам.

Казанская губерния в составе Российской империи образовалась по именному указу Петра в начале XVIII века, и сразу началось интенсивное промышленное развитие края, в котором имелись богатые природные ресурсы: лесные массивы с ценными породами, крупные залежи глины, гипсов, известняков и других полезных ископаемых.

На многих мануфактурах губернии: судостроительных, кожевенных, суконных, мыловаренных, медеплавильных — на производствах использовались элементы химических технологий, реагенты, красители. Благодаря бурному развитию ремесел после соответствующих реформ в Казанской губернии была широко представлена мелкая и кустарная промышленность, занимавшая четвертое место среди кустарных районов России.

Интересен тот факт, что в Казани на заводе братьев Крестовниковых производилось великолепное мыло, не уступавшее по своим качествам французскому и английскому, поэтому его предпочитали не только жители города, но и модники Петербурга и Москвы. Пользовались казанским мылом даже при российском дворе. К концу XIX века Казанская губерния производила более двухсот тысяч пудов мыла и по объемам его производства занимала четвертое место в Российской империи. Построенный братьями Крестовниковыми мыловаренный завод внес свой вклад в снабжение фронтов Первой мировой войны жизненно необходимыми лекарствами.

Помимо того, важное значение для обороноспособности страны имело производство пороха на основанном по именному указу императрицы Екатерины в 1786 году Казанском пороховом заводе, который в 1788 году начал работать на полную мощность. Вначале производили черный пушечный и мушкетный порох, а с 1893 года перешли на выпуск бездымного пироксилинового пороха (пирокolloдия), обладающего лучшими технологическими свойствами (был изобретен известным русским ученым Д. И. Менделеевым).

История изобретения и освоения в промышленном масштабе данного вида пороха поучительна. Первый бездымный порох был изготовлен во Франции еще в 1832 году, но имел множество недостатков. В 1890 году Д. И. Менделеев по поручению морского и военного министерства России начал работу над созданием бездымного пороха и разработал способ его промышленного изготовления. По предложению великого ученого, реализовать его изобретение надлежало на частных заводах Петра Капитоновича Ушкова, расположенных в Бондюге Елабужского уезда (ныне Менделеевск, Республика Татарстан), поскольку было важно сохранить в секрете технологию получения изобретенного бездымного пороха на заводах, независимых от зарубежных поставщиков сырья, где большинство составляющих производилось на местном сырье.

Для нового производства в Бондюге за месяц построили два каменных здания с пристроем для парового двигателя. На заводе должны были получить опытную партию бездымного пороха весом в 500 пудов под руководством Д. И. Менделеева, прибывшего на завод в конце июня 1893 года. К концу августа того же года (менее, чем за два месяца!) производство бездымного пороха (пирокolloдия) было «в полном ходу», и через некоторое время эта технология стала использоваться на русских пороховых заводах.

Казанский пороховой завод производил очень качественную продукцию, поэтому стал одним из основных поставщиков боеприпасов для армии в годы Первой мировой и Гражданской войн. В 1930-х годах была произведена реконструкция завода, благодаря которой его мощность возросла в четыре раза, что способствовало бесперебойной и круглосуточной работе в Великую Отечественную войну. Благодаря расположению в тылу завод оказался единственным действующим из тех, которые выпускали пироксилиновый порох до войны. Даже в 1941–1945 годах на заводе были продолжены научные изыскания, разработан порох для реактивных снарядов «Катюша». На фронт было отправлено более 4 млрд зарядов для полевой и морской артиллерии, самолетного вооружения, винтовочных патронов. Более трети объема выпуска составляли заряды для «Катюш».

Помимо военной продукции, Казанский пороховой завод производил и гражданскую, необходимую в тылу, а затем участвовал в послевоенном восстановлении народного хозяйства. За доблестный труд завод был награжден орденом Отечественной войны, а за восстановление народного хозяйства — орденами Трудового Красного Знамени и Октябрьской Революции (Гильманов, 1977; Шарипов, 2009).

Упомянутый химический завод, построенный в 1868 году в деревне Бондюга Елабужского уезда, также сыграл важную роль в обеспечении фронтов химической продукцией. На Бондюжском заводе уже через два года после постройки производили 238 тыс. пудов химической продукции: серную и соляную кислоты, хлорную известь, соду, квасцы, купоросы, керамические кислотоупорные изделия. В годы Первой мировой войны на заводе были организованы производства, необходимые для военных действий тех времен: жидкого хлора, препараты которого широко используются для дезинсекции, что важно для фронтовых условий, и хлороформа. После окончания Первой мировой и гражданской войн при становлении Советского государства в начале 1920 года по указанию В. И. Ленина приступили к организации производства радиевых солей, которые использовались в медицинских и других приборах. В годы Великой Отечественной войны продукция этого завода также использовалась как для военных целей, так и для обеспечения сельского хозяйства необходимыми удобрениями, чтобы получить хороший урожай сельскохозяйственных культур. Продовольственной продукцией обеспечивались труженики тыла и фронтовики.

Вернемся к началу XX века — периоду Российской империи. В 1890 году Россия по объему промышленного производства была на 12-м месте среди промышленных держав, лишь 10 % работников было занято в промышленности, 76 % — в сельском хозяйстве. Доля России в мировой торговле составляла 3,5 %. На экспорт шли пшеница и в основном сельскохозяйственные товары, импорт состоял из стратегически важных товаров: машин, приборов, химической продукции. Удобрения, лекарства, красители ввозились из Германии, что делало страну уязвимой в случае разрыва отношений с этой страной. При этом российская экономика развивалась высокими темпами: ежегодный прирост промышленной продукции начиная с 1909 года составлял около 9 %, темп роста тяжелой промышленности был еще значительно выше — 13 %. К началу Первой мировой войны Россия уже была на 5-м месте среди промышленных держав по объему промышленного производства. Население империи за этот период выросло на треть и достигло 169 млн.

Вместе с тем возможности производства необходимой химической продукции и темпы роста химической промышленности были недостаточными. С начала Первой мировой войны пришлось экстренно наверстывать упущенное. Важную роль в этом сыграла российская наука с использованием русских физических и химических лабораторий под руководством лучших российских ученых, ставших, по мнению академика С. И. Вавилова, «чем-то вроде станций скорой помощи для отсталого хозяйства державы». Были срочно организованы военно-промышленные комитеты, в состав которых вошли лучшие ученые. При Академии наук был учрежден КЕПС — Комитет по изучению естественных производительных сил. Ученым пришлось не только работать в лабораториях, но и реализовывать свои технологии в производственных условиях. Яркий пример этого — производство аспирина русским химиком, представителем Казанской школы, А. Е. Арбузовым на заводе Крестовниковых.

В конце августа 1914 года Департаментом народного просвещения России перед высшими учебными заведениями была поставлена задача по использованию имевшихся химических лабораторий для разработки методик приготовления нужных фармацевтических препаратов и других веществ, необходимых для фронта. В Казанском императорском университете базой для выполнения этой задачи стала химическая лаборатория под руководством заведующего кафедрой органической химии А. Е. Арбузова, который привлек своих лучших учеников к научной работе по получению ряда салициловых препаратов, в том числе аспирина. В качестве исходного сырья для синтеза карболовой, а затем салициловой кислоты были взяты отходы Казанского городского газового завода, работавшего на нефтяном сырье. В них содержались ароматические соединения, необходимые для дальнейшей цепочки синтезов. Поставленная задача получения салициловых препаратов была решена в кратчайшие сроки, причем разработанная технология была реализована не только в стеклянной лабораторной аппаратуре, но и в специально сконструированном и изготовленном металлическом оборудовании. Лабораторная технология фактически была апробирована на опытно-промышленной установке. В химической лаборатории Казанского университета был получен первый образец российского аспирина, который получил высокую оценку медиков и фармакологов и по лечебным свойствам не уступал импортным аналогам, а по чистоте даже превосходил препараты Германии, Швейцарии и Америки. По мнению врачебного общества, он ничем не отличался от лучших патентованных.

Промышленное производство салициловых препаратов было организовано на заводах братьев Крестовниковых. Городская власть финансировала данный проект, администрация мыловаренного и свечного завода братьев Крестовниковых предоставила ряд помещений и техническую

помощь материалами и инженерно-конструкторскими кадрами, в результате был создан Казанский городской феноло-салициловый завод. После преодоления различных затруднений завод в 1915 году начал выпускать необходимую для фронта продукцию: карболовую кислоту (фенол), салициловую кислоту, салол (фениловый эфир салициловой кислоты), салициловокислый натрий и аспирин. Для производства аспирина был организован цех получения уксусного ангидрида, который также работал на отечественном сырье. От идеи получения салициловых препаратов до промышленного воплощения прошел примерно год.

Казанский городской феноло-салициловый завод работал с перерывами вплоть до 1921 года. В 1931 году в Казани заработала химико-фармацевтическая фабрика — предшественница предприятия «Татхимфармпрепараты» и был построен кетгутный завод, который выпускал кетгут, хирургическую нить для операций, и был единственным в СССР. В годы войны производство кетгута было увеличено в 5 раз и работники завода в кратчайшие сроки освоили производство многих разновидностей хирургических шовных материалов, которыми обеспечивали медицинские учреждения страны и эвакуогоспитали. В разработке препаратов принимали участие многие известные исследователи, в том числе Г. К. Камай — ученик и соратник А. Е. Арбузова, М. И. Беляева. В 1941 году на химико-фармацевтической фабрике был организован цех для производства препаратов уротропина, хлорида кальция, лимоннокислого натрия, который использовали для консервирования крови, и сульфата бария, необходимого для рентгеновских исследований. Остальные препараты предназначались для лечения болезней. Специалисты завода в тот период осваивали выпуск новых лекарственных препаратов из местного сырья, уменьшали нормы расхода дефицитных видов сырья, искали заменители, оптимизировали технологические схемы получения препаратов. Большую группу передовиков производства — работников завода (119 человек) советское правительство в июне 1946 года наградило медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне» (Виртуальный музей Великой Отечественной войны Республики Татарстан).

В начале 1930-х годов Казань стала центром довоенной химической промышленности.

В 1931 году был основан и в ноябре 1936 года введен в эксплуатацию Казанский завод синтетического каучука с самой передовой на тот момент технологией в мире. Каучук был необходим для производства шин гражданской и боевой техники.

В том же году начато строительство фабрики киноплёнки, первые образцы которой были получены в 1935 году, а первая партия выпущена в 1936 году. В 1940 году освоено производство коллоксилинового сырья для производства киноплёнки. В годы войны эта фабрика была единственной действующей в отрасли.

Во время Великой Отечественной войны Казанская фабрика киноплёнки начала выпускать продукцию стратегического назначения: в 1941 году — высокочувствительную плёнку для фронтовой авиации, в 1942 году — плёнку для увеличения дальности минометов. Благодаря выпуску аэрофотоплёнки доля фоторазведки выросла с 10 % в начале войны до 87 % к ее окончанию (Реальное время, 2016). За заслуги перед Отечеством коллектив фабрики киноплёнки был награжден орденом Трудового Красного Знамени. Ряду работников за разработку высокочувствительных фотоматериалов, используемых в воздушной разведке, в 1946 году была присуждена Сталинская премия (Иванов, Хабибуллина, 2009).

Свой вклад в победу внесли и учебные заведения. В Казанском химико-технологическом институте имени С. М. Кирова были организованы цеха и мастерские для выпуска взрывчатых веществ, боеприпасов и другой военной продукции. На фронт в период 1942–1944 годов от этого университета было отправлено 79 вагонов военной продукции.

Выводы и перспективы исследований. Ознакомление студентов химико-технологических специальностей с историческими фактами края предоставляет широкие возможности для размышлений о судьбах народа в тяжелые времена, о воле к Победе, о самоотверженности соотечественников.

Описанные в статье примеры свидетельствуют о том, что многонациональный народ Республики Татарстан: работники науки, предприятий, студенты учебных заведений и др. — делали все возможное и даже невозможное для защиты своего Отечества и приближения Победы, проявляя патриотизм как осознанную и целенаправленную деятельность во благо Родины и ее народа во времена тяжелых испытаний.

При осмыслении представленных исторических фактов деятельности предыдущих поколений появляются чувство гордости за наших соотечественников и надежда на то, что молодежь, в том числе студенты, будучи патриотами, во время своей будущей деятельности продолжат великие традиции во благо Родины.

Список источников

1. Аргументы и Факты. — Казань, № 37, 2018. — URL : <https://kazan.aif.ru/health/treatment/1383352> (дата обращения: 25.08.2022).
2. Аргументы и Факты. — Казань, № 39, 2017. — URL : https://kazan.aif.ru/society/carstvo_chistoty_kak_v_kazani_izobrel_mylo (дата обращения: 25.08.2022).
3. Аргументы и Факты. — Казань, № 7, 2014. — URL : https://kazan.aif.ru/society/persona/1095334?from_inject=1 (дата обращения: 25.08.2022).
4. Виртуальный музей Великой отечественной войны Республики Татарстан. — URL : <https://tatfrontu.ru/news/ao-tathimfarmpreparaty-himiko-farmaceuticheskiy-i-ketgutnyy-zavody-v-gody-velikoy> (дата обращения: 25.08.2022).
5. ВЦИОМ. Аналитический обзор. Патриотизм сегодня: любить, заботиться и защищать. — URL : <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/patriotizm-segodnja-ljubit-zabotitsja-i-zashchishchat> (дата обращения: 25.08.2022).
6. Гильманов З. И. Татарская АССР в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.). — Казань, 1977. — 296 с.
7. Иванов А. А., Хабибуллина Ф. С. Татарстан в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. — Казань : Книга Памяти, 2009. — 374 с.
8. Новости Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации. Принят закон Президента РФ о воспитательной составляющей образования. — URL : <http://duma.gov.ru/news/49166/> (дата обращения: 25.08.2022).
9. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL : <https://www.zakonrf.info/izmeneniya-v-zakonodatelstve/izmenenie-zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 25.08.2022).
10. Реальное время. — 2016. — URL : <https://realnoevremya.ru/articles/30722> (дата обращения: 25.08.2022).
11. Шарипов М. М. Познавательный путеводитель по Казани. — Казань, 2009. — 84 с.
12. Экономика химической отрасли : учеб. пособие для вузов / под ред. И. А. Садчикова. — СПб. : Химиздат, 2000. — С. 26.

References

1. *Argumenty i Fakty* [Arguments and Facts]. Kazan, no. 37, 2018, URL : <https://kazan.aif.ru/health/treatment/1383352> (accessed: 25.08.2022). (In Russian).
2. *Argumenty i Fakty* [Arguments and Facts]. Kazan, no. 39, 2017, URL : https://kazan.aif.ru/society/carstvo_chistoty_kak_v_kazani_izobrel_mylo (accessed: 25.08.2022). (In Russian).
3. *Argumenty i Fakty* [Arguments and Facts]. Kazan, no. 7, 2014, URL : https://kazan.aif.ru/society/persona/1095334?from_inject=1 (accessed: 25.08.2022). (In Russian).
4. *Virtual'nyj muzej Velikoj otechestvennoj vojny Respubliki Tatarstan* [Virtual Museum of World War II of the Republic of Tatarstan]. URL : <https://tatfrontu.ru/news/ao-tathimfarmpreparaty-himiko-farmaceuticheskiy-i-ketgutnyy-zavody-v-gody-velikoy> (accessed: 25.08.2022). (In Russian).
5. *VCIOM. Analiticheskij obzor. Patriotizm segodnja: ljubit', zabotit'sja i zashchishhat'* [VCIOM. Analytical Review. Patriotism Today: Love, Care and Protect]. URL : <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/patriotizm-segodnja-ljubit-zabotitsja-i-zashchishchat> (accessed: 25.08.2022). (In Russian).
6. Gil'manov Z. I. *Tatarskaja ASSR v Velikoj Otechestvennoj vojne (1941–1945 gody)* [Tatar USSR in World War II (1941-1945)]. Kazan, 1977, 296 p. (In Russian).
7. Ivanov A. A., Habibullina F. S. *Tatarstan v gody Velikoj Otechestvennoj vojny 1941–1945 gody* [The Role of Tatarstan in World War II (1941-1945)]. Kazan, Memory Book Publ., 2009, 374 p. (In Russian).
8. *Novosti Gosudarstvennoj Dumy Federal'nogo Sobraniya Rossijskoj Federacii. Prinjat zakon Prezidenta RF o vospitatel'noj sostavljajushhej obrazovanija* [News of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation. Law of the President of the Russian Federation: Upbringing in Education]. URL : <http://duma.gov.ru/news/49166/> (accessed: 25.08.2022). (In Russian).
9. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii : federalnij zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ* [On Education in the Russian Federation: Federal Law of 29.12.2012 no 273-F3]. URL : <https://www.zakonrf.info/izmeneniya-v-zakonodatelstve/izmenenie-zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (accessed: 25.08.2022). (In Russian).
10. *Real'noe vremja* [Real Time]. 2016, URL : <https://realnoevremya.ru/articles/30722> (accessed: 25.08.2022). (In Russian).
11. Sharipov M. M. *Poznavatel'nyj putevoditel' po Kazani* [The Guide of Kazan]. Kazan, 2009, 84 p. (In Russian).
12. *Jekonomika himicheskoj otrasli* [Economy of the Chemical Industry]. Sadchikov I. A. (ed.). St. Petersburg, Himizdat Publ., 2000, pp. 26. (In Russian).

Информация об авторах

Хусаинова Резеда Мазгаровна — кандидат химических наук, доцент кафедры нефтехимического синтеза Нижнекамского химико-технологического института.

Габдушева Эльвира Наильевна — кандидат педагогических наук, заместитель директора по воспитательной работе Нижнекамского химико-технологического института.

Information about the authors

Khusainova Rezeda Mazgarovna — Candidate of Chemistry, Associate Professor in the Department of Petrochemical Synthesis at Nizhnekamsk Chemical Technological Institute.

Gabdusheva Elvira Nailiyevna — Candidate of Pedagogy, Deputy Head of Upbringing at Nizhnekamsk Chemical Technological Institute.

Статья поступила в редакцию 06.09.2022; одобрена после рецензирования 19.01.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 06.09.2022; approved after reviewing 19.01.2023; accepted for publication 19.04.2023.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 115–121.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 2 (66), pp. 115–121.

Научная статья

УДК 616.8-008.64:378.18

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.014

Стратегии совладания и риск депрессии у студентов

Казаренков Вячеслав Ильич

Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

vikprof2003@yandex.ru

Карнелович Марина Михайловна

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Гродно, Республика Беларусь

karnelovich_mm@grsu.by

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы сохранения и улучшения эмоционального благополучия личности в жизненный период студенчества, наполненный множеством задач и противоречий объективной и субъективной природы, которые могут повышать риск «дебюта» нарушений психического здоровья, в том числе возникновения депрессии.

Цель исследования заключалась в выявлении специфических особенностей взаимосвязи стратегий совладания с трудными обстоятельствами и склонности к депрессии у студентов.

Авторами осуществлено теоретическое обоснование проблемы, а затем эмпирически доказана гипотеза о существовании прямой по направленности корреляции между стратегиями эмоционально-ориентированного совладания и риском депрессии.

Реализация задач исследования осуществлялась на базах Российского университета дружбы народов (Москва, Российская Федерация) и Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (Гродно, Республика Беларусь). В тестировании участвовали 108 девушек и 94 юноши, обучавшиеся на бакалавриате по специальностям психологической, математической и IT-направленности. Для обработки результатов диагностики студентов использовались U-критерий Манна — Уитни и корреляционный анализ по К. Спирмену.

В статье представлены различия между предпочитаемыми стратегиями совладания со стрессогенными ситуациями и уровнем риска возникновения депрессии у студентов разного пола и профиля обучения.

Полученные авторами результаты актуальны, практически значимы и могут использоваться в системе профилактической и консультационной работы социально-психологических служб учреждений высшего образования.

Перспективными представляются исследования стратегий совладания и риска депрессии у студентов разных профилей обучения, уточнение методов профилактики депрессии, анализ практико-ориентированных подходов психокоррекционного и терапевтического вмешательства, а также анализ возможностей их применения при работе со студентами. Актуальной является разработка рекомендаций по формированию у студентов адаптивных и эффективных стратегий совладания.

Ключевые слова: студенчество, совладание с трудностями, стратегии совладания, депрессия, симптомы депрессии, межполовые и межпрофильные различия стратегий совладания и риска депрессии у студентов.

Для цитирования: Казаренков В. И., Карнелович М. М. Стратегии совладания и риск депрессии у студентов // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 115–121. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.014.

Original article

Coping Strategies and Risk Factors Associated with Depression in Students

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich

People's Friendship University of Russia,
Moscow, Russia
vikprof2003@yandex.ru

Karnielovich Marina Mikhaylovna

Grodno State University named for Yanka Kupala
Grodno, Belarus Republic
karnielovich_mm@grsu.by

Abstract. The article treats relevant issues of securing and improving students' emotional well-being. The article underlines that studenthood is characterized by emotional strain, by objective and subjective problems that can provoke the development of depression.

The aim of the research is to identify the connection between difficult situation, student's proneness to depression and their coping strategies.

The authors theoretically substantiate the correlation between coping strategies and risk factors in depression.

The investigation was carried out at People's Friendship University of Russia (Moscow, Russian Federation) and at Grodno University named for Yanka Kupala (Grodno, Republic of Belarus). The survey included 108 female and 94 male bachelor students majoring in psychology, mathematics and IT. To interpret the results of the survey the authors used the Mann-Whitney U test and Spearman's correlation coefficient.

The article presents the correlation between coping strategies and depression proneness in male and female students majoring psychology, mathematics and IT.

The acquired results are relevant, have practical significance and can be used for preventive and counseling purposes by educational psychologists working in higher education institutions.

The prospects of further research can be associated with the investigation of coping strategies and risks of depression in students, the exploration of preventive measures, the analysis of various correctional and therapeutic approaches, the analysis of their efficiency in university environments. The relevance of the research consists in an attempt to present recommendations pertaining to the formation of adaptive and effective coping strategies in university students.

Key words: studenthood, coping with difficulties, coping strategies, depression, symptoms of depression, gender-related and subject-related differences of coping strategies and risk factors associated with depression in students.

For citation: Kazarenkov V. I., Karnielovich M. M. Coping Strategies and Risk Factors Associated with Depression in Students // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 115–121. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.014.

Введение. Одной из актуальных тем, изучаемых современной психологической наукой, является субъект, совладающий с жизненными перипетиями, и его поступки на сегодняшний день.

Поведение и деятельность, разнонаправленная активность субъекта на преодоление трудностей в ординарных либо кризисных и стрессовых ситуациях в психологии исторически изучается и раскрывается при анализе феноменологии совладания.

Термин «совладание» как синоним «копинга» раскрывает индивидуальный стилевой способ или способы поведения в ситуации, требующей активности, в соответствии с индивидуально-психологическими свойствами субъекта и логикой кратковременной или хронической ситуации; насколько она разрешима и есть ли у субъекта потенциалы для преодоления трудностей (Крюкова, 2004). Исторически копинг понимается как динамический по природе феномен использования субъектом когнитивных механизмов и поведенческих ресурсов при возникновении стрессовых ситуаций; как когниции и деяния индивида, которые направлены на снижение фактора, угрожающего благополучию (Lazarus, Folkman, 1984; Folkman, 1984).

«Совладающее поведение» предполагает позитивные усилия для полного и «правильного» для здоровья и блага способа, приема преодоления (Китаев-Смык, 2015); значительной деактивации стрессоров, снижения эмоциональных реакций, имеющих отрицательную коннотацию, что

должно послужить основой для возвращения организма в относительно сбалансированное эмоциональное состояние. Это делается осознанно, результат должен продумываться и направляться механизмами саморегуляции (Карнелович, Казаренков, 2021).

Стили, или стратегии, совладающего по цели поведения — те приемы и особые способы, с помощью которых субъект пытается выдержать стресс. Если личность не находит соответствующих стрессу ресурсов, ей не хватает навыков «самостоять» в трудной ситуации, управлять собой, вследствие чего возрастает психическая напряженность и соматические нарушения, в числе которых возможна и депрессия.

Объективные и субъективные факторы риска возникновения депрессий могут быть выявлены в студенчестве как жизненном периоде. Этот риск может повышаться или понижаться при разной степени осознанного использования студентами тех или иных стратегий совладания с трудностями, наступающими их в учебных буднях, социальных отношениях, бытовой сфере.

Ученые и практики подчеркивают, что юношеский период часто становится этапом, когда возникает «дебют» депрессии, то есть она впервые возникает как нарушение эмоциональной сферы личности (Казаренков, Карнелович, 2022).

Актуальность проблемы совладания и склонности к депрессии у студентов определила траекторию нашего теоретического поиска и эмпирических изысканий.

Цель исследования — выявить специфические особенности взаимосвязи стратегий совладания и склонности к депрессии у студентов.

Выдвинута *гипотеза* о том, что существует обратная корреляция между риском депрессии со стратегиями практико-ориентированного и социально-ориентированного совладания и прямая — со стратегиями эмоционально-ориентированного совладания.

Организация и методики исследования. Базами исследования являлись Российский университет дружбы народов (Москва, Российская Федерация) и Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Гродно, Республика Беларусь).

Тестирование студентов проводилось посредством гугл-формы, в которой учитывались такие показатели, как пол, курс обучения, специальность. Эта форма дала возможность получить анонимные и искренние ответы, обеспечив гетерогенность выборки. Было получено 202 протокола от респондентов (108 девушек и 94 юноши), которые учились на 1–4 курсах бакалавриата по следующим специальностям: «Психология» (Россия, Беларусь), «Практическая психология» (Беларусь), «Прикладная математика» (Россия), «Программное обеспечение информационных технологий» (Беларусь). Ответы были автоматически загружены в матрицу данных.

Использованы следующие методики диагностики: «Юношеская копинг-шкала», впервые предложенная Э. Фрайденбергом с Р. Льюисом и затем адаптированная Т. Л. Крюковой для определения разных по уровню адаптивности и эффективности стратегий совладания, используемых студентами, и «Шкала депрессии А. Бекка» для выявления студентов с риском депрессии.

Для выявления связей между стратегиями совладания и уровнем выраженности признаков депрессии применялся метод корреляционного анализа Ч. Спирмена, для сравнения изучаемых психологических характеристик у студентов разного пола и специальности — U-критерий Манна — Уитни.

Обсуждение основных результатов. Рассмотрим межполовые различия способов копинга, которые выбирали девушки и юноши.

У девушек, в сравнении с юношами, были более представлены стратегии, ориентированные на общие действия и активный поиск путей преодоления трудностей. Среди стратегий копинга, направленных на использование социальных ресурсов, они более тяготели к межличностному взаимодействию и эмпатийной поддержке, а также профессиональной помощи специалистов. Юноши больше стремились воспользоваться помощью друзей и включенностью в социальные объединения, общности, движения (табл. 1).

Вышеотмеченные копинг-стратегии традиционно относят к группе конструктивно помогающих и достаточно эффективных для широкого спектра ситуаций повседневной жизнедеятельности (Frydenberg, 2002).

Для девушек, в большей мере, чем для юношей, были характерны стратегии совладания, при которых использовались тактики поиска причин возникших трудностей прежде всего в самих себе, принятия вины и самокопания, а также активного переживания эмоций, поиска облегчения в разрядке негативных реакций (крики, плач, выражение гнева, злости, активное горевание). Такие тактические «приемы», по мнению большинства исследователей, обладают лишь кратковременной эффективностью, а в долгосрочной перспективе могут вести к снижению самооценки, переживанию субъектом чувства беспомощности перед обстоятельствами (Folkman, 1984).

Средние значения стратегий совладания девушек и юношей

Стратегии совладания	Юноши	Девушки
Обращение к социальной поддержке	61,04	68
Обращение к друзьям	60	62,16
Ресурс групповой принадлежности	60,4	56
Поиск профессионала для помощи	45,6	50
Обращение к общим действиям	40	41,3
Шаги по решению проблемы	48	63,92
Достижение новых результатов	64	66,24
Эмоции беспокойства	56	66,08
Риск несовладания	28	47,36
Попытки самообвинения	40	52,9
Уход в себя	50	51,7
Поиск разрядки	24	45,36
Игнорирование	44	35
Поиск отвлечения	91	71,68
Активный отдых	49	67,9
Надежда на чудо	63	61,04
Поиск духовной опоры	50	49,7
Позитивный фокус	60	55,3

У девушек также были выше, чем у юношей, показатели активного отдыха в условиях трудностей, стремления испытывать эмоции положительной коннотации и восстанавливать силы как ресурсы для совладания с трудностями.

Студентам мужского пола были более свойственны стратегии отвлечения от возникшей проблемы через перенос активности в другие области.

Значимые на статистическом уровне $p < 0,05$ различия стратегий копинга у студентов разного пола представлены в таблице 2.

Таблица 2

Достоверные различия стратегий совладания с трудностями у студентов разного пола

Стратегии совладания	Девушки. Суммарный ранг	Юноши. Суммарный ранг	U-индекс	Z-индекс	p-уровень
Шаги по решению проблемы	5071,00	2555,000	1379,000	2,19610	0,028085
Достижение новых результатов	5238,00	2388,000	1212,000	3,06597	0,002170
Поиск разрядки	5106,00	2520,000	1344,000	2,37058	0,017761
Игнорирование	4178,00	3448,000	1328,000	-2,46266	0,013792
Уход в себя	4262,00	3364,000	1412,000	-2,02506	0,042862
Поиск отвлечения	3582,00	4044,000	732,000	-5,58933	0,000000
Обращение к социальной поддержке	3655,00	3971,000	805,000	-5,20077	0,000000

Обнаружены и специфические особенности стратегий совладания у студентов разных профилей: математического и информационно-технического (1-я подгруппа, 122 студента) и психологического (2-я подгруппа, 80 студентов).

Как показано в таблице 3, у студентов-психологов, по сравнению со студентами математического и информационно-технического профилей обучения, были более выражены стратегии поиска решения, обращения к активной деятельности, нацеленной на результат. При этом «технари» чаще прибегали к общим действиям, в целом были не склонны пассивно принимать проблемные обстоятельства.

Средние значения стратегий совладания у студентов с разным профилем обучения

Стратегии совладания	1-я подгруппа	2-я подгруппа
Обращение к социальной поддержке	61,7	60,4
Обращение к друзьям	63,3	61,2
Ресурс групповой принадлежности	62,4	58,7
Поиск профессионала для помощи	46,5	44,8
Обращение к общим действиям	42,1	40,9
Шаги по решению проблемы	60,3	66,9
Достижение новых результатов	63,1	68,8
Эмоции беспокойства	67,3	65,0
Риск несовладания	46,0	48,4
Попытки самообвинения	54,1	51,8
Уход в себя	54,1	49,6
Поиск разрядки	43,1	47,2
Игнорирование	49,6	40,9
Поиск отвлечения	79,4	65,1
Активный отдых	73,7	63,0
Надежда на чудо	62,3	60,0
Поиск духовной опоры	50,4	49,1
Позитивный фокус	57,4	53,5

Примечание: 1-я подгруппа — студенты с математическим, информационно-техническим профилем обучения; 2-я подгруппа — студенты с психологическим профилем обучения.

У студентов-математиков и программистов были выше, чем у студентов-психологов, средние значения стратегии совладания, связанные с переносом активности в другие области и сферы, обращением к возможностям активного отдыха и духовным ценностям при наличии проблем. Особенно это было заметно в их склонности давать положительную переоценку ситуации, находить позитивный фокус при возникновении трудностей. Несмотря на то что одни ученые верят в пользу умения находить позитивный фокус и обращения к духовным ценностям при наличии проблем, а другие не находят тому подтверждений, мы полагаем, что эти копинг-приемы полезны и важны для эмоционального состояния студентов, хотя и не способны напрямую решить проблему.

Различия между студентами двух профилей достигали уровня значимости по показателям стратегии «игнорирование» ($U = 1402,0$; $Z = -2,35$; $p = 0,019$) и «поиск отвлечения» ($U = 1174,0$; $Z = -3,51$; $p = 0,0005$).

Примерно в равной степени у студентов двух профилей были выражены такие копинг-приемы, как обращение к духовным основаниям и надежда на чудо. Обращение к ценностям, своей вере может быть отражением и опоры студентов на свои ресурсы духовности, религиозности, их склонности занимать пассивную позицию в надежде на помощь высших сил при нежелании активно решать проблему самостоятельно. Указанные стратегии совладания могут нести облегчение, снижение интенсивности переживаний, а также ориентировать на действия либо отказ от них в трудной ситуации (Kazarenkov, Bashkin, Karnialovich, Kazarenkova, Kameneva, 2022).

Относительно близки у студентов обеих профилей обучения были и средние значения по копингу, ориентированному на сферу социальных отношений, поиск помощи от окружения, обращение к специалистам, за исключением ресурса групповой принадлежности, который был выше у математиков и программистов, чем у психологов.

Далее обратимся к результатам исследования выраженности депрессивных тенденций у студентов разного пола и направления подготовки.

Около половины девушек и абсолютное большинство юношей не имели риска развития депрессии: они имели отличные показатели настроения, видение перспектив будущего, были активны и полны энергии для достижения целей.

У 33,3 % девушек и 14,3 % юношей были выявлены признаки субдепрессии: сниженное настроение и самооценка, падение активности, склонность к печали, эпизодам горевания, а у 18,52 % девушек и 5,7 % юношей — высокий риск депрессии с ее явно выраженными симптомами: отрицательным паттерном настроения, пессимистическим взглядом на изменения в будущем, негативной перспективой, самообвинением.

Показатели «уровня депрессии» ($Z = 2,48$; $p = 0,0029$) и соматических жалоб ($Z = 3,28$; $p = 0,0004$) были достоверно в большей мере выражены у женской части выборки, по сравнению с мужской. Девушки были более ипохондричны и воспринимали свое самочувствие менее благополучно, чем юноши.

У большинства студентов обеих профилей депрессии не было, однако подобных студентов с математическим, информационно-техническим профилем обучения было больше, чем студентов-психологов (табл. 4).

Для 15,6 % будущих математиков и программистов и 18,9 % психологов были характерны признаки субдепрессии; для каждого седьмого студента психологического профиля — явные симптомы умеренной, а для студентов математического, информационно-технического профиля обучения — низкие риски умеренной депрессии.

Таблица 4

Выраженность депрессивных тенденций у студентов разных профилей обучения, в %

Степень выраженности	1-я подгруппа	2-я подгруппа
Отсутствие депрессии	80	67,60
Субдепрессия	15,60	18,90
Умеренная депрессия	4,40	13,50

Примечание: 1-я подгруппа — студенты с математическим, информационно-техническим профилем обучения; 2-я подгруппа — студенты с психологическим профилем обучения

У студентов двух профилей обучения были выявлены значимые различия всех показателей: «уровня депрессии» ($U = 1274,0$; $Z = 3,10$; $p = 0,002$), когнитивно-аффективных симптомов ($U = 1466,0$; $Z = 2,13$; $p = 0,033$) и соматических жалоб ($U = 1174,0$; $Z = 3,61$; $p = 0,0003$), которые значительно в большей мере были свойственны студентам-психологам.

Корреляции между совладанием и депрессией у студентов всей выборки в целом (табл. 5) свидетельствовали о том, что использование способов, которые были основаны на разрядке эмоций, стремлений к «оглушению», употреблению активных веществ, лекарств, алкоголя, вело к риску депрессии, появлению ее симптомов на познавательном, аффективном и физиологическом уровнях.

Таблица 5

Корреляции между совладанием и депрессией у студентов всей выборки в целом

Стратегии совладания	Индекс депрессии	Индекс когнитивно-аффективного компонента	Индекс соматического компонента
Риск несовладания	0,430794	0,427404	0,421278
Поиск разрядки	0,357080	0,336266	0,380422
Попытки самообвинения	0,275754	0,285500	—
Уход в себя	0,306951	0,316702	0,264520

Стратегии самообвинения, погружения в себя, замыкания на себе, отчуждения от окружающих, самоизоляции также повышали риск возникновения симптомов депрессии. И, наоборот, чем более были выражены симптомы депрессивного расстройства, тем в большей мере студенты были склонны искать одиночества, подвергаться самообвинению, самонеприятию.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Представленные результаты актуальны и имеют практическую значимость, поскольку могут использоваться в системе профилактической и консультационной работы социально-психологических служб учреждений высшего образования при организации воспитательной работы со студентами различного пола и направления подготовки.

Перспективными направлениями представляются исследования стратегий совладания и риска депрессии у студентов разных профилей обучения; уточнение методов профилактики депрессии; анализ практико-ориентированных подходов психокоррекционного и терапевтического вмешательства, а также их возможностей применения в вузе и разработка рекомендаций по формированию адаптивных и эффективных стратегий совладания у студентов.

Список источников

1. Казаренков В. И., Карнелович М. М. Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 1 (61). — С. 129–142.
2. Карнелович М. М., Казаренков В. И. Эмоциональный интеллект как фактор стратегий совладающего поведения будущих психологов сферы образования // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 3. — С. 66–76.
3. Китаев-Смык Л. А. Сознание и стресс. Творчество. Совладание. Выгорание. Невроз. — М. : Смысл, 2015. — 768 с.
4. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. — Кострома : Костром. гос. ун-т, 2004. — 376 с.
5. Folkman S. Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis // Journal of Personality and Social Psychology. — 1984. — N 46 (4). — Pp. 839–852.
6. Frydenberg E. Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. — Oxford : Oxford University Press, 2002. — 176 p.
7. Kazarenkov V., Bashkin E., Karnialovich M., Kazarenkova T., Kameneva G. Coping With Pandemic Stress In High School Students // INTED2022 Proceedings : 16th International Technology, Education and Development Conference / ed. by L. G. Chova, A. L. Martínez, I. C. Torres. — Valencia, 2022. — Pp. 3224–3230.
8. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. — N. Y. : Springer, 1984. — 456 p.

References

1. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M. Sources and Factors Associated with Stress in Students. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2022, no. 1 (61), pp. 129–142. (In Russian).
2. Karnelovich M. M., Kazarenkov V. I. Emotional Intelligence as a Factor Associated with Coping Strategies in Novice Educational Psychologists. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 3, pp. 66–76. (In Russian).
3. Kitaev-Smyk L. A. *Soznanie i stress. Tvorchestvo. Sovladanie. Vygoranie. Nevroz* [Consciousness and Stress. Creativity. Coping. Burnout. Neurosis]. Moscow, Sense Publ., 2015, 768 p. (In Russian).
4. Krjukova T. L. *Psichologija sovladajushhego povedenija* [Psychology of Coping Strategies]. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2004, 376 p. (In Russian).
5. Folkman S. Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984, no. 46 (4), pp. 839–852.
6. Frydenberg E. Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. Oxford, Oxford University Press Publ., 2002, 176 p.
7. Kazarenkov V., Bashkin E., Karnialovich M., Kazarenkova T., Kameneva G. Coping With Pandemic Stress In High School Students. *INTED2022 Proceedings : 16th International Technology, Education and Development Conference*, ed. by L. G. Chova, A. L. Martínez, I. C. Torres, Valencia. 2022, pp. 3224–3230.
8. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N. Y., Springer Publ., 1984, 456 p.

Информация об авторах

Казаренков Вячеслав Ильич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов.

Карнелович Марина Михайловна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

Information about the authors

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich — Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of Psychology and Pedagogy at People's Friendship University of Russia.

Karnielovich Marina Mikhaylovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Experimental and Applied Psychology at Grodno State University named for Yanka Kupala.

Статья поступила в редакцию 12.03.2023; одобрена после рецензирования 20.03.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 12.03.2023; approved after reviewing 20.03.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Научная статья

УДК 159.97-053.6

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.015

Склонность к зависимому поведению мальчиков и девочек подросткового возраста

Кушко Оксана Юрьевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Белгород, Россия

kushko@bsu.edu.ru

Груша Андрей Васильевич

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Белгород, Россия

grusha@bsu.edu.ru

Пчёлкина Евгения Петровна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Белгород, Россия

pchelkina@bsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассмотрены половые различия склонности подростков к зависимому поведению.

Проблема зависимого поведения не утрачивает свою актуальность из-за увеличения количества подростков, склонных к зависимому поведению в ситуациях социально-экономических изменений, и появления новых видов зависимостей, несмотря на множество форм и методов профилактики.

С целью установления различий в склонности к зависимому поведению у 100 учащихся 7–11 классов Белгорода (50 % мальчиков и 50 % девочек) подросткового возраста авторами было проведено ее эмпирическое исследование с помощью методики диагностики СДП (склонность к девиантному поведению) Э. В. Леуса, методики диагностики склонности к 13 видам зависимостей Г. В. Лозовой и теста на выявление любовной зависимости А. Ю. Егорова).

Доказано предположение о том, что в целом зависимое поведение свойственно подросткам обоих полов. Для девочек более характерен такой вид зависимого поведения, как любовная зависимость, а для мальчиков — компьютерная (от интернета, социальных сетей). Анализ половых различий в склонности к зависимому поведению подростков в измененных условиях, связанных с дистанционным обучением, детерминант выявленных особенностей и последующая разработка мер профилактики зависимого поведения в подростковом возрасте составляют новизну данного исследования, а также открывают перспективы дальнейших исследований данной тематики и разработки программ психопрофилактики зависимого поведения подростков с учетом половых и гендерных различий.

Ключевые слова: девиантное поведение, зависимое поведение, аддиктивное поведение, подростки, мальчики, девочки, половые различия, любовная и компьютерная зависимость, дистанционное обучение.

Для цитирования: Кушко О. Ю., Груша А. В., Пчёлкина Е. П. Склонность к зависимому поведению мальчиков и девочек подросткового возраста // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 122–128. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.015.

Original article

Addiction-Prone Personality Traits in Teenage Boys and Girls

Kushko Oksana Yuryevna

Belgorod State National Research University

Belgorod, Russia

kushko@bsu.edu.ru

Grusha Andrey Vasilyevich

Belgorod State National
Research University
Belgorod, Russia
grusha@bsu.edu.ru

Pcholkina Evgeniya Petrovna

Belgorod State National
Research University,
Belgorod, Russia
pchelkina@bsu.edu.ru

Abstract. The article treats gender-related differences in addiction-prone personality traits in adolescents. The issue of addicted behavior is a relevant one, for the number of teenagers demonstrating addictive behaviors against the background of socio-economic instability is ever growing despite numerous preventive measures.

The authors of the article conduct an empirical research involving 100 schoolchildren (50 boys and 50 girls) of the city of Belgorod (year 7 — year 11) and use E. V. Leus's, G. V. Lozova's and A. Yu. Yegorov's methodology of diagnosing deviant behaviors in adolescents.

The article maintains that both male and female adolescents are prone to addiction. Girls are more likely to develop an emotional addiction, while boys are more vulnerable to computer addiction (the internet and social media). The novelty of the research is accounted for by the fact that the article analyzes gender-related differences in adolescents in the conditions of distance learning and presents measures that can help prevent addictive behaviors in adolescents. The elaboration of effective measures aimed at preventing addiction in adolescents is a prospect for further research.

Key words: deviant behavior, addictive behavior, adolescents, boys, girls, gender differences, emotional addiction, computer addiction, distance learning.

For citation: Kushko O. Yu., Grusha A. V., Pcholkina E. P. Addiction-Prone Personality Traits in Teenage Boys and Girls // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 122–128. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.015.

Введение. Актуальность исследования зависимого поведения в подростковом возрасте продиктована возрастающим количеством подростков, демонстрирующих различные формы девиантного, в частности зависимого поведения, которое может быть связано с увеличением количества предметов зависимостей и их доступностью для подрастающего поколения.

Особый интерес представляет половой аспект данной проблемы, представляющий не только теоретическую, но и практическую значимость, которая проявляется в средствах и формах профилактики зависимого поведения у подростков разного пола в условиях дистанционного обучения.

Под девиантным (отклоняющимся) поведением понимают такое поведение, которое не соответствует нормам и правилам, принятым в обществе.

Выделяют несколько видов такого поведения: зависимое (аддиктивное), агрессивное, ауто-агрессивное (самоповреждающее, суицидальное), делинквентное (преступное, противоправное) (Леус, Сидоров, Соловьев, 2009), то есть при определении девиантности исходят из социального контекста, учитывая, что нормы, правила и ценности общества подвержены изменениям.

Аддиктивное поведение — форма девиантного поведения, которая выражается в стремлении ухода от реальности путем изменения собственного психического состояния (Леус, Сидоров, Соловьев, 2009). Суть такого поведения может заключаться в использовании предмета зависимости для получения определенного эмоционального состояния, необходимого человеку, что вызывает привыкание и приводит к потребности в изменении своего психического состояния и дезадаптивным реакциям (Бухановский, 2002). Зависимое поведение подразделяют на химическое (зависимость от определенных веществ, ПАВ) и нехимическое (поведенческие зависимости). Механизм формирования таких зависимостей может различаться ввиду того, что химические вещества оказывают прямое воздействие на нейромедиаторную систему организма (Егоров, 2005).

В отечественной и зарубежной научной литературе описано множество различных видов зависимостей, например компьютерная, интернет-, гаджет-зависимости (Янцев, Кириллова, Панова, 2016); спортивная аддикция, зависимость от здорового образа жизни, алкогольная, табакозависимость (Егоров, 2005); пищевая (Yu, Tan, 2016); наркотическая, геймбллинг-зависимость (Mutti-Packer, 2017) и др.

Единого представления о половых различиях в зависимом поведении нет. Так, например, установлено, что для девочек более, чем для мальчиков, характерны пищевая, лекарственная, религиозная, любовная и телевизионная зависимость (Птицина, Зубарева, 2010) и более выражены признаки интернет-зависимого поведения (Трусова, Канашов, Ангеловский [и др.], 2020), а мальчики более склонны к никотиновой, телевизионной, игровой, алкогольной зависимости (Чурин, Сараева, 2017).

Целью исследования было установление различий в склонности к зависимому поведению мальчиков и девочек подросткового возраста. В исследовании приняли участие 100 обучающихся 7–11 классов Белгорода (50 % мальчиков и 50 % девочек).

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что зависимое поведение свойственно подросткам обоих полов, но у девочек чаще отмечается любовная зависимость, тогда как у мальчиков — компьютерная.

Методики исследования. Исследование выраженности у девочек и мальчиков подросткового возраста видов девиантного и аддиктивного поведения, в частности склонности к любовной аддикции, осуществлялось с помощью методики диагностики СДП (склонность к девиантному поведению) Э. В. Леуса, методики диагностики склонности к 13 видам зависимостей Г. В. Лозовой, теста на выявление любовной зависимости А. Ю. Егорова.

Статистическая обработка осуществлялась в программе SPSS Statistic с помощью критерия Краскелла — Уоллиса.

Основные результаты исследования и их обсуждение. Результаты эмпирического исследования различных форм девиантного поведения у девочек и мальчиков представлены на рисунке 1.

У подростков обоих полов был обнаружен средний уровень социально обусловленного девиантного поведения, нормативные уровни выраженности девиации не превышали пороговых значений. Подобные результаты можно объяснить возрастными особенностями подростков, которые направлены на коммуникацию с группой сверстников, формирование самооценки через утверждение в этой группе, но при этом отличаются стремлением к обособленности и нонконформизму, характерным для среднего уровня социально обусловленного девиантного поведения.

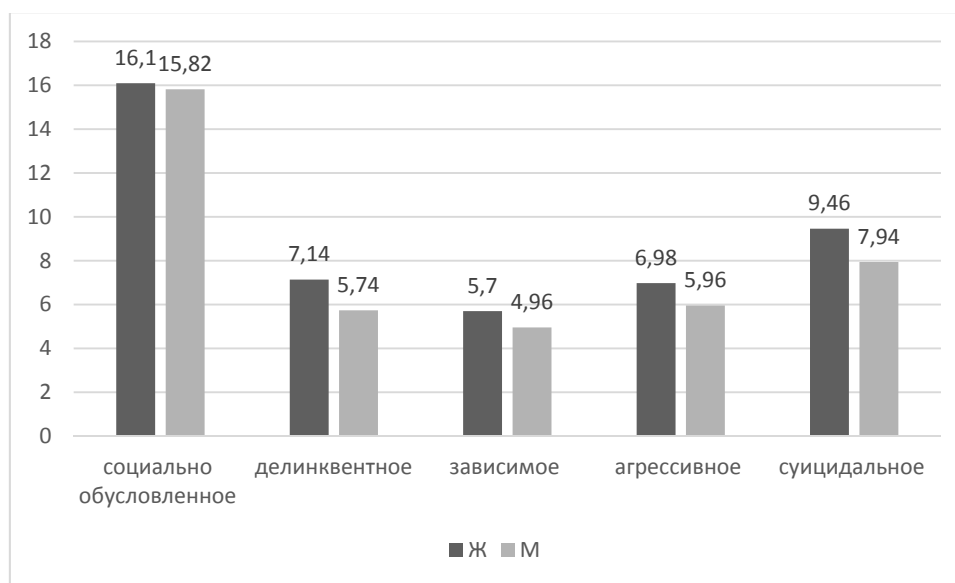


Рис. 1. Выраженность различных форм девиантного поведения у мальчиков и девочек подросткового возраста, средние баллы

Все остальные виды девиантного поведения были выражены незначительно.

Низкий уровень выраженности делинквентного поведения у подростков свидетельствовал о том, что в большинстве жизненных ситуаций они были склонны к законопослушному поведению.

Низкий (с тенденцией к среднему) уровень суицидального поведения, более выраженного у девочек, чем у мальчиков, свидетельствовал о наличии у них суицидальных мыслей, не переходивших к суицидальным намерениям, или о наличии эпизодического аутоагрессивного поведения.

Половая специфика агрессивного поведения обнаружилась в том, что подростки женского пола демонстрировали вербальную, словесную агрессию в форме оскорблений, слухов и т. д., тогда как подростки мужского пола чаще прибегали к физическим проявлениям агрессивного поведения.

Выраженность различных видов зависимого поведения у мальчиков и девочек подросткового возраста наглядно отражена на рисунке 2.

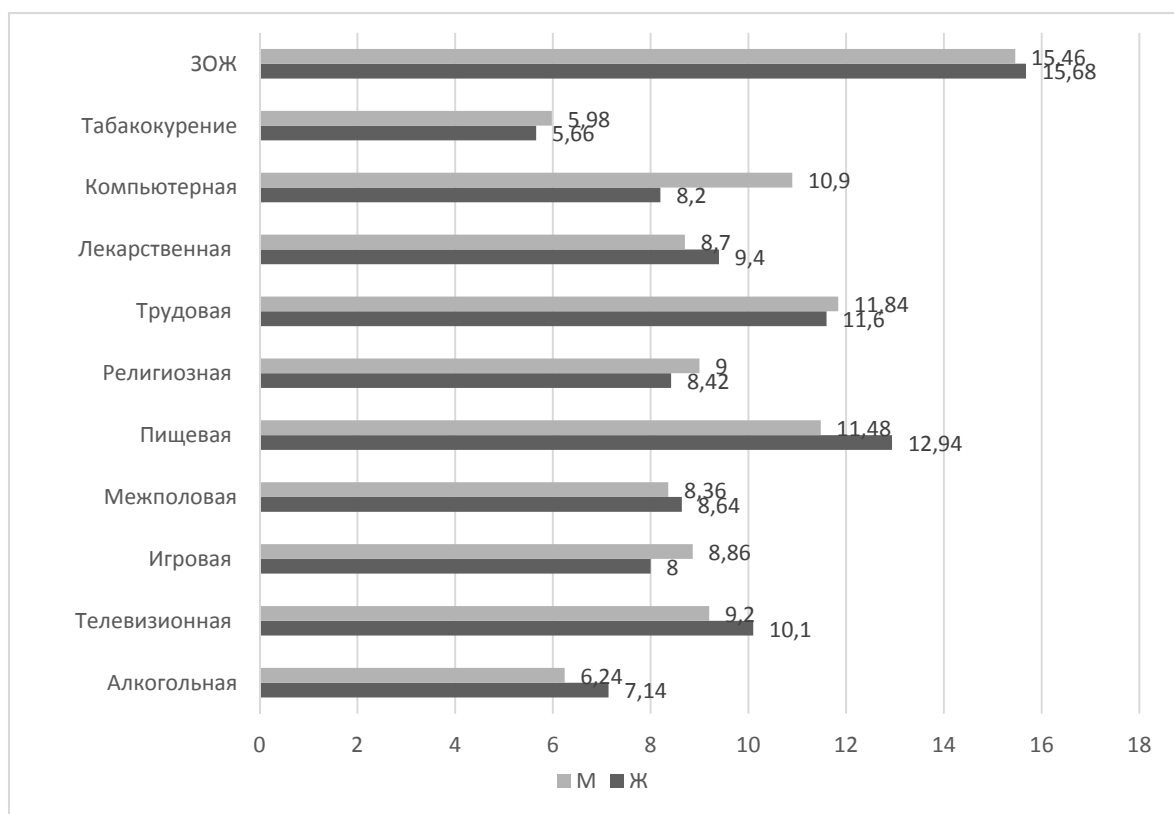


Рис. 2. Выраженность различных видов зависимого поведения у мальчиков и девочек подросткового возраста

Результаты проведенного исследования свидетельствовали о том, что склонность к формированию зависимости от здорового образа жизни, который пропагандируется СМИ как единственно верный в условиях современности, была выражена у подростков (и девочек, и юношей). Это могло приводить их к приверженности диетическому образу жизни, изнурению себя физическими занятиями с целью достичь желаемого внешнего вида и состояния здоровья.

Выраженная склонность к пищевой зависимости, которая могла проявляться в виде приступов переедания, приводивших к ожирению, а также в склонности к булимии, которая характеризовалась эпизодами переедания и попытками «очистения» желудка с помощью вызова рвоты, приема слабительных препаратов, была обнаружена у подростков женского пола. Все это, как правило, сопровождалось у девочек самообвинением, нарушением образа собственного тела, неуверенностью в себе.

У мальчиков тенденция к среднему уровню выраженности пищевой зависимости чаще проявлялась в пристрастии к «вредным» продуктам: чипсам, сухарикам и в целом фастфуду.

У представителей мужского пола также была выявлена тенденция к трудовой зависимости, которая проявлялась в трудоголизме и была детерминирована стереотипами общества и социальным давлением на мужчин.

Все остальные виды зависимого поведения, особенно табакокурение и алкогольная зависимость, находились на низком уровне выраженности, что позволило судить об отсутствии склонности к ним.

Анализ показателей выраженности девиантных форм поведения у подростков различных полов показал, что значимых различий между ними нет. Характерный и нормативный для возраста средний уровень выраженности социально обусловленного девиантного поведения и низкий уровень выраженности других форм девиантного поведения позволили сделать вывод об отсутствии аномального поведения у подростков обследованной выборки.

На рисунке 3 представлена выраженность склонности представителей обоих полов подросткового возраста к любовной аддикции.

Формированию любовной аддикции девочки были подвержены в значительно большей степени, чем мальчики.

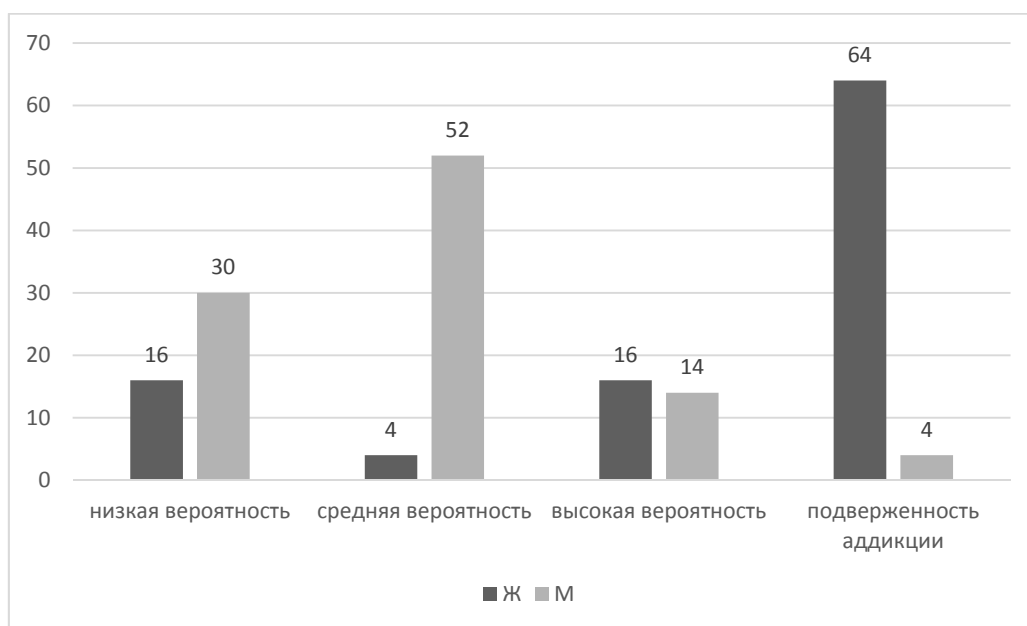


Рис. 3. Выраженность склонности к любовной зависимости у подростков различного пола, в %

Любовная зависимость проявлялась в патологическом стремлении постоянно находиться рядом с объектом зависимости, обладать им. Такая привязанность часто сопровождалась ревностью и повышенным контролем. Чрезмерная демонстрация любви приводила к появлению чувства дискомфорта у предмета такой зависимости и разрыву отношений.

Половине мальчиков была свойственна средняя и трети — низкая вероятность развития любовной аддикции.

Мальчики подросткового возраста, как и девочки, имели средний уровень вовлечения в зависимость от здорового образа жизни и низкую выраженность других форм зависимостей, что свидетельствовало об отсутствии в их поведении паттернов зависимого поведения этих типов.

Причиной половых особенностей аддиктивного поведения могли быть формируемые социумом особенности характера девочек, которые проявляются в повышенной эмоциональности, эмпатии, понимании.

С помощью критерия U Манна — Уитни были обнаружены статистически значимые различия ($p < 0,05$) в показателях выраженности вовлеченности в зависимость от компьютера (интернета, социальных сетей): у мальчиков подросткового возраста был выявлен более высокий, чем у девочек, уровень вовлеченности в данную форму зависимости (табл.).

Фактор гендера как социальных требований к поведению представителей разных полов мог оказывать влияние на формирование компьютерной зависимости. Это могло быть обусловлено тем, что мальчикам ресурсы сети помогали в замещенном или сублимированном выражении эмоций. Девочки же ввиду гендерного стереотипа были способны к открытому выражению своих эмоций.

Таблица

Значимые различия между показателями выраженности отдельных типов зависимого поведения у подростков в зависимости от пола

Типы зависимого поведения	Пол		U _{эмп}
	Мужской	Женский	
Зависимость от компьютера (интернета, социальных сетей)	10,9	8,2	706*
Любовная аддикция	33,18	74,36	141,5**

Примечание: $p < 0,05$ обозначены *, $p < 0,01$ — **.

Кроме того, на статистически значимом уровне ($p < 0,01$) различались их показатели вовлеченности в любовную аддикцию: у лиц женского пола они были выше, чем у лиц мужского пола, и подтвердили высокую вовлеченность девочек в любовную аддикцию, их стремление к формированию сверхценностных отношений к объекту влюбленности и созависимых отношений, построенных на экстремальном эмоциональном реагировании.

Средний уровень вовлеченности в любовную аддикцию мальчиков-подростков указывал на усиленный поиск ими объекта романтической привязанности без формирования сверхценностного отношения к объекту влюбленности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, половые различия склонности подростков к зависимому поведению проявились в различной степени предрасположенности к любовной и компьютерной аддикции. Так, для мальчиков подросткового возраста в целом было более характерно формирование склонности к компьютерной, а для девочек — к любовной зависимости.

Это могло быть обусловлено социальной стереотипией поведения лиц разных полов, отдельными личностными качествами, культивированными в рамках развития гендерной идентичности, и другими факторами.

Анализ детерминант выявленных особенностей открывает новые направления исследований проблемы и разработки программ психопрофилактики зависимого поведения подростков с учетом половых и гендерных различий, а также рассмотрение аппаратурных методов его диагностики и коррекции.

Список источников

1. Бухановский А. О. Зависимое поведение: клиника динамика систематика, лечение, профилактика. — Ростов н/Д, 2002. — 60 с.
2. Егоров А. Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) // Аддиктология. — 2005. — № 1. — С. 65–77.
3. Леус Э. В., Сидоров П. И., Соловьев А. Г. Особенности распространенности девиантного поведения у подростков городской и сельской среды // Известия Южного федерального университета. — 2009. — № 3. — С. 175–179.
4. Птицина Н. А., Зубарева Л. В. Гендерные аспекты аддиктивного поведения в студенческой среде // Женщина в российском обществе. — 2010. — № 2. — С. 80–92.
5. Трусова А. В., Канашов А. Е., Ангеловский А. А. Гендерные различия индивидуально-психологических характеристик у подростков с разным уровнем проявлений интернет-зависимого поведения // Нехимические аддикции. Современное состояние проблемы. — 2020. — С. 45–62.
6. Чурин А. С., Сараева Е. В. Связь аддиктивного поведения с гендерными стереотипами у студентов // Концепт. — 2017. — Т. 29. — С. 338–344. — URL : <http://e-koncept.ru/2017/770875.htm> (дата обращения: 15.01.2023).
7. Янцев А. В., Кириллова А. В., Панова С. А. Компьютерная аддикция как фактор, определяющий психофизиологическое состояние организма подростков // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Сер. «Биология, химия». — 2016. — Т. 2, № 3. — С. 65–75.
8. Yu Z., Tan M. Disordered eating behaviors and food addiction among nutrition major college students // Nutrients. — 2016. — Vol. 8, N 11. — P. E673.
9. Amin-Esmaili M. [et al.] Profile of people who inject drugs in Tehran, Iran // Acta Medica Iranica. — 2016. — Vol. 54, N 12. — Pp. 793–805. — URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28120592> (accessed: 21.02.2023).
10. Mutti-Packer S. [et al.] Problem gambling symptomatology and alcohol misuse among adolescents: A parallel-process latent growth curve model // Psychology of Addictive Behaviors. — 2017. — P. 17.

References

1. Buhanovskij A. O. *Zavisimoe povedenie: klinika dinamika sistematika, lechenie, profilaktika* [Addictive Behavior: Clinical Picture, Dynamic Performance, Systematic Picture, Treatment, Prophylaxis]. Rostov-on-Don, 2002, 60 p. (In Russian).
2. Egorov A. Ju. Non-chemical (Behavioral) Addictions: an Overview. *Addiktologija* [Addictology]. 2005, no. 1, pp. 65–77. (In Russian).
3. Leus Je. V., Sidorov P. I., Solov'ev A. G. Peculiarities of Deviant Behavior in Teenagers in Urban and Rural Areas. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta* [Bulletin of South Ural University]. 2009, no. 3, pp. 175–179. (In Russian).
4. Pticina N. A., Zubareva L. V. Gender Aspects of Addictive Behavior in Students. *Zhenshhina v rossijskom obshhestve* [Women in Russia]. 2010, no. 2, pp. 80–92. (In Russian).

5. Trusova A. V., Kanashov A. E., Angelovskiy A. A. Gender-related Differences in Teenagers with Differently Manifested Internet Addictions. *Nehimicheskie addikcii. Sovremennoe sostojanie problemy* [Non-chemical Addictions. The Current State of the Problem]. 2020, pp. 45–62. (In Russian).

6. Churin A. S., Saraeva E. V. The Connection between Addictive Behavior and Gender Stereotypes in Students. *Koncept* [Concept]. 2017, vol. 29, pp. 338–344. URL : <http://e-koncept.ru/2017/770875.htm> (accessed: 15.01.2023). (In Russian).

7. Jancev A. V., Kirillova A. V., Panova S. A. Computer Addiction as a Factor Identifying Teenagers' Psychophysiological State. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Serija "Biologija, himija"* [Scholarly Notes of Crimea Federal University Named for V. I. Vernadsky. Biology, Chemistry series]. 2016, vol. 2, no. 3, pp. 65–75. (In Russian).

8. Yu Z., Tan M. Disordered eating behaviors and food addiction among nutrition major college students. *Nutrients*. 2016, vol. 8, no. 11, pp. E673.

9. Amin-Esmaeili M. [et al.] Profile of people who inject drugs in Tehran, Iran. *Acta Medica Iranica*. 2016, vol. 54, no. 12, pp. 793–805. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28120592> (accessed: 21.02.2023).

10. Mutti-Packer S. [et al.] Problem gambling symptomatology and alcohol misuse among adolescents: A parallel-process latent growth curve model. *Psychology of Addictive Behaviors*. 2017, p. 17.

Информация об авторах

Кушко Оксана Юрьевна — ассистент кафедры общей и клинической психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета.

Груша Андрей Васильевич — ассистент кафедры психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета.

Пчёлкина Евгения Петровна — кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета.

Informtaion about authors

Kushko Oksana Yuryevna — Assistant Professor in the Department of General and Clinical Psychology of the Faculty of Psychology at Belgorod State National Research University.

Grusha Andrey Vasilyevich — Assistant Professor in the Department of Psychology of the Faculty of Psychology at Belgorod State National Research University.

Pchylkina Evgeniya Petrovna — Candidate of Sociology, Associate Professor in the Department of General and Clinical Psychology of the Faculty of Psychology at Belgorod State National Research University.

Статья поступила в редакцию 18.03.2023; одобрена после рецензирования 29.03.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 18.03.2023; approved after reviewing 29.03.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 129–135.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 2 (66), pp. 129–135.

Научная статья

УДК 159.923:35-055.2

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.016

Проблемы личностных трансформаций в процессе самореализации военнослужащих-женщин

Сорокоумова Светлана Николаевна

Российский государственный социальный университет

Москва, Россия;

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации

Новосибирск, Россия;

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск
национальной гвардии Российской Федерации

Санкт-Петербург, Россия

4013@bk.ru

Ерохина Яна Валерьевна

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации

Новосибирск, Россия

erokhinajv@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема личностной трансформации женщин-военнослужащих в процессе их профессиональной самореализации.

Представлены результаты исследования особенностей личностных трансформаций в процессе самореализации 200 военнослужащих-женщин в возрасте от 23 до 45 лет, имевших стаж службы в разных подразделениях национальной гвардии Российской Федерации более 3 лет. В работе использованы индивидуальный типологический опросник Л. Н. Собчик, многомерный опросник самореализации личности С. И. Кудинова и шкала общей самооценки Р. Шварцера, М. Ерусалема.

Статистическая обработка результатов проводилась с помощью SPSS Statistics v. 22.

У большинства (89 %) женщин-военнослужащих были выявлены гармоничный уровень самореализации (при колебании как в сторону интенсивного, так и в сторону иррационального уровней), а также статистически значимая тесная корреляционная связь показателей шкал самореализации с их индивидуально-типологическими характеристиками. Так, экстравертированные, активные женщины с высокой самооценкой предпочитали браться за более сложные задачи, ставили перед собой более высокие цели и упорнее их добивались, что, вероятно, обуславливало достижение ими личностной трансформации.

Психологические особенности женщин, которые существенно влияли и на успешность их военно-профессиональной деятельности, особенно важно учитывать при работе с личным составом.

Ключевые слова: трансформация, самореализация, профессиональная деятельность, вооруженные силы, военная служба, женщина-военнослужащий.

Для цитирования: Сорокоумова С. Н., Ерохина Я. В. Проблемы личностных трансформаций в процессе самореализации военнослужащих-женщин // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 129–135. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.016.

Original article

Personality Transformation Associated with Female Military Officers' Self-actualization

Sorokoumova Svetlana Nikolayevna

Russian State Social University

Moscow, Russia;

Novosibirsk Higher Military Command Order of Zhukov University named for I. K. Yakovelev
of the National Guards of the Russian Federation
Novosibirsk, Russia;
St. Petersburg Military Command Order of Zhukov Institute
of the National Guards of the Russian Federation
St. Petersburg, Russia
4013@bk.ru

Erokhina Yana Valeryevna

Novosibirsk Higher Military Command Order of Zhukov University named for I. K. Yakovelev
of the National Guards of the Russian Federation
Novosibirsk, Russia;
erokhinajv@yandex.ru

Abstract. The article treats the issue of female military officers' personal transformation in the process of their professional self-actualization.

The article presents the results of a research involving 200 female military officers aged 23 – 45 performing their functions in different units of the National Guards of the Russian Federation for more than three years. The research employs such methods as L. N. Sobchik's questionnaire, S.I. Kudinov's self-actualization questionnaire, R. Schwarzer and M. Jerusalem's self-efficacy scale, SPSS Statistics v. 22 (to process the results).

The majority of female military officers (89%) demonstrate harmonious development and self-actualization. The research shows that there is a correlation between people's self-actualization level and their individuality, psychological development. Extraverted and active women with high self-efficacy are more eager to deal with difficult tasks, are more perseverant in the face of challenges, are able to persistently pursue their goals.

The article maintains that it is essential to take into consideration female military officers' personality traits.

Key words: transformation, self-actualization, professional activities, military force, military service, female officers.

For citation: Sorokoumova S. N., Erokhina Ya. V. Personality Transformation Associated with Female Military Officers' Self-actualization // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 129–135. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.016.

Введение. В научной психологической литературе представлено большое разнообразие теорий и подходов к личности и ее трансформации. Выделяют динамические и статические теории личности, теории развития и трансформации личности.

Трансформация представляется как спиралевидный процесс обретения новых качеств при возникновении потребности в период достижения предела на конкретном этапе развития личности (Маслоу, 2010).

В рамках подхода М. Ш. Магомед-Эминова трансформация рассматривается сквозь призму феномена темпоральности (Магомед-Эминов, 2009), а С. А. Волковым — как процесс и достижение самореализации на различных этапах деятельности.

Термин «самореализация», первоначально предложенный К. Гольдштейном, относится к стремлению человека стать всем, чем он способен стать. В концепциях, которые построены на самосовершенствовании, стремлении к идеалу, самореализация сочетает в себе потенцирующую и индивидуационную трансформацию (Магомед-Эминов, 2009).

Конкретная форма потребностей к самореализации отличается у разных людей. Возникновение этих потребностей, по мнению А. Маслоу, основано на предварительном удовлетворении физиологических потребностей, а также в безопасности, любви и уважении и всегда направлено на «лучшую жизнь». В гуманистической теории А. Маслоу описан комплекс Ионы. Каждый человек в определенный момент жизни стоит перед выбором между ростом и стагнацией. Рост связан с риском, и люди, не приобретшие мотивацию, смелость и умение рисковать во время профессиональной деятельности, выбирают путь стагнации. Если человек ставит перед собой цели, которые ниже его личностного потенциала, он рискует приобрести деформацию личности в связи с уходом с траектории самореализации. В свою очередь, самореализация означает мужество, усилие, риск, а иногда и страдание (Реан, Кудашев, Баранов, 2006). Многие люди боятся рисковать, потому что каждое действие в направлении перемен может быть успешным или неудачным.

Процесс самореализации находит свое выражение в качестве устойчивых ценностно-мотивационных стратегий.

Достижение человеком самореализации предполагает прохождение определенных этапов, преодоление различных трудностей и практику саморегуляции отдельных эмоций и поведения, что может способствовать трансформации личности (Андреас, Андреас, 1999).

В настоящее время выявление особенностей самореализации личности в профессии и личностная трансформация, в том числе военнослужащих в целом и женщин-военнослужащих, является актуальной, но малоизученной научной проблемой.

Целью исследования являлось определение возможности возникновения и особенностей личностной трансформации женщин-военнослужащих в процессе их профессиональной самореализации.

Исследование проводилось в 2021–2022 годах на базе подразделений Росгвардии. В нем приняли участие 200 военнослужащих-женщин в возрасте от 23 до 45 лет со стажем службы в разных подразделениях национальной гвардии Российской Федерации более 3 лет.

Гипотеза: предположение о том, что профессиональная самореализация военнослужащих-женщин в Вооруженных Силах РФ напрямую зависит от их индивидуально-типологических характеристик.

Методы и методики исследования. Для изучения личностной трансформации женщин-военнослужащих в процессе их профессиональной самореализации были использованы следующие психодиагностические методики: индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик, позволивший выявить акцентуации их личности, влияющие на процесс личностной трансформации; многомерный опросник самореализации личности С. И. Кудинова; шкала общей самооценки Р. Шварцера, М. Ерусалема, проявляющейся в том, как люди чувствуют, думают и действуют, и оказывающей влияние на процесс трансформации личности.

Статистическая обработка результатов проводилась с помощью корреляционного анализа (критерия Пирсона) в программе SPSS Statistics v. 22.

Результаты исследования и их обсуждение. С помощью индивидуально-типологического опросника (ИТО) Л. Н. Собчик у большинства женщин-военнослужащих были выявлены средние показатели (норма) значений по всем шкалам методики, что указывало на сбалансированность и умеренную степень выраженности у них разных типологических свойств, стабильность, уравновешенность и гармоничность их личности.

Наиболее низкие (в пределах нормы) значения имели показатели экстраверсии и агрессии, что характеризовало женщин-военнослужащих как сбалансированных и не склонных к проявлению выраженной агрессии (рис. 1).



Рис. 1. Индивидуально-типологические характеристики женщин-военнослужащих, средний балл

Выраженность личностных акцентуаций в виде спонтанности, интроверсии, ригидности, интровертированности, сензитивности варьировалась в сторону как гипоземотивности, так и умеренной выраженности (табл.).

Таблица

Индивидуально-типологические характеристики женщин-военнослужащих национальной гвардии Российской Федерации, в %

Шкалы	Степень выраженности	Гипоземотивность (1–2 балла)	Норма значения теста (3–4 балла)	Умеренная выраженность (5–7 баллов)	Избыточная выраженность (8–9 баллов)
		%	%	%	%
Ложь		9	85,5	,5	–
Аггравация		20	70	0?	–
Экстраверсия		21	68	1	–
Спонтанность		12	68,5	9,5	–
Агрессивность (стеничность)		19	73,5	,5	–
Ригидность		14	72	4	–
Интроверсия		16	47	37	–
Сензитивность		–	82	8	–
Тревожность		9,5	87,5	3	–
Лабильность		21	71,5	7,5	–

Остальные акцентуации (стеничность, тревожность, лабильность) были обнаружены не более чем у 10 % женщин-военнослужащих.

Психодиагностика особенностей самореализации женщин-военнослужащих показала наличие средней либо высокой степени выраженности ее положительных переменных (рис. 2).

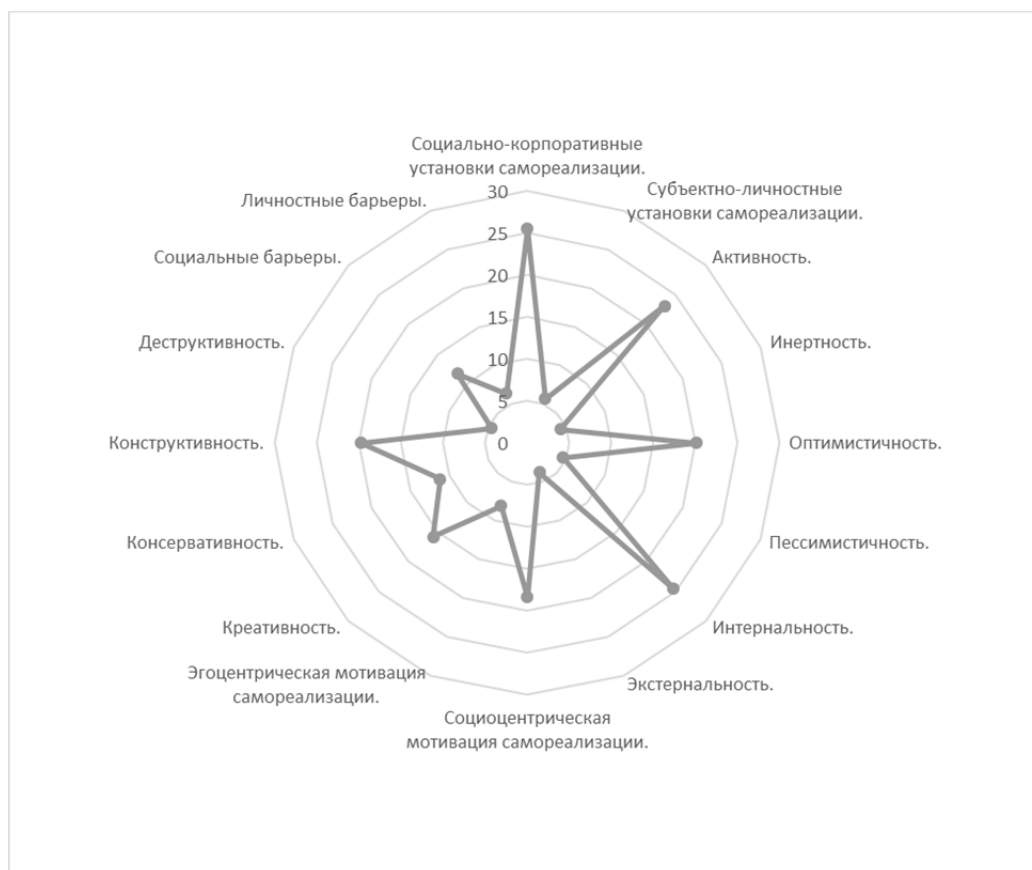


Рис. 2. Особенности проявлений самореализации личности у женщин-военнослужащих

Так, были установлены высокие и средние показатели социально-корпоративных установок, активности и интернальности (25,5; 23,1 и 24,6 соответственно) самореализации женщин, свидетельствовавшие о высокой степени выраженности у них установок к самореализации, хорошем самоконтроле и самоорганизации при самовыражении; активности, энергичности в проявлениях самореализации.

Средняя выраженность у женщин-военнослужащих таких переменных самореализации, как оптимистичность (20,1), социоцентрическая мотивация (18,4), креативность (15,8), консервативность (11,2), конструктивность (19,7) и социальные барьеры (11,7), свидетельствовала о преобладании у них положительного психоэмоционального настроения; мотивирующего желания изменить мир вокруг себя в лучшую сторону; наличии способности применять неординарные, нестандартные способы и приемы самовыражения при использовании стереотипных, стандартных схем самовыражения, во многом обусловленных особенностями воспитания, в определенных ситуациях; положительной оценке самого процесса самореализации; их раскованности, гибкости, уверенности в себе в различных жизненных ситуациях.

Доминирование у многих женщин-военнослужащих среднего уровня личностной (у 61 %) и социальной (у 42 %) самореализации указывало на наличие препятствий социальной направленности в процессе их самореализации, несмотря на средний гармоничный общий уровень самореализации (при колебании как в сторону интенсивного, так и в сторону иррационального уровней) (рис. 3).

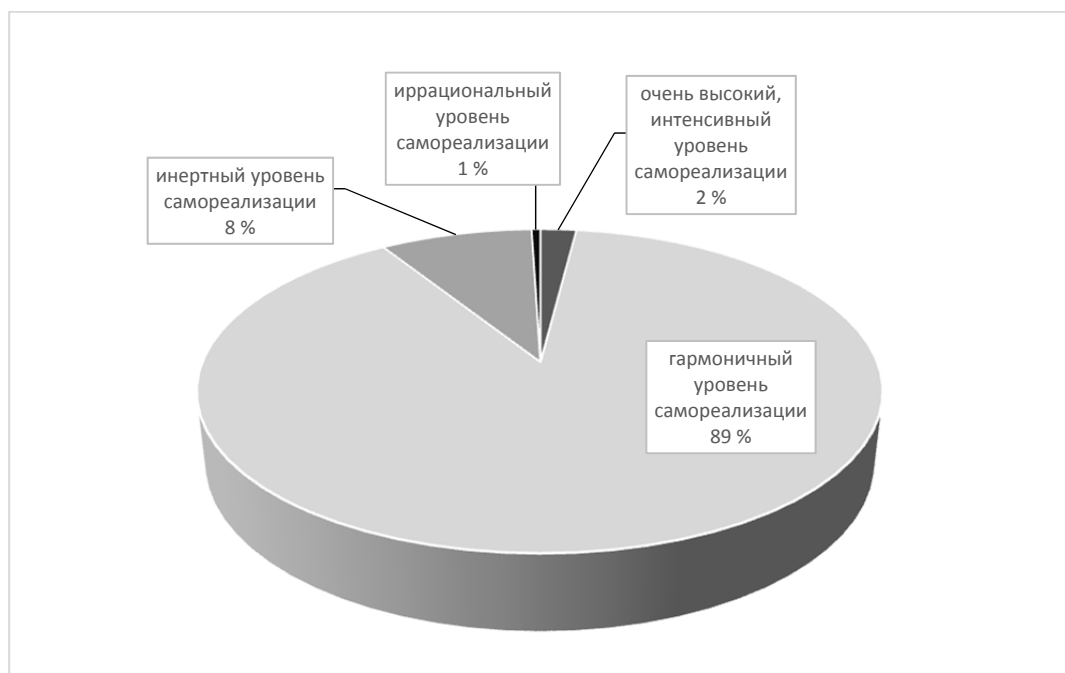


Рис. 3. Общий уровень самореализации у женщин-военнослужащих

Таким образом, личностное, профессиональное и социальное совершенство не являлось очень важной целью и смыслом всей жизни женщин-военнослужащих, хотя они и стремились быть не хуже других и в чем-то превосходить многих.

С помощью критерия Пирсона были выявлены статистически значимые тесные корреляции между показателями шкал самореализации и индивидуально-типологическими характеристиками женщин-военнослужащих.

У экстравертированных женщин-военнослужащих, по сравнению с интровертированными, отмечалась большая креативность, гармоничность самооценки и меньшая выраженность личностных барьеров самореализации, тогда как для интровертированных были более характерны деструктивность, социальные и личностные барьеры самореализации (рис. 4).

Социоцентрическая мотивация самореализации женщин-военнослужащих была обусловлена уровнем их спонтанности и отсутствием ригидности и лабильности, а эгоцентрическая — интровертированностью, агрессивностью и низкими показателями самооценки.



Рис. 4. Корреляции между показателями индивидуально-типологических характеристик, самооценки и самореализации женщин-военнослужащих

Психодиагностика самоэффективности женщин-военнослужащих показала, что у большей части (40,5 %) из них она выше средней, у 32 % — высокая, у 23,5 % — средняя и только у немногих — ниже среднего и низкая (2,5 и 1,5 % соответственно) (рис. 5).

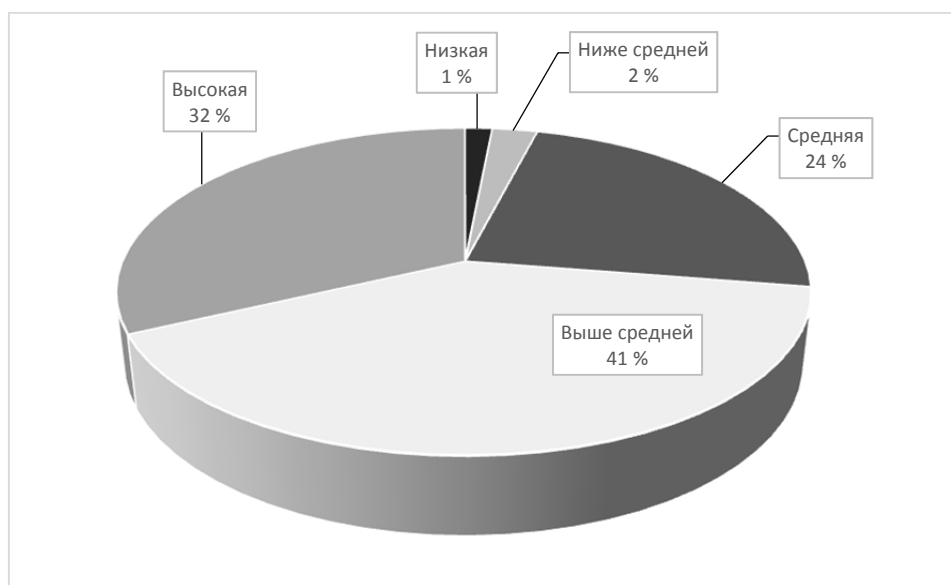


Рис. 5. Уровень самоэффективности женщин-военнослужащих в войсках Росгвардии

Женщины с высокой самоэффективностью, как правило, были способны точно оценивать свою работу, не слишком критичны и не слишком позитивны, но реально оценивали себя, чтобы стремиться к самосовершенствованию. Это обеспечивало им многочисленные преимущества в повседневной жизни, устойчивость к невзгодам и стрессу, привычки к здоровому образу жизни, повышение производительности труда, что было подтверждено нашим предыдущим исследованием (Сорокоумова, Ерохина, 2022).

Самоэффективность также включала в себя решимость и настойчивость, поскольку помогла преодолевать препятствия на пути достижения целей.

Выводы. Итак, женщины-военнослужащие имели средний уровень самореализации, достижение которой предполагало прохождение определенных этапов, преодоление различных трудностей и практику саморегуляции отдельных эмоций и поведения.

Отсутствие у большинства обследованных женщин-военнослужащих личностных акцентуаций, отрицательно влиявших на их самореализацию, могли как повысить, так и снизить их мотивацию к осуществлению активных действий, особенно в трудных жизненных и профессиональных ситуациях.

Список источников

1. Андреас К., Андреас Т. Сущностная трансформация. Обретение неиссякаемого внутреннего источника / пер. Е. В. Середина. — Воронеж, 1999. — 320 с.
2. Магомед-Эминов М. Ш. Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2009. — 570 с.
3. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. — М. : Психология, 2010. — 410 с.
4. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. — 479 с.
5. Сорокоумова С. Н., Ерохина Я. В. Факторы психологической готовности военнослужащих-женщин к исполнению профессиональных обязанностей в составе боевых подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 4 (64). — С. 120–127.

References

1. Andreas K., Andreas T. *Sushhnostnaja transformacija. Obretenie neissjakaemogo vnutrennego istochnika* [Essence Transformation. Searching for an Eternal Inner Source]. Voronezh, 1999. 320 p. (In Russian).
2. Magomed-Jeminov M. Sh. *Dejatel'nostno-smyslovoj podhod k psihologicheskoj transformacii lichnosti* [Active Approach to Psychological Transformation]. Moscow, 2009. 570 p. (In Russian).
3. Maslou A. *Samoaktualizacija. Psihologija lichnosti* [Self-actualization. Psychology of Personality]. Moscow, Psychology Publ., 2010. 410 p. (In Russian).
4. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. *Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika* [Psychology of Personal Adaptation. Analysis. Theory. Practice]. St. Petersburg, Prajm-Evroznak Publ., 2006. 479 p. (In Russian).
5. Sorokoumova S. N., Erohina Ja. V. Factors Associated with Female Military Officers' Psychological Readiness to Performing Professional Duties in the National Guards Troops of the Russian Federation. *Psihologopedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2022, no. 4 (64), pp. 120–127. (In Russian).

Информация об авторах

Сорокоумова Светлана Николаевна — доктор психологических наук, профессор; профессор Российской академии образования, факультета психологии Российского государственного социального университета, профессор Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, профессор кафедры военно-научных исследований факультета повышения квалификации кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Ерохина Яна Валерьевна — адъюнкт кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

Informtaion about authors

Sorokoumova Svetlana Nikolayevna — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Faculty of Psychology Higher Military Command Order of Zhukov University named for I. K. Yakovelev of the National Guards of the Russian Federation, Professor in the Department of Military Research of the Faculty of Advanced Training at St. Petersburg Military Command Order of Zhukov Institute of the National Guards of the Russian Federation,

Erokhina Yana Valeryevna — Postgraduate Student of the Department of Military Pedagogy and Psychology at Novosibirsk Higher Military Command Order of Zhukov University named for I. K. Yakovelev of the National Guards of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 01.03.2023; одобрена после рецензирования 22.03.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 01.03.2023; approved after reviewing 22.03.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Научная статья

УДК 159.923

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.017

Психологические ресурсы профессионального здоровья личности

Уланова Наталья Николаевна

Рязанский государственный медицинский университет

имени академика И. П. Павлова Минздрава России

Рязань, Россия

nata.ulanova88@gmail.com

Яковлева Наталья Валентиновна

Рязанский государственный медицинский университет

имени академика И. П. Павлова Минздрава России

Рязань, Россия

yakovleva.nata2@gmail.com

Аннотация. В статье проводится теоретический анализ проблемы психологических ресурсов личности во взаимосвязи с ее профессиональным здоровьем.

Выделены подходы, позволяющие с разных точек зрения описать данный конструкт и выявить основные его компоненты.

Кроме того, проанализированы некоторые отечественные и зарубежные исследования в рамках ресурсного подхода, что позволило сделать выводы о современных тенденциях в исследованиях проблемы психологических ресурсов личности.

Особое внимание уделено психологическим ресурсам, связанным с понятием профессионального здоровья личности. Они позволяют поддерживать его показатели на оптимальном уровне и, следовательно, обеспечивают реализацию эффективной профессиональной деятельности.

Описана разработанная авторами структура профессионального здоровья личности, включающая в себя системообразующий ценностный компонент, целеполагание, мотивационный компонент, эталоны здоровья, исполнительный и результативный (контроль результата, показателем которого является качество и степень эффективности выполняемой профессиональной деятельности) компоненты.

Представлена схема соотношения психологических ресурсов со структурными компонентами профессионального здоровья.

Ключевые слова: группы ресурсов, психологический ресурс, личностный ресурс, адаптационный потенциал, здоровье, профессиональная деятельность, профессиональное здоровье, структура профессионального здоровья, компоненты профессионального здоровья.

Для цитирования: Уланова Н. Н., Яковлева Н. В. Психологические ресурсы профессионального здоровья личности // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 136–142. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.017.

Original article

Psychological Resources of People's Vocational Wellness

Ulanova Natalya Nikolayevna

Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov

of the Ministry of Health of Russia

Ryazan, Russia

nata.ulanova88@gmail.com

Yakovleva Natalya Valentinovna

Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov

of the Ministry of Health of Russia

Ryazan, Russia

yakovleva.nata2@gmail.com

Abstract. The article theoretically analyzes the interrelations between psychological resources and vocational wellness.

The research employs several approaches that enable researchers to describe the phenomenon and to single out its main components.

The researchers analyze Russian and foreign studies conducted within the framework of the research approach, which enables them to outline some contemporary tendencies related to the investigation of psychological resources.

The article focuses on psychological resources associated with vocational wellness and professional efficiency.

The authors of the article describe the structure of people's vocational wellness which includes values, goal-setting, health, accomplishments, result-based monitoring.

The article assesses the relationship between psychological resources and vocational wellness.

Key words: resources, psychological resources, personal resources, adaptability, health, professional activities, vocational wellness, component of vocational wellness.

For citation: Ulanova N. N., Yakovleva N. V. Psychological Resources of People's Vocational Wellness // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 136–142. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.017.

Введение. В последние годы повышенный интерес со стороны специалистов вызывает изучение проблемы психологических особенностей профессионального здоровья личности.

Это связано, во-первых, с возрастанием требований к специалистам в различных видах профессиональной деятельности, повышением физической и психоэмоциональной нагрузки на них, что предполагает развитие адаптационных возможностей, потенциала личности и профессионально важных качеств. Во-вторых, появляются новые факторы, оказывающие определенное влияние на профессиональное здоровье специалистов и приводящие к снижению показателей их профессионального здоровья, которые, в свою очередь, могут стать причиной снижения или полной утраты эффективности профессиональной деятельности, а также развития профессиональных заболеваний (Уланова, Яковлева, 2022; Казаренков, Карнелович, 2022; Митина, Митин, Анисимова, 2020; Шинкаренко, 2012; Щербаков, Лев, Ожогова, 2019; Park, Ward, Williams, Alegria, 2017; Votter, 2020). В-третьих, к изменениям в состоянии физического, психического и психологического здоровья личности, в том числе у представителей различных профессий, часто приводят ситуации неопределенности, стресса, происходящие на государственном уровне (например, пандемия COVID-19, которая приобрела мировой масштаб), последствиями которых являются проявления повышенной тревожности, депрессии (Е. В. Бачило, З. В. Луковцева, Ю. В. Шматова и др.).

Чтобы успешно адаптироваться к изменяющимся условиям и справляться с подобными стрессорами, человеку необходимо иметь достаточно ресурсов, в том числе психологических, которые выступают как некий потенциал личности, способствующий совладанию с трудными жизненными ситуациями, сохранению эффективности профессиональной деятельности и профессионального здоровья.

Единого подхода к пониманию и описанию структуры профессионального здоровья личности нет.

На наш взгляд, изучение профессионального здоровья с точки зрения системного, метасистемного и деятельностного подходов позволяет рассматривать его как результат осознанной целенаправленной деятельности, направленной на укрепление здоровья.

Важными составляющими профессионального здоровья выступают следующие: целеполагание в области здоровьесберегающей деятельности в рамках профессии, ее мотивация; этапы профессионального здоровья, его ресурсы; исполнительный компонент здоровьесберегающей деятельности в рамках профессии и контроль результата профессиональной деятельности и возможности быть продуктивным в ней. Наиболее значимым компонентом в структуре профессионального здоровья личности выступает его значимость в структуре ценностей, смысловые и ценностные установки, ориентации личности по отношению к здоровью и их связи с профессиональной деятельностью.

Помимо выделения компонентов в структуре профессионального здоровья, важно понимать, какие ресурсы могут быть использованы личностью для поддержания оптимальных показателей этого здоровья.

Целью исследования являлся анализ и систематизация результатов научных исследований проблемы психологических ресурсов профессионального здоровья личности.

Методы исследования. В исследовании использовался метод анализа научной литературы.

Результаты исследования. В психологии сложилось несколько направлений, рассматривающих ресурсы с различных точек зрения: 1) как ценности, которые человек стремится приумножать, накапливать и от которых напрямую зависит благополучие и качество жизни (С. Хобфолл); 2) как некоторые адаптационные возможности личности, позволяющие эффективно справляться с трудными жизненными ситуациями (В. А. Бодров, Л. В. Куликов, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова, А. Г. Маклаков); 3) как совокупность характеристик, качеств, способностей, сил (как физических, так и психологических), которые помогают человеку справляться со сложными жизненными ситуациями и реализовывать деятельность по достижению намеченных целей (Смык, 2017); как некоторые возможности и механизмы регуляции, которые могут позволить личности добиться определенных успехов в той или иной деятельности и достичь высокого уровня самореализации (В. И. Моросанова, В. А. Бодров, Т. Л. Крюкова, Л. Г. Дикая); 4) как совокупность возможностей, осознаваемых личностью (Д. А. Леонтьев, Б. Д. Парыгин, И. В. Ткаченко).

Э. Фромм выделял несколько ресурсов человека, которые актуализируются в трудных жизненных ситуациях: надежда, рациональная вера, душевная сила. Они помогают человеку увидеть перспективы в будущем, стремиться и быть готовым к развитию, осознать множество имеющихся у него возможностей и эффективно использовать их (Маклаков, 2001; Водопьянова, 2020).

В отечественной психологии концепция психологических ресурсов личности наиболее полно представлена в работах В. А. Бодрова, Н. Е. Водопьяновой, Д. А. Леонтьева, Е. А. Сергиенко и др.

В. А. Бодров считает, что личностные ресурсы «являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» (Бодров, 2006, с. 115–116).

Н. Е. Водопьянова (2019) упоминает о потенциалах и ресурсах адаптации к сложным условиям и обстоятельствам жизни и труда; ресурсах жизнестойкости в процессе жизни и профессионального становления; ресурсах профессионального становления и эффективности субъектов труда; ресурсах преодоления профессиональных и личностных кризисов; ресурсах противодействия профессионально-личностным деформациям и сохранения профессионального здоровья; ресурсах на разных этапах профессионализации. Особое внимание она уделяет ресурсам субъекта профессиональной деятельности и их регуляционным функциям, утверждая, что объем психологических ресурсов личности в значительной мере снижает профессиональное выгорание, которое приводит множество специалистов к снижению показателей психологической регуляции.

Н. Е. Водопьянова рассматривает зависимость ресурсов личности от внешних и внутренних факторов, от активности человека как субъекта; способы сохранения ресурсов профессионального здоровья (Водопьянова, Никифоров, Шингаев, Столярчук, 2019; Водопьянова, 2020).

Ресурсы можно разделить на четыре группы, которые связаны друг с другом, но имеют различные основания: объективные ресурсы — материальные ценности, которыми обладает индивид; социальные ресурсы — комплекс социальных статусов индивида, обеспечивающих его положение в обществе и помогающих найти альтернативные ресурсы; энергетические ресурсы — знания, которые могут быть использованы в какой-либо деятельности для получения других ресурсов, и личностные ресурсы — качества человека, отражающие его индивидуальные особенности, способствующие адаптации к сложным жизненным ситуациям и совладанию со стрессом (Hobfoll, 2011).

Многообразие жизненных ситуаций, приводящих к возможным изменениям привычной жизни, может способствовать уменьшению ресурсов, в том числе психологических, что в свою очередь, может приводить к развитию стресса (Hobfoll, 2011). Данное положение, с нашей точки зрения, может быть применимо и к ситуациям, связанным с изменениями в состоянии здоровья личности и как следствие — со снижением эффективности ее профессиональной деятельности.

Можно предположить, что человек, столкнувшийся с подобными ситуациями, сможет свести к минимуму их негативные последствия в плане психоэмоционального и физического состояния в том случае, если будет эффективно использовать имеющиеся у него психологические ресурсы.

Справиться со стрессорами помогает «личностный адаптационный потенциал», который включает следующие компоненты: нервно-психическую устойчивость; особенности самооценки личности; степень поддержки со стороны социума, помогающую почувствовать собственную значимость; степень конфликтности личности; опыт социализации (Маклаков, 2001).

Показатели здоровья и актуализация его ресурсов взаимосвязаны с мотивацией профессионального саморазвития (проактивностью, рефлексивностью и экзистенциальной исполненностью): тенденция актуализировать и использовать психологические ресурсы здоровья выявлена у студентов, которые имели высокую мотивацию к достижению высокого уровня профессионализма (Семикин, Анисимов, Раковский, 2019).

Психосоциальные ресурсы здоровья объединяют в несколько групп: внутриличностные, межличностные, социальные. Внутриличностные ресурсы — это характеристики личности, обеспечивающие поддержание физического, психического и психологического благополучия; межличностные — характеристики отношений человека в социуме, создающие условия для поддержания физического, психического и психологического благополучия и здоровья, а социальные — характеристики субъекта в системе социальных отношений, создающие условия для поддержания физического, психического и психологического благополучия (Ивлев, Микляева, Кожемякина, Рудыхина, 2017).

Изучение психологических ресурсов здоровья личности является отдельным направлением в ресурсном подходе. На наш взгляд, важно понимать, какие из психологических ресурсов могут помочь личности справляться с трудными жизненными ситуациями, стрессорами в рамках трудовой деятельности и подготовки к ней, а также сохранить здоровье на таком уровне, чтобы быть успешным и эффективным в профессиональной деятельности.

В структуре профессионального здоровья личности нами с опорой на подход Д. А. Леонтьева (2016) выделены четыре группы психологических ресурсов: психологические ресурсы устойчивости, ресурсы саморегуляции, мотивационные и инструментальные ресурсы (рис. 1).

Функционирование системообразующего ценностного компонента профессионального здоровья обеспечивают психологические ресурсы устойчивости, которые включают такие ценностно-смысловые характеристики, как устойчивая и адекватная самооценка, в том числе самооценка здоровья, определенное положение здоровья в системе ценностей личности, и помогают в определении ориентиров или эталонов здоровья, на которые личность сможет опираться при реализации здоровьесберегающей деятельности.



Рис. 1. Структура профессионального здоровья

В рамках отмеченной группы ресурсов рассматриваются и стрессоустойчивость, жизнестойкость, рефлексивность, которые помогают личности оценивать свои перспективы, обращаться к своим чувствам и мыслям, а также поддерживать высокий уровень физического и психологического здоровья.

Содержание психологических ресурсов саморегуляции составляет возможность самоконтроля, саморегуляции и гибкость целеполагания в рамках деятельности по поддержанию и укреплению здоровья. С помощью этих психологических ресурсов могут быть обеспечены ис-

полнительный компонент и контроль результата деятельности, которые позволяют поддерживать профессиональное здоровье на оптимальном уровне, способствующем реализации эффективной трудовой/профессиональной деятельности.

Мотивационные ресурсы включают в себя возможности обеспечения деятельности индивида, направленной на преодоление стрессовых ситуаций, связанных с угрозой здоровью или с изменением его показателей.

Инструментальные ресурсы — конкретные навыки, защитные механизмы, стратегии совладающего поведения.

Схема соотношения психологических ресурсов со структурными компонентами профессионального здоровья представлена на рисунке 2.

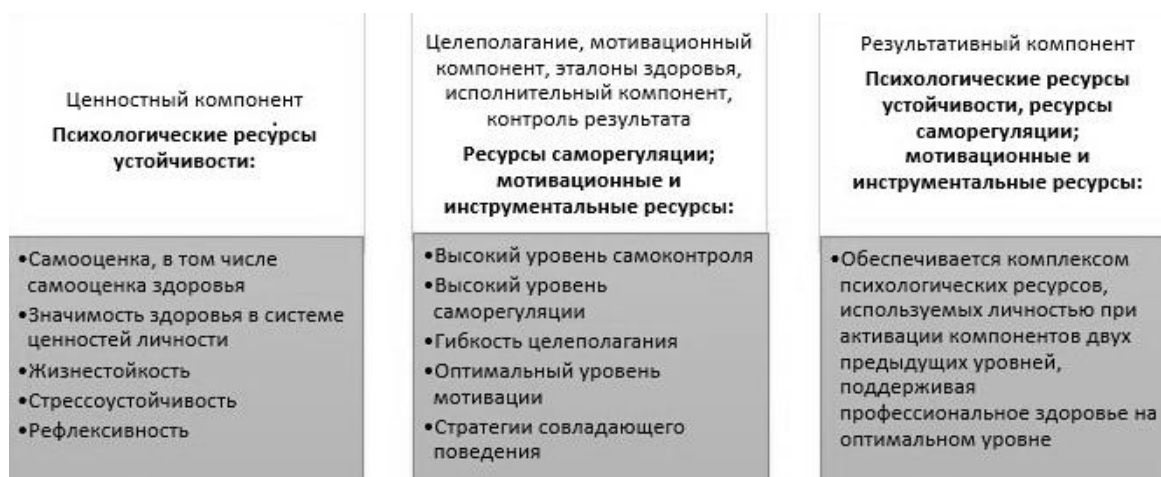


Рис. 2. Соотношение психологических ресурсов со структурными компонентами профессионального здоровья личности

Выводы. Анализ современных исследований психологических ресурсов личности в рамках ресурсного подхода позволил сделать выводы.

В психологической литературе существует несколько подходов к пониманию психологического ресурса личности: первый из них позволяет рассматривать ресурсы как ценности, которые человек стремится приумножать, накапливать и от которых напрямую зависит качество жизни; второй под ресурсами понимает адаптационные возможности личности, позволяющие ей эффективно справляться с трудными жизненными ситуациями; третий описывает ресурсы как некоторые возможности, которые могут позволить личности добиться определенных успехов в той или иной деятельности и достичь высокого уровня самореализации; четвертый показывает ресурсы как осознаваемые личностью возможности.

Опираясь на концепцию Д. А. Леонтьева, который выделяет четыре группы психологических ресурсов (психологические ресурсы устойчивости, саморегуляции, мотивационные и инструментальные), считаем целесообразным выделить психологические ресурсы профессионального здоровья личности для каждого из компонентов его структуры. Ценностный компонент в структуре профессионального здоровья личности обеспечивается такими ресурсами, как самооценка, в том числе самооценка здоровья, значимость здоровья в системе ценностей личности, жизнестойкость, стрессоустойчивость, рефлексивность; целеполагание, мотивационный компонент, эталоны здоровья, исполнительный компонент, контроль результата — высоким уровнем самоконтроля, саморегуляции, гибкостью целеполагания, оптимальным уровнем мотивации, эффективными стратегиями совладающего поведения, а результативный — комплексом психологических ресурсов, используемых личностью при активации компонентов двух предыдущих уровней с поддержкой профессионального здоровья на оптимальном уровне.

Список источников

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М. : ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.
2. Водопьянова Н. Е. Психологическое благополучие студентов с позиции субъектно-ресурсного подхода (на примере студентов-психологов) // Психология образования: современный вектор развития. — Екатеринбург : Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2020. — С. 175–198.

3. Водопьянова Н. Е., Никифоров Г. С., Шингаев С. М., Столярчук Е. А. Применение ресурсного подхода в практике психологического обеспечения профессионального здоровья // *Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации*. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2019. — С. 124–139.
4. Казаренков В. И., Карнелович М. М. Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения // *Психолого-педагогический поиск*. — 2022. — № 1 (61). — С. 129–142.
5. Ивлев Е. В., Микляева А. В., Кожемякина О. А., Рудыхина О. В. Психосоциальные ресурсы здоровья учащейся молодежи в отечественных и зарубежных эмпирических исследованиях // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. — 2017. — № 186. — С. 19–31.
6. Калашникова С. А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий // *Гуманитарный вектор*. — 2011. — № 2 (26). — С. 185–189.
7. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // *Сибирский психологический журнал*. — 2016. — № 62. — С. 18–37.
8. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // *Психологический журнал*. — 2001. — № 1. — С. 16–24.
9. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональное здоровье педагога : учеб. пособие для вузов. — 2-е изд., доп. — М. : Юрайт, 2020. — 379 с.
10. Семикин В. В., Анисимов А. И., Раковский Д. Н. Психологические ресурсы здоровья как фактор профессионального саморазвития студентов // *Развитие личности*. — 2019. — № 4. — С. 120–136.
11. Смык Ю. В. Ресурсный подход в развитии личности // *Педагог-психолог в современном образовании: личностный потенциал и его развитие : материалы Всерос. науч.-практ. конф.* — Иркутск : Аспринт, 2017. — С. 12–17.
12. Уланова Н. Н., Яковлева Н. В. Основные психологические подходы к изучению профессионального здоровья // *Прикладная юридическая психология*. — 2022. — № 2 (59). — С. 87–95.
13. Шинкаренко М. В. Влияние профессиональной ориентации на представления о здоровье // *Северо-Кавказский психологический вестник*. — 2012. — № 10/3. — С. 17–20.
14. Щербаков С. В., Лев Я. Б., Ожогова Е. Г. Особенности профессионального здоровья современного педагога // *Гуманитарные исследования*. — 2019. — № 4 (25). — С. 132–136.
15. Park I., Wang L., Williams D. R., Alegria M. Does Anger Regulation Mediate the DiscriminationMental Health Link among Mexican-Origin Adolescents? A Longitudinal Mediation Analysis Using Multilevel Modeling // *Developmental Psychology*. — 2017, Feb. — Vol. 53, N 2. — Pp. 340–352.
16. Vötter B. Crisis of meaning and subjective well-being: The mediating role of resilience and self-control among gifted adults // *Behavioral Sciences*. — 2020. — Vol. 10, N 1. — P. 15.
17. Hobfoll S. E. Conservation of resource caravans and engaged settings // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. — 2011a. — N 84. — Pp. 116–122.

References

1. Bodrov V. A. *Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie* [Psychological Stress: Developing and Overcoming]. Moscow, PER SJe Publ., 2006. 528 p. (In Russian).
2. Vodop'janova N. E. Psychological Wellbeing of Students from the Point of View of Subject-Resource Approach (at eth Example of Novice Psychologists). *Psihologija obrazovanija: sovremennyyj vektor razvitija* [Psychology of Education. Modern Vector of Development]. Yekaterinburg, Ural Federal University named for the First President of Russia B. N. Yeltsin Publ., 2020, pp. 175–198. (In Russian).
3. Vodop'janova N. E., Nikiforov G. S., Shingaeв S. M., Stoljarchuk E. A. Resource Approach in Psychological Support of Vocational wellness. *Sub#ekt truda i organizacionnaja sreda: problemy vzaimodejstvija v uslovijah globalizacii* [Subject of Labor and Organizational Culture: Problems of Interaction in the Conditions of Globalization]. Tver, Tver State University Publ., 2019, pp. 124–139. (In Russian).
4. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M. Stressors in Differently-Aged Students. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2022, no. 1 (61), pp. 129–142. (In Russian).
5. Ivlev E. V., Mikljaeva A. V., Kozhemjakina O. A., Rudyhina O. V. Psychosocial Health Resources of Adolescents in Russian and Foreign Empirical Research. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Bulletin of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2017, no. 186, pp. 19–31. (In Russian).
6. Kalashnikova S. A. Personal Resources and Psychological Health: Comparing the Concepts. *Gumanitarnyj vektor* [Humanitarian Vector]. 2011, no. 2 (26), pp. 185–189. (In Russian).
7. Leont'ev D. A. Self-regulation, Resources, Personal Potential. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. 2016, no. 62, pp. 18–37. (In Russian).
8. Maklakov A. G. Personal Adaptation Potential: Mobilization and Prediction in Extreme Conditions. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2001, no. 1, pp. 16–24. (In Russian).
9. Mitina L. M., Mitin G. V., Anisimova O. A. *Professional'noe zdorov'e pedagoga* [Teachers' Professional Wellness]. Moscow, Jurajt Publ., 2020. 379 p. (In Russian).
10. Semikin V. V., Anisimov A. I., Rakovskij D. N. Psychological Resources of Health as a Factor of Students' Vocational Self-Development. *Razvitie lichnosti* [Personal Development]. 2019, no. 4, pp. 120–136. (In Russian).

11. Smyk Ju. V. Resource Approach and Personality Development. *Pedagog-psiholog v sovremenom obrazovanii: lichnostnyj potencial i ego razvitie : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Educational Psychologists in Modern Education: Developing One's Personal Potential: Proceedings of an All-Russian Research Conference]. Irkutsk, Asprint Publ., 2017, pp. 12–17. (In Russian).
12. Ulanova N. N., Jakovleva N. V. Major Psychological Approaches to the Investigation of Vocational Wellbeing. *Prikladnaja juridicheskaja psihologija* [Applied Legal Psychology]. 2022, no. 2 (59), pp. 87–95. (In Russian).
13. Shinkarenko M. V. The Influence of Professional Orientation on Health Perception. *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik* [North Caucasus Psychological Bulletin]. 2012, no. 10/3, pp. 17–20. (In Russian).
14. Shherbakov S. V., Lev Ja. B., Ozhogova E. G. Modern Teachers' Vocational Wellness. *Gumanitarnye issledovanija* [Humanitarian Research]. 2019, no. 4 (25), pp. 132–136. (In Russian).
15. Park I., Wang L., Williams D. R., Alegria M. Does Anger Regulation Mediate the Discrimination Mental Health Link among Mexican-Origin Adolescents? A Longitudinal Mediation Analysis Using Multilevel Modeling. *Developmental Psychology*. 2017, Feb, vol. 53, no. 2, pp. 340–352.
16. Vötter B. Crisis of Meaning and Subjective Well-being: The Mediating Role of Resilience and Self-control among Gifted Adults. *Behavioral Sciences*. 2020, vol. 10, no. 1, pp. 15.
17. Hobfoll S. E. Conservation of Resource Caravans and Engaged Settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011a, 84, pp. 116–122.

Информация об авторах

Уланова Наталья Николаевна — старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Минздрава России.

Яковлева Наталья Валентиновна — доцент, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Минздрава России.

Informtaion about authors

Ulanova Natalya Nikolayevna — Assistant Professor in the Department of General and Special Psychology and Pedagogy at Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov of the Ministry of Health of Russia.

Yakovleva Natalya Valentinovna — Associate Professor, Candidate of Psychology, Head of the Department of General and Special Psychology and Pedagogy at Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov of the Ministry of Health of Russia.

Статья поступила в редакцию 15.03.2023; одобрена после рецензирования 05.04.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 15.03.2023; approved after reviewing 05.04.2023; accepted for publication 19.04.2023.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 143–149.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 2 (66), pp. 143–149.

Научная статья

УДК 316.6:616.89-008.454-053.6

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.018

Особенности восприятия сверстников подростками с умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Карпушкина Наталья Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

karpushkina.nv@gmail.com

Конева Ирина Алексеевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

konvia@mail.ru

Семенова Лидия Эдуардовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный

университет имени Н. И. Лобачевского

Нижний Новгород, Россия;

Приволжский исследовательский медицинский университет

Министерства здравоохранения РФ

Нижний Новгород, Россия

verunetchka08@list.ru

Аннотация. В статье представлена специфика межличностного восприятия подростков с умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Раскрыты возрастные особенности межличностного восприятия сверстников у подростков и его общие черты, характерные для всех лиц с ОВЗ.

Описаны общие характеристики образа другого у подростков, имеющих нормативное и отклоняющееся психическое развитие. Дан дифференциальный анализ межличностного восприятия подростков в зависимости от тяжести основного дефекта. Представлены общие, специфические для всех детей с ОВЗ особенности межличностного восприятия сверстников.

Доказано влияние биологических и психологических факторов на формирование межличностного восприятия у подростков с умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями.

Аргументирована необходимость организации специальной работы со школьниками, имеющими умственную отсталость, тяжелые и множественные нарушения развития с целью коррекции у них нарушений межличностного восприятия.

Сформулированы обоснованные выводы о том, что подростки с умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития имеют специфические, а также индивидуально-типические особенности межличностного восприятия.

Ключевые слова: восприятие сверстников, межличностное восприятие, подростки, умственная отсталость, тяжелые и множественные нарушения развития; общие, специфические и индивидуально-типические особенности.

Для цитирования: Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Э. Особенности восприятия сверстников подростками с умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 143–149. DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.018.

Original article

Peculiarities of Peer-perception in Teenagers with Mental Retardation with Severe and Multiple Developmental Disorders

Karpushkina Natalya Viktorovna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
karpushkina.nv@gmail.com

Koneva Irina Alekseyevna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
konvia@mail.ru

Semenova Lidiya Eduardovna

Nizhny Novgorod National Research Lobachevsky State University
Nizhny Novgorod, Russia
Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation
Nizhny Novgorod, Russia
verunechka08@list.ru

Abstract. The article deals with peculiarities of interpersonal perception of teenagers with mental retardation and developmental disabilities.

The article treats age-related peculiarities of interpersonal perception of adolescents and focuses on the peculiarities of interpersonal perception in people with disabilities.

The article describes the peculiarities of adolescents' perception of other people with normative development and with mental retardation. The article provides a differential analysis of interpersonal perception of teenagers depending on the severity of their disability. The article deals with general and disability-specific characteristics of interpersonal perception in adolescents.

The article underlines the influence of biological and psychological factors on the formation of interpersonal perception in teenagers with mental retardation and with multiple and severe disorders. It highlights the necessity to ensure that children with mental retardation have access to special correction procedures and assistance.

The article concludes that teenagers with mental retardation and with multiple and severe disorders perceive other people in a special way.

Key words: peer perception, interpersonal perception, teenagers, mental retardation, severe and multiple disorders, general, specific and typological peculiarities.

For citation: Karpushkina N. V., Koneva I. A., Semenova L. E. Coping Strategies and Risk Factors Associated with Depression in Students // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2023, no. 2 (66), pp. 143–149. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2023.66.2.018.

Актуальность исследования. Процесс межличностного восприятия достаточно сложен и отличается от восприятия внешних объектов, поскольку по большей части основывается на закономерностях аттракции и зависит от отношения к объекту восприятия. Таким образом, образы межличностного восприятия имеют специфику и включают субъективные смыслы, заложенные воспринимающим.

Активное формирование представлений о себе и других, характерное для подросткового возраста, является решающим для развития личности, процесса ее индивидуализации. Восприятие сверстников подростками происходит под влиянием возрастных новообразований: личностной рефлексии, чувства взрослости, самосознания.

У подростков, имеющих умственную отсталость (далее — УО) и тяжелые множественные нарушения развития (далее — ТМНР) и обучающихся в соответствии со специальной индивидуальной программой развития (СИПР), отмечается тотальная патология психических процессов и функций,

личности и деятельности, в том числе межличностного общения. Межличностное восприятие сверстников этими подростками зависит от особенностей их речевого и интеллектуального развития.

Особенности межличностного восприятия родителей, сверстников, учителей подростками с интеллектуальной недостаточностью исследованы (Карпушкина, Шашаева, 2020; Карпушкина, Трушина, 2020; Инденбаум, 2021; Ульяновская, 2007; и др.), однако межличностное восприятие подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития не изучено в специальной психологии, несмотря на то что знание особенностей межличностного восприятия данной категории детей и подростков актуально для построения наиболее эффективного взаимодействия с ними (Семенова, Серебрякова, 2018; Эвенски, Сорокоумова, Суворова, 2018).

Цель исследования — определить психологические особенности восприятия сверстников у подростков с УО и ТМНР.

Гипотеза: развитие восприятия сверстников подростками с УО, ТМНР происходит своеобразно по сравнению с восприятием подростков с нормативным психическим развитием (далее — ННР): у них преобладают отрицательные оценки сверстников, ограниченный объем высказываний при описании образа сверстника, низкий уровень дифференцированности восприятия.

В исследовании, которое было организовано на базах ГКОУ «Школа-интернат № 92» г. Нижнего Новгорода и МОУ «Красногорская СОШ № 1», участвовали 20 подростков с ННР в возрасте 14 лет (50 % мужского и 50 % женского пола) и 20 подростков с УО, с ТМНР в возрасте 14 лет (50 % мужского и 50 % женского пола).

Методы и методики исследования. Для изучения межличностного восприятия подростков использовался метод эксперимента и следующие методики: Фильм-тест Рене Жиля, незаконченные предложения (детский вариант, модификация В. Михала), метод свободных словесных описаний А. А. Бодалева, а для обработки результатов исследования — методы математической статистики.

Основные результаты исследования. Фильм-тест Рене Жиля дал возможность оценить особенности межличностного восприятия и межличностных отношений со сверстниками подростков трех вышеуказанных групп по трем показателям: отношение к другу, подруге; склонность к общению в коллективе детей; стремление к уединению, отгороженность.

По отношению к другу представители всех групп показали результаты, входившие в границы нормы (табл. 1). Однако показатель стремления к общению в группах подростков с умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями был ниже нормы.

Таблица 1

Специфика отношений со сверстниками подростков с УО, ТМНР и ННР (в баллах)

Шкалы	Подростки с УО	Подростки с ТМНР	Подростки с ННР	Границы нормы
Отношение к другу	7	5	17	0–21
Склонность к общению в коллективе детей	15	10	25	20–30
Стремление к уединению, отгороженность	33	39	8	0–17

Самые большие различия в отношениях со сверстниками у подростков с психофизическими нарушениями, по сравнению с ННР, были обнаружены по показателю «Стремление к уединению»: у лиц с нарушениями он в два раза превышал границы нормы (рис. 1).

Это указывало на наличие страха у подростков с психофизическими нарушениями при общении со сверстниками.

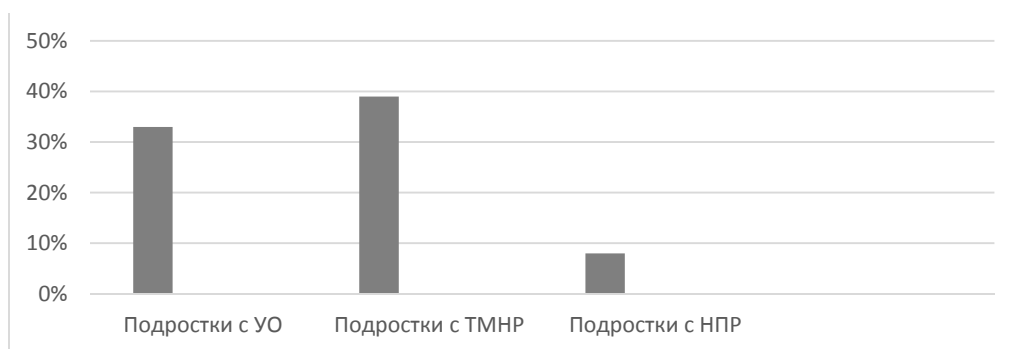


Рис. 1. Стремление к уединению, отгороженность у подростков

При качественном анализе результатов было выявлено, что подростки с УО и ТМНР чаще всего соотносили себя с персонажами, которые проявляли неуверенность в общении, находились поодаль от группы людей и были изображены в закрытых, скованных позах. Это подтвердили и показатели шкалы стремления к общению, которые у подростков с УО, а особенно у подростков с ТМНР, были намного ниже, чем у подростков с ННР (рис. 2).

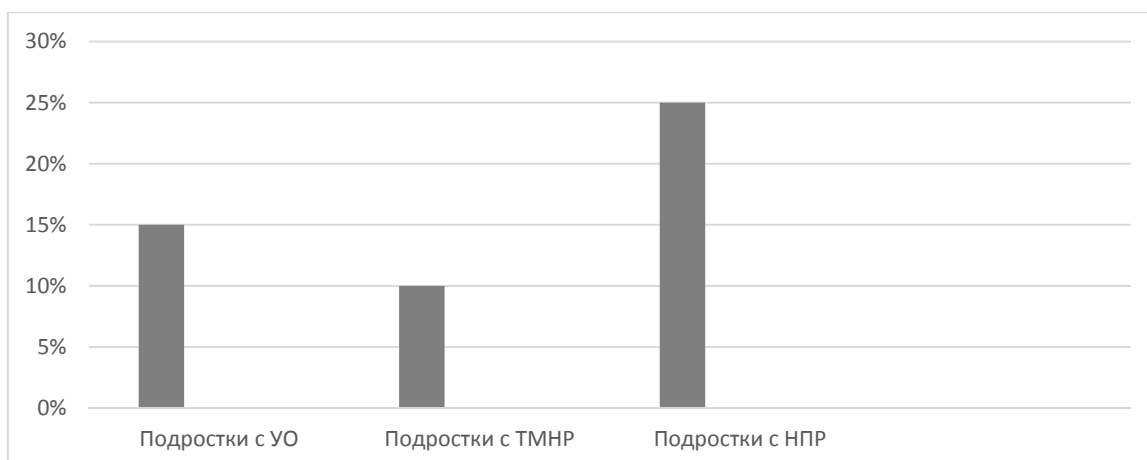


Рис. 2. Стремление к общению у подростков различных групп

На рисунках школьного коллектива нормотипичные подростки в большинстве случаев идентифицировали себя с персонажами, которые находились в движении, общались с другими детьми, играли, а подростки с тяжелыми множественными нарушениями развития выбирали фигуры, удаленные от коллектива и учителя, не принимавшие участия в совместных играх, предпочитавшие одиночество.

Обнаружено также, что позиция в общении умственно отсталых подростков отличалась от взгляда подростков с ТМНР. Так, умственно отсталые, в отличие от подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития, отдавали предпочтение общению с одноклассниками, и, как показал качественный анализ результатов, выбирали общение с одним одноклассником.

При качественной обработке результатов по шкале «Отношение к другу» были выделены специфические особенности, характерные для подростков с УО и ТМНР. Лиц, которые выделяли друзей, среди подростков с УО и ТМНР было в несколько раз меньше, чем среди подростков с ННР. Это указывало на то, что подростки с нарушениями отдавали предпочтение семье: родителям, братьям или сестрам, в то время как подростки с нормой психического развития отмечали не только членов семьи, но и своих одноклассников (рис. 3).

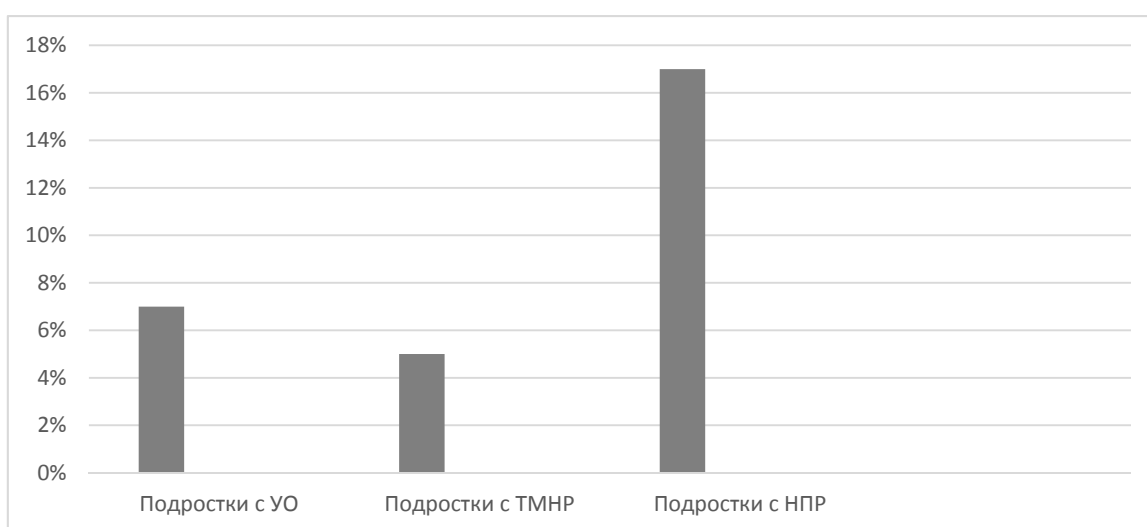


Рис. 3. Отношение к другу у подростков различных групп

Таким образом, подростки с УО и ТМНР общению со сверстниками предпочитали общение с семьей. Также подростки с интеллектуальными нарушениями во взаимодействиях с группой сверстников испытывали неуверенность, выбирали общение с определенными одноклассниками или уединение.

Представим результаты исследования по методике «Незаконченные предложения» В. Михала.

Установлено, что при описании сверстников подростки использовали их интеллектуальные, нравственные, коммуникативные характеристики и особенности поведения.

Стоит отметить, что подростки с ТМНР испытывали сложности при работе с данной методикой: часть из них не поняли инструкцию, остальные пытались закончить предложения, но безрезультатно. В связи с этим в таблице 2 представлено восприятие сверстников подростками двух групп: с УО и ННР.

При восприятии сверстников подростки с интеллектуальными нарушениями в большей степени акцентировали внимание на нравственных качествах своих одноклассников и особенностях их поведения («Дети, с которыми я играю, добрые», «Дети, с которыми я играю, всегда слушаются учителя»). А у нормотипичных подростков чаще встречались высказывания, отражавшие коммуникативные качества сверстников («Дети, с которыми я играю, всегда зовут меня с собой», «Дети, с которыми я играю, познакомили меня с новым мальчиком»).

Таблица 2

Восприятие сверстников подростками с УО и ННР, в %

Характеристики Группы	Интеллектуальные	Нравственные	Коммуникативные	Особенности поведения
Подростки с УО	10	41	13	35
Подростки с ННР	30	23	34	15

Замечено, что часть подростков с интеллектуальными нарушениями в кругу сверстников чувствовали себя отстраненно, считали, что к ним плохо относятся, и это отражалось, например, в высказываниях: «Бываем среди детей, но одни», «Мои друзья меня часто обсуждают».

Таким образом, у умственно отсталых подростков был низкий уровень дифференцированности восприятия и отсутствовало ощущение себя полноценной частью сообщества сверстников.

Более полно раскрыть особенности межличностного восприятия сверстников подростками позволила методика А. А. Бодалева, предполагающая свободное изложение своих мыслей.

Анализ сочинений подростков осуществлялся путем выделения отдельных высказываний.

В модальности (эмоциональной окрашенности) восприятия сверстников нормотипичными подростками и теми, кто имеет психофизические нарушения, имелись определенные различия.

Подростки с ННР в своих высказываниях указывали в большей степени на положительные или нейтральные качества своих одноклассников, демонстрируя соответствующее отношение к ним, и нечасто — на их отрицательные свойства.

Таблица 3

Модальность межличностного восприятия у подростков различных групп, в %

Характеристики Группы подростков	Положительные	Отрицательные	Нейтральные
Подростки с УО и ТМНР	52	35	13
Подростки с ННР	40	9	51

В то же время треть подростков с УО и ТМНР (последние, затрудняясь формулировать свои мысли в форме монолога, отвечали на вопросы) указывали на отрицательные качества своих одноклассников.

Стоит отметить, что подростки с интеллектуальными нарушениями часто ориентировались на оценку каждого одноклассника учителем. Описывая сверстников, часто упоминали поведение одноклассников на уроке и перемене («балуются, хулиганят» и пр.).

Кроме того, в процессе межличностного восприятия сверстников подростки с ННР, УО и ТМНР обращали внимание на их различные стороны.

Подростки с УО и ТМНР при описании одноклассников в первую очередь выделяли их внешние характеристики, особенности поведения и нравственные качества. В то же время подростки с нормой психического развития давали примерно одинаковое количество характеристик по каждому критерию, не заостряя внимание на описании только внешних признаков, что свидетельствовало о высоком уровне дифференцированности их восприятия (табл. 4).

Таблица 4

Дифференцированность межличностного восприятия сверстников подростками с УО, ТМНР и ННР, в %

Критерии восприятия / Группы подростков	Внешние характеристики	Особенности поведения	Особенности характера	Интеллектуальные характеристики	Нравственные характеристики	Коммуникативные характеристики
Подростки с УО и ТМНР	15	19	7	5	21	6
Подростки с ННР	13	11	15	12	14	17

При оценке объема сочинений также были выявлены различия у представителей сравниваемых групп. Так, подростки с ННР предоставляли содержательное описание своих одноклассников, а у подростков с интеллектуальными нарушениями преобладали небольшие по объему сочинения с простыми предложениями.

Выводы. Таким образом, в ходе исследования была подтверждена гипотеза о том, что восприятие сверстников подростками с умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития отличается от восприятия их подростками с нормативным психическим развитием.

Подростки с УО и ТМНР делали акцент на отрицательных характеристиках одноклассников и имели низкий уровень полноты, дифференцированности межличностного восприятия.

Следовательно, важной частью работы с подростками, имеющими УО и ТМНР, является формирование у них навыков адекватного и полного межличностного восприятия и межличностных взаимоотношений со сверстниками посредством включения их в совместную деятельность и акцентирования при этом внимания на положительных качествах одноклассников.

Список источников

1. Инденбаум Е. Л. К вопросу о мониторинге личностных результатов образования школьников с задержкой психического развития // Дефектология. — 2021. — № 2. — С. 31–39.
2. Карпушкина Н. В., Конева И. А. Особенности эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67 (3). — С. 265–268.
3. Карпушкина Н. В., Шашаева Е. А. К проблеме межличностного восприятия в системе родитель — ребенок у младших школьников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 69 (3). — С. 272–274.
4. Карпушкина Н. В., Трушина А. А. Особенности восприятия сверстников младшими школьниками с задержкой психического развития // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2020. — Т. 9, № 3 (32). — С. 135–138.
5. Семенова Л. Э., Серебрякова Т. А. Психологическое благополучие студентов-психологов с разными личными ресурсами профессионально значимых характеристик // Вестник Мининского университета. — Т. 6, № 3 (2018). — С. 25–36.
6. Ульяновка У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии: изучение и психокоррекция : учеб. пособие. — СПб. : Питер, 2007. — 304 с.
7. Эвенски И. В., Сорокоумова С. Н., Суворова О. В. Профессиональная готовность будущих преподавателей работать со студентами-инвалидами и инвалидами в инклюзивной практике // Вестник Мининского университета. — Т. 6, № 1. — 2018. — С. 122–128.

References

1. Indenbaum E. L. To the Issue of Monitoring Personal Results of Schoolchildren with Mental Retardation. *Defektologija* [Defectology]. 2021, no.2, pp. 31–39. (In Russian).
2. Karpushkina N. V., Koneva I. A. Peculiarities of Emotional Intelligence in Junior Schoolchildren with Mental Retardation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2020, no.67 (3), pp. 265–268. (In Russian).

3. Karpushkina N. V., Shashaeva E. A. To the Issue of Interpersonal Perception in the System of Parents and Children with Mental Retardation]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2020, no.69 (3), pp. 272–274. (In Russian).

4. Karpushkina N. V., Trushina A. A. Peculiarities of Peer Perception in Junior Schoolchildren with Mental Retardation. *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* [Azimuth of Scholarly Research: Pedagogy and Psychology]. 2020, vol. 9, no. 3 (32), pp. 135–138. (In Russian).

5. Semenova L. Je., Serebrjakova T. A. Students' of Psychological Wellbeing with Different Personal Resources of Professionally Significant Characteristics. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. vol. 6, no. 3 (2018), pp. 25–36. (In Russian).

6. Ul'enkova U. V. *Psihologicheskie osobennosti detej i podrostkov s problemami v razvitanii: izuchenie i psihokorrekcija* [Psychological Peculiarities of Children and Teenagers with Developmental Disorders: Investigation and Psychological Correction]. St. Petersburg, Peter Publ., 2007, 304 p. (In Russian).

7. Jevenski I. V., Sorokoumova S. N., Suvorova O. V. Novice Teachers' Professional Readiness to Work with Students with Disabilities in Inclusive Learning Environments. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. vol. 6, no. 1, 2018, pp. 122–128. (In Russian).

Информация об авторах

Карпушкина Наталья Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Ресурсосберегающие технологии в специальном и инклюзивном образовании» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Конева Ирина Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Специальная психология» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Семенова Лидия Эдуардовна — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского; профессор кафедры общей и клинической психологии, руководитель ОПОП «Клиническая психология» Приволжского исследовательского медицинского университета Министерства здравоохранения РФ.

Information about the authors

Karpushkina Natalya Viktorovna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Resource-Saving Technologies in Special and Inclusive Education Department at Nizhny Novgorod Minin State Pedagogical University.

Koneva Irina Alekseyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology Head of the Special Psychology Program at Nizhny Novgorod Minin State Pedagogical University.

Semenova Lidiya Eduardovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of General and Social Psychology at Nizhny Novgorod National Research Lobachevsky State University, Professor in the Department of General and Clinical Psychology at Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 16.02.2023; одобрена после рецензирования 18.03.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 16.02.2023; approved after reviewing 18.03.2023; accepted for publication 19.04.2023.



Светлой памяти наших коллег

Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2 (66). С. 150–151.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2023, no. 2 (66), pp. 150–151.

УДК 37(092)

DOI 10.37724/RSU.2023.66.2.019

Лидия Константиновна Гребенкина

Лидия Константиновна Гребенкина была одним из известных рязанских педагогов, воспитавших многие поколения учителей, руководителей сферы образования, преподавателей вузов, педагогов-исследователей, работающих не только в рязанском регионе, но и далеко за его пределами. Член редакционной коллегии журнала «Психолого-педагогический поиск».

Педагогика была ее призванием, ее судьбой. Пройдя путь от ассистента до профессора, заведующего кафедрой Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, ощущая время и перспективы развития образования, она искала, разрабатывала и внедряла в практику новые формы и технологии воспитания и обучения, постоянно обращалась к появляющимся педагогическим «новинкам», которые сразу приносила в студенческую аудиторию, помогая будущим учителям почувствовать биение жизни своей профессии.

Помимо преподавательской деятельности, Лидия Константиновна столь же активно занималась наукой: защитила кандидатскую и докторскую диссертации, подготовила десятки кандидатов наук, консультировала работавших над докторскими диссертациями, писала монографии и научные статьи, работала по грантам, организовывала и проводила разнообразные научные конференции, семинары, дискуссионные площадки. Ее научные интересы были связаны с проблемами формирования профессионализма педагога в системе непрерывного профессионального образования; гуманизации образования и воспитания; создания воспитывающей среды, образовательно-воспитательного пространства школы и вуза; профессиональной подготовки педагога-воспитателя в системе дополнительного образования; управления педагогическими системами; разработки и внедрения в практику педагогических технологий; педагогического творчества; педагогического краеведения; управления качеством подготовки будущих специалистов.

Она активно работала в Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), будучи ее членом-корреспондентом и академиком-секретарем.

Огромное внимание Лидия Константиновна уделяла учебно-методической помощи учителям школ, преподавателям вузов и ссузов, педагогам дополнительного образования, сопровождению их профессионально-личностного развития: читала лекции по актуальным проблемам образования и воспитания подрастающего поколения для учителей, родителей, общественности города и области по линии Педагогического общества и общества «Знание»; написала большое количество учебных и учебно-методических пособий, практических рекомендаций, организовала и провела десятки курсов повышения квалификации, разработала и осуществила на практике несколько масштабных программ переподготовки педагогического профиля.



Большое внимание Лидия Константиновна уделяла воспитанию студентов, работая куратором, организуя в сотрудничестве с театрами, музеями, выставочными залами, библиотеками конкурсы педагогического мастерства, городские детские праздники и другие важные, яркие и запоминающиеся мероприятия.

Во всем проявлялись такие грани личности Лидии Константиновны, как активная жизненная позиция, человеческая и профессиональная щедрость, широта души. Ей были присвоены звания Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации и «Почетный профессор РГУ». Она была награждена почетным знаком «За вклад в развитие университета», медалью К. Д. Ушинского, которая для педагогов является главной профессиональной наградой, медалью академика В. А. Слостёнина, «150 лет со дня рождения В. И. Вернадского», «70 лет Рязанской области», памятными знаками губернатора Рязанской области «За наивысшие достижения» и «За усердие».

Статья поступила в редакцию 10.04.2023; одобрена после рецензирования 15.04.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 10.04.2023; approved after reviewing 15.04.2023; accepted for publication 19.04.2023.

Елена Ермолаевна Дмитриева

Елена Ермолаевна Дмитриева окончила Горьковский государственный педагогический институт имени А. М. Горького (в настоящее время Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина — Мининский университет), в котором состоялась ее профессиональная карьера в должностях преподавателя, профессора кафедры специальной педагогики и психологии, заведующего кафедрой и декана факультета. Член редакционной коллегии журнала «Психолого-педагогический поиск».

Елена Ермолаевна начала путь ученого-исследователя в рамках научной школы У. В. Ульенковой, где разрабатывала проблему коммуникативно-речевого развития детей с задержкой психического развития и защитила кандидатскую диссертацию «Особенности общения со взрослым у дошкольников с ЗПР» (1989) и докторскую диссертацию «Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития» (2005).

Елена Ермолаевна была высококвалифицированным преподавателем вуза, а также известным российским ученым-исследователем, руководителем научной школы «Проблемы социализации детей и подростков в условиях онто- и дизонтогенеза» Мининского университета, научным наставником, руководителем научных и преподавательских коллективов, гибким менеджером в вопросах проектирования образовательного пространства вуза, экспертом в области подготовки кадров для работы с детьми и подростками, в том числе с ограниченными возможностями и инвалидностью.

Она консультировала детей с ограниченными возможностями здоровья и их семьи, работая педагогом-дефектологом, консультантом Регионального консультативного центра медико-психологического сопровождения «Росток» (Нижний Новгород).

Благодаря ее огромному организационно-управленческому потенциалу в Нижегородской области 30 лет назад стартовала подготовка педагогических и научных кадров для работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Она являлась членом экспертного совета ФГБНУ «ИКП РАО» и Диссертационного совета по коррекционной педагогике, психологии и дефектологии; редакционного совета и редколлегии научных журналов; выступала в качестве эксперта на научных мероприятиях кафедры и вуза, обучала студентов младших курсов выполнять первые исследования, грамотно консультировала магистрантов и своих коллег, разрабатывала инновационные авторские курсы.

Ею были опубликованы более 100 научных статей и 5 монографий, посвященных проблемам социализации и адаптации детей с ОВЗ различных нозологических групп в условиях образовательной интеграции, а также вопросам коммуникативно-речевого развития детей с интеллектуальными и речевыми нарушениями.

За заслуги в области образования РФ она была награждена нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования».

Коллеги и студенты отмечали ее неиссякаемую активность, трудолюбие, скромность, веру в науку и учеников.

Статья поступила в редакцию 11.04.2023; одобрена после рецензирования 16.04.2023; принята к публикации 19.04.2023.

The article was submitted 11.04.2023; approved after reviewing 16.04.2023; accepted for publication 19.04.2023.



Информация для авторов

Условия приема и публикации научных статей

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14) направляются в редколлегию журнала по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru

2. Для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук обязательно наличие рекомендации научного руководителя, электронный вариант которой присылается вместе со статьей отдельным файлом в формате, воспроизводящем его подпись и печать, а печатный оригинал — по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

3. К рассмотрению принимаются только ранее не публиковавшиеся научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие *научной новизной, теоретической и практической значимостью*.

4. Статьи должны быть оформлены *в строгом соответствии с требованиями*, размещенными на официальном сайте журнала (<http://ppsjournal.rsu.edu.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.

5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.

6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на корректность заимствований и *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*.

7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.

8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентом статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.

9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.

10. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом *принципов публикационной этики научных публикаций*, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов APA (American Psychological Association).

11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.

13. Авторам бесплатно высылается электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желаящие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.

15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.

2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы: введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель; гипотезы; методики исследования; обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8)**. Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.

12. Ссылки на Википедию не допускаются.

13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется раздельно) и название.

16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.

17. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1*. Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).

18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*:

19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.

20. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.

21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

22. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.

23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**

24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).

25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.

27. В списке источников рекомендуется привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.

28. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 25 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.

29. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.

30. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/?account=bsi> (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

31. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина); информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2023

№ 2 (66)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Фомина Наталья Александровна

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *Ж. Д. Томина*

Дата выхода в свет 23.06.2023. Цена свободная.
Заказ № 98. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84^{1/8}.
Усл. печ. л. 18,13. Уч.-изд. л. 15,2. Тираж 100 экз.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»



Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а