

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 (70)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2024

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, Сенатор Совета Федерации (*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. Доница**, 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); 5.3.1 — Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.3 — Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки); 5.3.5 — Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки); 5.3.8 — Коррекционная психология и дефектология (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», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Воднева С. Н., Доница И. А. Международный проект как современный инструмент формирования у молодежи готовности к международному сотрудничеству	7
Федотова О. Д., Корчагина Л. М. Проблемы гражданского и семейного воспитания в философско-педагогическом эссе Н. В. Шелгунова «Письма о воспитании»	14
Щетинина Н. П. Педагогические идеалы П. П. Блонского (к 140-летию со дня рождения)	21

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Киселёва Р. Н. Применение психологических технологий для развития правосознания студентов — будущих педагогов	27
Иванова Д. С., Милюгина Е. Г., Немцова Д. Ю. Формирование графических умений школьников на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий	36
Худаева М. Ю., Овсянникова Е. А., Чепелева И. Ф. Отношение к образовательной среде как предиктор антивитальности подростков	45
Широких О. Б. Актуальные аспекты совершенствования профессионально-личностной подготовки педагога в контексте современного образовательного пространства	54

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Ленюшкин Н. Э., Горячев В. В., Бирюков А. Н. Агрессивность и волевая саморегуляция в подростковом возрасте	64
Беспалова Т. М. Связи личностной рефлексии и самореализации женщин зрелого возраста	71
Кутьёва Ю. Н., Фомина Н. А. Соотношение риска возникновения интернет-зависимости и особенностей личности студентов	78
Теняева О. В. Половые особенности проявления лидерских качеств и стилей межличностных отношений руководителей	85

Тоболевич О. А. Эмоциональный интеллект как личностный фактор эффективности деятельности руководителей женского и мужского полов	93
--	----

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Бирюков А. Н. Просемейные и антисемейные факторы влияния социальных сетей	102
---	-----

Канунников Р. И., Коноплева Е. А. Личностные детерминанты благоприятного социально-психологического климата в учебном (служебном) коллективе курсантов образовательной организации МВД России	109
---	-----

Правкина Ю. Р. Исследование удовлетворенности специалистов предприятия обучением в тренинговом режиме	120
--	-----

Степанюк Е. И. Значение социокультурной среды вуза для подготовки будущих педагогических работников в новых субъектах Российской Федерации	131
--	-----

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Верозуб А. С. Уровневый подход в изучении лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития	139
---	-----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Тимченко О. Г. К 80-летию Александра Ивановича Иванова	150
--	-----

Иформация для авторов	153
------------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Vodneva S. N., Donina I. A.

International project as a modern tool for developing readiness
for international cooperation among young people 7

Fedotova O. D., Korchagina L. M.

Issues of civic education and family upbringing in N. V. Shelgunov's
philosophical and pedagogical essay "Letters on Education" 14

Shchetinina N. P.

P. P. Blonsky's pedagogical ideals (on the 140th anniversary of his birth) 21

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Kiseleva R. N.

Application of psychological technologies for the development
of legal consciousness of students in teacher-training 27

Ivanova D. S., Milyugina E. G., Nemtsova D. Yu.

Formation of graphic skills of schoolchildren
in fine arts lessons using digital technologies 36

Khudaeva M. Yu., Ovsyanikova E. A., Chepeleva I. F.

Attitude to the educational environment as a predictor
of anti-vitality among adolescents 45

Shirokikh O. B.

Current aspects of improving professional and personal training of teachers
in the context of modern educational space 54

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Lenyushkin N. E., Goryachev V. V., Biryukov A. N.

Aggression and volitional self-regulation in adolescence 64

Bespalova T. M.

Connections between personal reflection and self-actualization
of mature women 71

Kutyova Yu. N., Fomina N. A.

Correlation between the risk of Internet addiction
and students' personality traits 78

Tenyaeva O. V.

Gender characteristics of the manifestation of leadership qualities
and styles of interpersonal relationships of managers 85

Tobolevich O. A. Emotional intelligence as a personal factor in the effectiveness of male and female managers	93
--	----

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Biryukov A. N. Pro-family and anti-family factors of influence of social networks	102
---	-----

Kanunnikov R. I., Konopleva E. A. Personal determinants of a favorable socio-psychological climate in a study (service) team of cadets of the educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia	109
---	-----

Pravkina Yu. R. A study of the satisfaction of specialists with their in-service training in enterprises	120
--	-----

Stepanyuk Ye. I. Importance of the university sociocultural environment for training future educators in the new constituent entities of the Russian Federation	131
---	-----

RELEVANT ISSUES OF CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Verozub A. S. Level-based approach to study of individuals with severe multiple developmental disorders	139
--	-----

MEMORABLE DATES

Timchenko O. G. On the 80th anniversary of Aleksandr Ivanovich Ivanov	150
---	-----

Information for authors	153
--------------------------------------	-----



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 7–13.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 7–13.

Научная статья
УДК 37.035.6-057.87
DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.001

Международный проект как современный инструмент формирования у молодежи готовности к международному сотрудничеству

Воднева Светлана Николаевна
Псковский государственный университет
Псков, Россия
wodnewa@yandex.ru

Донина Ирина Александровна
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого
Новгород Великий, Россия
doninairina@gmail.com

Аннотация. Одним из приоритетных направлений молодежной политики в Российской Федерации является содействие международному сотрудничеству молодежи, которое формирует у них готовность к международной кооперации, что является важнейшим фактором обеспечения устойчивого и эффективного социально-экономического развития и научно-технического прогресса нашего государства, а также сохранения и углубления дружественных отношений между странами — участниками такого взаимодействия. Государство активно поддерживает участие молодежи в международных образовательных, культурных и научных проектах, а также программы научных, образовательных, культурных обменов молодежью между странами, которые способствуют не только расширению их кругозора, приобретению межкультурных навыков взаимодействия, но и вносят вклад в развитие мирового сообщества.

Авторами представлен опыт реализации международного проекта «Летний университет 2022»: раскрыты содержание, описаны организация и проведение мероприятий проекта, в том числе через технологии неформального образования для иностранных студентов, которые проходили обучение по более чем двадцати дополнительным образовательным программам, соответствующим их основным направлениям обучения, для углубления предметных знаний и применения их на практике. Тематические образовательные программы были разработаны университетами — партнерами проекта в соответствии с приоритетами научно-технологического развития России и ориентацией на передовые исследовательские тренды.

Даны методические рекомендации, которые могут быть использованы при реализации крупномасштабных международных проектов подобного направления.

Ключевые слова: современная молодежь, патриотизм, международный проект, дополнительная образовательная программа, конкурс социальных проектов, Летний университет.

Для цитирования: Воднева С. Н., Донина И. А. Международный проект как современный инструмент формирования у молодежи готовности к международному сотрудничеству // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 7–13. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.001.

Original article

International project as a modern tool for developing readiness for international cooperation among young people

Svetlana Nikolaevna Vodneva

Pskov State University

Pskov, Russia

wodnewa@yandex.ru

Irina Alexandrovna Donina

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

Novgorod Veliky, Russia

doninairina@gmail.com

Abstract. One of the priority areas of youth policy in the Russian Federation is the promotion of international cooperation among young people, which forms their readiness for international cooperation, which is the most important factor in ensuring sustainable and effective socio-economic development and scientific and technological progress of our state, as well as preserving and deepening friendly relations between the countries participating in such interaction. The state actively supports the participation of young people in international educational, cultural and scientific projects, as well as programs of scientific, educational, cultural exchanges between young people from different countries, which contribute not only to broadening their horizons and acquiring intercultural interaction skills, but also develop the world community.

The authors present the experience of implementing the international project “Summer University 2022”: the content is revealed, the organization and implementation of project activities are described, including through non-formal education technologies for foreign students who were trained in more than twenty additional educational programs corresponding to their main areas of study, to deepen subject knowledge and apply it in practice. Thematic educational programs were developed by universities - project partners in accordance with the priorities of scientific and technological development of Russia and a focus on advanced research trends.

Methodological recommendations are given that can be used in the implementation of large-scale international projects of this type.

Keywords: modern youth, patriotism, international project, additional educational program, competition of social projects, Summer University.

For citation: Vodneva S. N., Donina I. A. International project as a modern tool for developing readiness for international cooperation among young people // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 7–13. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.001.

Введение. Государственная молодежная политика в Российской Федерации направлена на поддержку и развитие молодежи, создание условий для ее самореализации, профессионального и личностного роста, а также вовлечение в общественно-политическую жизнь.

Одним из приоритетных направлений молодежной политики является содействие международному сотрудничеству молодежи, которое является эффективным современным инструментом формирования у молодежи готовности к международной кооперации и способствует личностному развитию и профессиональному росту молодых людей, в том числе развитию у них патриотизма, понимаемого авторами как уважение к своей стране, любовь к Родине (в том числе малой Родине), готовность ее защищать, уважение к людям, живущим рядом или работающим в одном коллективе, и готовность помочь им, добрые отношения с соседями и с приграничными дружественными странами, желание сохранить мир на приграничных территориях, готовность решать важные государственные задачи по укреплению позиций государства в геополитическом пространстве. Патриотизм рассматривают также как результат сформированности гражданской идентичности личности, под которой понимается тождественность индивидуума государству, статусу гражданина, готовность выполнять гражданские обязанности, принимать активное участие в жизни государства и общества (Приятелева, 2015); как деятельностный элемент гражданской идентичности, позитивное конструирование, мощный фактор социализации и формирования гражданской идентичности молодого поколения (Семилет, 2018); как общечеловеческое

явление (Ахметшина, 2004); принятие нравственных ценностей, развитие толерантности в поликультурном обществе, воспитание патриотических чувств и убеждений, усвоение социальных ролей, норм, правил поведения, мотивов деятельности (Воробьева, 2020). Систематическая работа общественных и образовательных организаций, органов молодежной политики, отвечающих в том числе за патриотическое воспитание, необходима для противодействия идеологии терроризма и экстремизма (Магомедов, 2018).

Молодежь активно вовлекается в международные проекты, участвует в различных научных, образовательных, культурных обменах между странами.

Цель исследования — описать опыт формирования готовности к международному сотрудничеству в рамках реализации международного проекта «Летний университет».

Гипотеза: участие студентов в реализации международного проекта позволит создать современную, инновационную, творческую воспитательную среду, которая обеспечит условия для формирования у них готовности к международному сотрудничеству.

Методы исследования: анализ и обобщение опыта реализации международного проекта «Летний университет», анкетирование студентов.

Обсуждение основных результатов. По заказу Министерства науки и высшего образования Российской Федерации с 10 по 24 июля 2022 года на базе 14 ведущих российских университетов из 7 федеральных округов России был реализован проект «Летний университет 2022» для знакомства студенческой молодежи с российскими университетами, установления устойчивых отношений с зарубежными вузами дружественных стран, создания международных студенческих команд для реализации социально значимых проектов и устойчивых международных студенческих сообществ и как следствие — для повышения роли российских университетов в международном научно-образовательном пространстве на фоне современных социальных и политических процессов.

В рамках проекта 14 университетов одновременно приняли 701 студента различных специальностей из вузов 7 стран, а также студентов Донецкой и Луганской Народных Республик и 25 школьников из Республики Беларусь. Каждый университет принимал студентов, обучающихся по одному или двум направлениям подготовки.

Оператором и исполнителем проекта был Псковский государственный университет. Он выполнил следующие задачи: 1) по формированию и утверждению календарного плана подготовки и проведения Летнего университета; 2) формированию и утверждению списка вузов Российской Федерации — исполнителей проекта; 3) определению критериев и стандарта организации проекта, сбору предварительной информации по организации проекта от вузов-участников, разработке анкеты для вузов-исполнителей с целью определения степени их готовности к участию, оценке возможности соответствия заявленным стандартам разработки и проведения образовательных программ на уровне вуза; 4) формированию 14 рабочих групп (по количеству вузов-исполнителей) и определению сфер их ответственности в подготовке и проведении проекта; 5) созданию информационного портала Летнего университета (летнийуниверситет.рф.) и внесению на него информации о проекте, проводимых мероприятиях, вузах-исполнителях, возможности принять участие в проекте; 6) разработке дополнительной образовательной программы «Акселератор социальных проектов» и Положения о конкурсе проектов, подбору преподавателей и экспертов для реализации программы; 7) определению процедуры отбора кандидатов на участие в проекте из стран-участников, созданию формы заявки, публикации статьи об отборе кандидатов на информационном сайте проекта, проведению информационной кампании о проекте среди обучающихся зарубежных вузов; 8) утверждению образовательных программ Летнего университета, размещению их аннотаций, информации о топовых спикерах, представленной вузами-исполнителями, перечня внеучебных мероприятий; 9) организации и проведению «Летнего университета 2022», включая его открытие, обучение по программам проекта 25 школьников и 701 студента из 7 стран, ЛНР и ДНР; 10) составлению рекомендаций вузам-исполнителям по разработке и реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, организации и закрытию проекта, созданию и работе его горячей линии.

Преподавателями и спикерами Летнего университета выступали ученые, известные общественные деятели, опытные педагоги. Были определены руководители проекта, ответственные за его реализацию и формирование итоговых общих отчетных материалов; сформированы организационная группа для решения оперативных задач по реализации проекта, а также группа методистов, которая состояла из 10 специалистов, отвечавших за разработку отраслевых образовательных программ и интенсива по развитию soft skills и компетенций будущего («Start media: интенсив по созданию инфор-

мационного портала», «Речь – язык – культура», «BioSchool — от теории к эксперименту», «GreenSchool», «Навыки будущего. Как все успеть», «Акселератор социальных проектов»). Также был сформирован преподавательский состав из 50 человек, включая федеральных спикеров по программам «Акселератор социальных проектов», «BioSchool — от теории к эксперименту», «GreenSchool», подготовлена группа волонтеров в количестве 25 человек, назначен ее координатор.

Занятия проводились на самых современных университетских площадках, включая лабораторные базы, инжиниринговые центры, научно-исследовательские институты. Для проведения мероприятий Летнего университета была подготовлена инфраструктура вуза: капитально отремонтировано общежитие блочного типа, подготовлено 20 площадок для проведения мероприятий; организовано пользование участниками плавательным бассейном «Универсант».

В течение двух недель иностранные студенты проходили обучение по 21 дополнительной образовательной программе, разработанной в соответствии с приоритетными направлениями научно-технологического развития России и ориентацией на передовые исследовательские тренды и соответствующей основным направлениям обучения, поэтому студенты могли углублять предметные знания, совершенствовать навыки по своей специальности и применять их на практике.

Основными направлениями дополнительных образовательных программ были инженерные науки; экономика и управление; право, предпринимательство и ИТ; туризм и сервис; дизайн; менеджмент; биология; биомедицина; сельское хозяйство; журналистика; филология. Были разработаны и реализованы 3 отраслевые образовательные программы (каждая — по 48 часов) по направлениям «Журналистика», «Биология», «Филология», 1 интенсив по развитию soft skills и компетенций будущего (24 часа). Для реализации программ утверждено общее расписание занятий по образовательным программам для студентов и школьников.

Кроме того, все участники проекта прошли обучение по дополнительной общеобразовательной сквозной программе «Акселератор социального проектирования», разработанной специалистами Псковского государственного университета. Каждый из них в составе команды смог не только создать паспорт социального проекта в профильной сфере, но и определить шаги по его реализации. «Акселератором» было запланировано и проведено 6 лекционных, 6 практических занятий.

Освоение дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы было призвано способствовать формированию и развитию творческих способностей обучающихся; удовлетворению их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном и интеллектуальном развитии, в занятиях физической культурой и спортом; формированию культуры здорового и безопасного образа жизни, укреплению здоровья; обеспечению духовно-нравственного, гражданско-патриотического, военно-патриотического, трудового воспитания; выявлению, развитию и поддержке их способностей; профессиональной ориентации; созданию и обеспечению необходимых условий для личностного развития, укреплению здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда; социализации и адаптации к жизни в обществе; формированию общей культуры; удовлетворению иных образовательных потребностей и интересов, не противоречащих законодательству Российской Федерации, осуществляемых за пределами федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований.

На завершающей онлайн-конференции был организован конкурс студенческих социальных проектов «Акселератор социальных проектов» для дальнейшего углубления межгосударственного сотрудничества, вовлечения иностранных участников в общественно полезную деятельность, привлечения их внимания к актуальным социально значимым проблемам, распространения эффективного опыта социального проектирования и масштабирования успешных проектов Союзного государства Беларуси и России; содействия в реализации социальных проектов, направленных на улучшение качества жизни граждан Российской Федерации и Республики Беларусь, поиска новых коммуникационных идей для решения социальных проблем и развития навыков разработки и реализации таких проектов.

В результате все студенты получили сертификаты о прохождении отраслевой и сквозной дополнительных общеобразовательных программах.

Помимо того, на каждой площадке проекта «Летний университет» для студентов в интерактивном формате были проведены образовательные интенсивы по формированию компетенций будущего (soft skills) по следующим блокам: 1) системное мышление, 2) управление проектами, 3) работа в команде, 4) ИТ-компетентность. 5) эмоциональный интеллект, 6) интеллектуальная гибкость, 7) презентация.

В рамках проекта была разработана программа гостеприимства, включающая пребывание студентов и школьников (отдельно) — участников проекта, расписание приезда/отъезда, проживания, занятий, питания, экскурсий, досуговых мероприятий.

Каждым университетом-партнером, наряду с образовательной, была разработана насыщенная культурно-досуговая программа с учетом специфики региона, предполагавшая проведение экскурсий по главным достопримечательностям городов, спортивные и музыкальные мероприятия, посещение мастер-классов и секций по выбору, open-air мероприятия, квесты.

Проведена большая работа по информационному сопровождению проекта. В региональных, федеральных и международных средствах массовой информации было опубликовано более 180 материалов (3 из них — в странах-партнерах Таджикистане, Узбекистане, Республике Беларусь). В социальных сетях было опубликовано 125 постов (в официальной группе проекта «ВКонтакте» — 75, в группах вузов-партнеров проекта — 50). Более 1500 фотографий и 20 видео о ходе реализации проекта добавлены в альбомы в группе «ВКонтакте». Опубликованы 18 статей о направлениях обучения в рамках проекта, на сайте «Летнего университета» — 14 статей о вузах-участниках, 18 материалов о направлениях обучения, более 50 новостей и 9 статей о международном сотрудничестве российских вузов со странами — участниками проекта «Летний университет», созданы и опубликованы 2 проморолика о проекте.

Для осуществления процедуры отбора кандидатов в вузы-партнеры были разработаны и размещены на сайте проекта, в социальных сетях и в информационных письмах партнерам форма заявки, требования к кандидатам, проведена информационная кампания среди обучающихся зарубежных вузов. На первом этапе в вузы-партнеры из стран-участниц были направлены письма с приглашением к участию в проекте «Летний университет» будущих студентов 3 и 4 курсов бакалавриата. В каждом вузе была создана комиссия по отбору участников.

Организована круглосуточная горячая линия «Летнего университета» с целью своевременного оказания помощи студентам и вузам-участникам; знакомства студентов с условиями принятия заявок и возможностями Летнего университета; консультаций студентов в случае недостающей информации у технических служб университета, отдела академической мобильности, вузов-исполнителей, посольств стран-участников, Министерства образования и науки, Роспотребнадзора, Министерства иностранных дел, сотрудников страховых компаний.

В ходе проекта было проведено анкетирование иностранных студентов, большинство из которых ранее не принимали участие в подобных проектах, для определения их готовности взаимодействовать с командами российских вузов по реализации совместных проектов.

Результаты анкетирования показали, что выбор студентами и школьниками российского университета — исполнителя проекта был обусловлен близостью расположения к стране, из которой прибыли участники (Псковская область граничит с Республикой Беларусь); долгосрочностью партнерских связей между российским и иностранным вузом (Московским государственным юридическим университетом имени О. Е. Кутафина и Университетом Туран). Часть российских вузов оказались в приоритетном выборе иностранных обучающихся в связи с активной профориентационной работой российских вузов в отдельных странах (ЛЭТИ и Сирийская Арабская Республика). Интерес вызвали образовательные программы, предлагаемые российскими университетами в рамках проекта «Летний университет 2022» с учетом трендов экономического развития тех или иных стран, например, программы, связанные с туризмом и новыми технологиями в питании, медицине и др. Некоторые респонденты на вопрос, почему они решили приехать на обучение в Россию, отвечали, что «давно мечтали познакомиться с Россией, ее культурой, традициями, так как «Россия — это страна возможностей», где можно «применить свои знания на практике», «получить дополнительные знания», «опыт в профессиональной сфере».

Участники проекта оценивали уровень реализации проекта «Летний университет 2022» по 10-балльной системе.

На рисунке представлена оценка уровня реализации проекта по следующим критериям: 1) содержание и качество отраслевой образовательной программы, 2) содержание и качество дополнительной образовательной программы «Акселератор социальных проектов», 3) содержание и качество программы по формированию гибких навыков, 4) качество и разнообразие досуговой программы, 5) готовность инфраструктуры вуза к реализации программы, 6) организация и условия проживания и оперативность решения бытовых вопросов, 7) приветливость сотрудников и персонала, питание, 8) качество и оперативность решения вопросов, связанных со страховыми случаями, 9) оправдание ожиданий от проекта в целом.

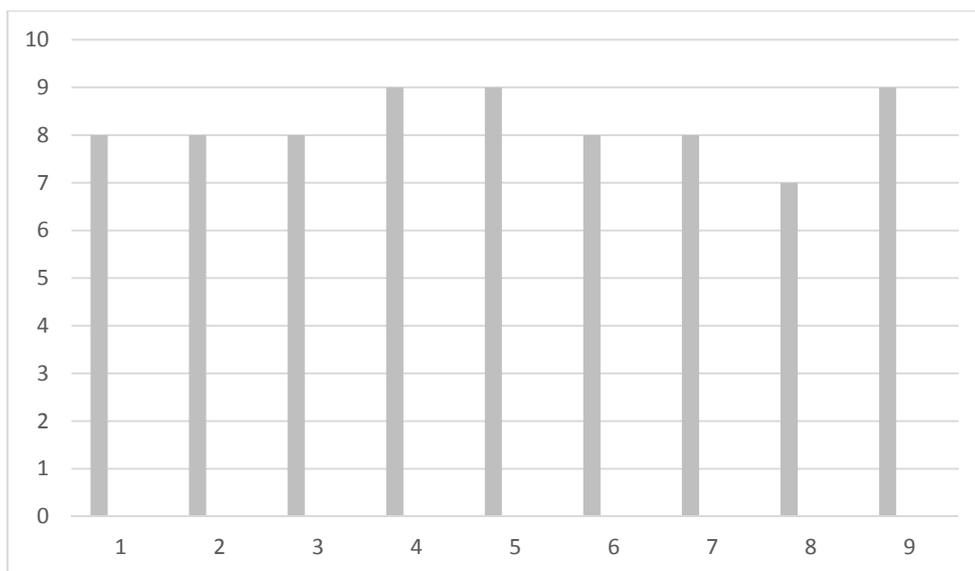


Рис. Оценка уровня реализации проекта участниками «Летнего университета 2022» по различным параметрам

На рисунке показано, что участники высоко оценили содержание и качество образовательной программы, разнообразие досуговой программы, бытовые условия, доброжелательность и приветливость сотрудников и персонала.

Наиболее яркие спикеры, по их мнению, характеризовались «способностью вызвать интерес к теме», «обратной связью с аудиторией», «хорошим владением темой».

Среди досуговых мероприятий особый интерес вызвали занятия танцами, спортивные эстафеты, посещение мастер-класса по художественной росписи, исторической реконструкции, занятия спортом, настольные игры, посещение экскурсий.

На вопрос о том, хотели бы участники проекта в дальнейшем обучаться в одном из российских вузов (например, по программам двойных дипломов), большинство из них (86 %) высказали свою готовность принять участие в программах академической мобильности со сроком пребывания от 2 недель до 1 семестра. Среди популярных направлений, по которым они хотели бы обучаться в одном из вузов Российской Федерации, были названы журналистика, технология общественного питания, биотехнология, инженерные науки, IT, строительство, экономика, юриспруденция, гостиничное дело.

По завершении проекта проводились мониторинг и анализ отчетов летних школ, проводимых вузами России; вузами-исполнителями определялась его результативность, выявлялись трудности, возникшие в ходе проекта, прогнозировалась возможность формирования молодежных команд для работы над совместными проектами в области исследований, организации и проведения совместных молодежных мероприятий, формировались рекомендации вузам-исполнителям.

Выводы и перспективы исследований. Международный проект «Летний университет — 2022», направленный на презентацию вузов Российской Федерации (территорию, кампусы, образовательные программы), создание международных студенческих команд для реализации социально значимых проектов и установление устойчивых отношений с зарубежными университетами, продемонстрировал высокую значимость для студентов всех вузов-исполнителей. Основным результатом реализации проекта было погружение иностранных обучающихся в российское научно-образовательное пространство и формирование у них устойчивого позитивного имиджа российского образования. Однако, несмотря на высокую оценку иностранными студентами и школьниками — участниками проекта уровня его организации и проведения, выражение ими желания и готовности обучаться в российских университетах, существенного увеличения числа иностранных абитуриентов в 2022 году не произошло.

Аналитическим и экспертным путем была выявлена потребность студентов в расширении программ академической мобильности и увеличении программ «двух дипломов», продлении периода проведения обучения по программам Летнего университета, включении в программу следующего года больше экскурсий, направления КВН.

Список источников

1. Ахметшина Г. Х. Патриотическое воспитание как фактор формирования гражданской идентичности учащейся молодежи : автореф. ... канд. пед. наук. — Казань, 2015. — 22 с.
2. Воробьева О. С., Бабаян А. В. К вопросу о значении патриотизма и патриотического воспитания в контексте формирования гражданской идентичности // Глобальный научный потенциал. — 2020. — № 11. — С. 69–72.
3. Магомедов Д. З. Современные технологии формирования общероссийской идентичности // Известия Дагестанского педагогического университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». — 2018. — Т. 12, № 1. — С. 79–83.
4. Приятелева М. К. Роль педагога в формировании гражданской идентичности школьников // Сибирский педагогический журнал. — 2015. — № 4. — С. 60–64.
5. Семилет О. П. Патриотизм и гражданская идентичность: к вопросу о соотношении понятий // Современная научная мысль : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. — Чебоксары, 2018. — С. 235–240.

References

1. Akhmetshina G. Kh. *Patrioticheskoye vospitaniye kak faktor formirovaniya grazhdanskoy identichnosti uchashcheyusa molodezhi: avtoref. ... kand. ped. nauk.* [Patriotic education as a factor in the formation of civil identity of students: abstract of dissertation ... Candidate of Pedagogy]. Kazan, 2015, 22 p. (In Russian).
2. Vorobyova O. S., Babayan A. V. On the importance of patriotism and patriotic education in the context of the formation of civil identity. *Globalnyy nauchnyy potentsial*. [Global scientific potential]. 2020, iss. 11, pp. 69–72. (In Russian).
3. Magomedov D. Z. Modern technologies for formation of Russian identity. *Izvestiya Dagestanskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. "Psikhologo-pedagogicheskiye nauki"*. [News of the Dagestan Pedagogical University. Series "Psychological and pedagogical sciences"]. 2018, vol. 12, iss. 1, pp. 79–83. (In Russian).
4. Priyateleva M. K. The teacher's role in the formation of civil identity of schoolchildren. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Siberian Pedagogical Journal]. 2015, iss. 4, pp. 60–64. (In Russian).
5. Semilet O. P. Patriotism and civil identity: on the relationship between the concepts. *Sovremennaya nauchnaya mysl: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Modern scientific thought: materials of the IV International scientific-practical conference]. Cheboksary, 2018, pp. 235–240. (In Russian).

Информация об авторах

Воднева Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, проректор по работе с молодежью Псковского государственного университета.

Донина Ирина Александровна — доктор педагогических наук, профессор кафедры технологического и художественного образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Information about the authors

Vodneva Svetlana Nikolaevna — Candidate of Pedagogy, Deputy Rector for Youth Work at Pskov State University.

Donina Irina Aleksandrovna — Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Technology and Art Education at Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Статья поступила в редакцию 06.03.2024; одобрена после рецензирования 09.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 06.03.2024; approved after reviewing 09.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.

Научная статья

УДК 37.017.4+37.018.1

DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.002

Проблемы гражданского и семейного воспитания в философско-педагогическом эссе Н. В. Шелгунова «Письма о воспитании»

Федотова Ольга Дмитриевна

Донской государственный технический университет

Ростов-на-Дону, Россия

fod1953@yandex.ru

Корчагина Лариса Михайловна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

l.korchagina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В 2024 году исполняется 200 лет со дня рождения Николая Васильевича Шелгунова, имя которого до сих пор остается малоизвестным для педагогов. Несмотря на то что он не был педагогом-практиком, его интересовали проблемы воспитания детей во второй половине XIX века, когда решались судьбы будущих поколений и России в целом.

В статье раскрывается содержание одной из наиболее значимых педагогических работ Н. В. Шелгунова «Письма о воспитании» (1873), написанной в жанре эссе. Она носит критический характер, как и большинство его трудов, посвященных педагогической проблематике.

Авторами обращено внимание на интерпретацию Н. В. Шелгуновым концепта «опыт», который рассматривался им в нескольких аспектах, в том числе в контексте семейной жизни, а также на истинную цель воспитания — подготовку молодого поколения к выполнению гражданского долга.

Обобщены различные виды воспитания, среди которых выделено семейное, задача которого, по мнению Н. В. Шелгунова, состоит в подготовке подрастающих поколений к служению обществу. Показана критика им женского воспитания, так как представительницы женского пола должны быть не только образованными людьми, но и членами гражданского общества. Описаны различные типы матерей и категории детей, рассматриваемые мыслителем с точки зрения ошибочного воспитания.

Вслед за К. Д. Ушинским Н. В. Шелгунов изучал такие психические процессы и состояния человека, как воля, память, воображение, внимание, стыд, характер, и их значение в процессе воспитания, однако его вклад в педагогическую антропологию, в историю педагогической мысли до сих пор не был оценен в должной мере.

Ключевые слова: педагогическая антропология, философско-педагогическое эссе, опыт, воспитание, женское воспитание, материнское воспитание, гражданское воспитание, семейное воспитание; физическое, трудовое и нравственное развитие личности.

Для цитирования: Федотова О. Д., Корчагина Л. М. Проблемы гражданского и семейного воспитания в философско-педагогическом эссе Н. В. Шелгунова «Письма о воспитании» // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 14–20. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.002.

Original article

Issues of civic education and family upbringing in N. V. Shelgunov's philosophical and pedagogical essay “Letters on Education”

Olga Dmitrievna Fedotova

Don State Technical University

Rostov-on-Don, Russia

fod1953@yandex.ru

Larisa Mikhaylovna Korchagina

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

l.korchagina@365.rsu.edu.ru

Abstract. The year 2024 marks the 200th anniversary of Nikolai Vasilyevich Shelgunov, whose name still remains little known to teachers. Despite the fact that he was not a practicing teacher, he was interested in the problems of raising children in his time (the second half of the 19th century), when the fates of future generations and Russia as a whole was being decided.

The article looks into the content of one of the most significant pedagogical works of N. V. Shelgunov, *Letters on Education* (1873), written in the essay genre. It is largely polemic, like most of his works devoted to pedagogical issues.

The authors draw attention to N. V. Shelgunov's interpretation of the concept of "experience," which he considered in several aspects, notably in the context of family life, as well as to the true goal of education: preparing the younger generation to fulfill their civic duties.

Various types of education are generalized, highlighting family upbringing. According to N. V. Shelgunov, the task is to prepare youths to serve society. He criticizes current education of girls, believing that women should be not only educated people, but also members of civil society. The thinker discussed various types of mothers and categories of children, revealing errors in their upbringing.

Following K. D. Ushinsky, N. V. Shelgunov studied such mental processes and human states as will, memory, imagination, attention, shame, character, and their significance in the educational process. His contribution to pedagogical anthropology and to the history of pedagogical thought has not yet been adequately appreciated.

Keywords: educational anthropology, philosophical and pedagogical essay, experience, education, women's education, maternal education, civic education, family upbringing; physical, labor and moral development of the individual.

For citation: Fedotova O. D., Korchagina L. M. Issues of civic education and family upbringing in N. V. Shelgunov's philosophical and pedagogical essay "Letters on Education" // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 14–20. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.002.

Введение. Во второй половине XIX века в России в связи с важными политическими преобразованиями, стремлением общества к обновлению происходила разработка различных философских концепций. Огромная популярность в 1860-х годах идей антропологической философии привела к появлению педагогической антропологии. Русская педагогическая антропология основывалась на гуманистических идеях, выдвинутых в западноевропейской педагогической мысли, и на лучших национальных традициях своего народа, научных представлениях того времени. Русские педагоги и мыслители К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, Н. А. Добролюбов, Г. И. Водовозов, Н. Г. Чернышевский, П. Г. Редкин, П. Ф. Каптерев рассматривали формирование человека с антропологических позиций, уделяя внимание соответствию целей воспитания и обучения природе и сущности человека. Впервые термин «педагогическая антропология» ввел К. Д. Ушинский в фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869). Вклад в развитие педагогической антропологии внес сборник «Письма о воспитании» (1873) Н. В. Шелгунова (1824–1891), состоящий из двадцати эссе. В нем была представлена педагогическая концепция, носившая ярко выраженный гуманистический характер: с гуманистических позиций ученый рассматривал гражданское и семейное воспитание в контексте общественных проблем.

Цель исследования — на основе анализа философско-педагогического эссе Н. В. Шелгунова представить его взгляды на проблемы гражданского и семейного воспитания подрастающего поколения и прогрессивные научные подходы к становлению и развитию российской педагогической науки и практики.

Методы исследования. Используются общелогические (анализ, синтез, сравнение, генерализация, абстрагирование, обобщение) и специальные (историко-типологический, ретроспективный, тезаурусный, сравнительно-исторический) методы.

Обсуждение основных результатов. «Письма о воспитании» Н. В. Шелгунова (1873) — одно из самых значительных педагогических произведений 1870-х годов, оригинальное по форме (написано в жанре эссе) и содержанию, нечасто было предметом пристального внимания отече-

ственных исследователей (Большакова, 1974; Корчагина, 2007; Лапшина, 2016; Никулина, 2000; Помелов, 2019; Розанова, 2004; Смирнов, 1963; Струминский, 1954).

Жанр эссе, не являвшийся в то время в России ведущей формой представленности педагогического знания, в силу выраженной авторской позиции, оригинальности, образности и свободы изложения, открытости и интегративности привлек внимание общества к проблемам в области образования и воспитания.

Педагогическая проблематика рассматривалась Н. В. Шелгуновым с позиции естественно-научного подхода и опорой на данные эмпирических наук, в частности психологии. Он активно обращался к концепту «опыт», который интерпретировал в контексте отношения к проблеме познавательной деятельности и трактовал как эксперимент, рядоположенный другим методам исследования. Элементы материалистического мировоззрения находили отражение в разграничении им опытных и описательных наук. «Опытными науками» являются науки, оперирующие экспериментальным методом, например, прежде всего, опытная психология, создание которой происходило «методом естествознания», душа «изучалась опытом и наблюдением» (Шелгунов, 1954, с. 59), медицина, физиология. Данные науки не являются «законченными науками», но в любом случае лучше пользоваться опытными исследованиями незаконченной науки, идеями, формируемыми знанием, «гипотезами пытливого передового человеческого ума», чем «несовершенными знаниями и наблюдениями», гипотезами, выработанными на основании личного мелочного ограниченного материала. Опыт является результатом чувственно-эмпирического познания действительности, основанного на практике. В результате специально организованной познавательной деятельности люди получают *научный опыт*, который некоторые ошибочно недооценивают в практической деятельности, а из «бесконечного ряда мелочных фактов, дрызг, неприятностей, разных практических неустройств и неурядиц, постоянно оттягивающих мысль в самую ограниченную и скудную область понятий и идей», то есть из повседневности, быта — *опыт несчастной жизни, личный опыт, женский опыт, опыт семейной жизни* (Там же, с. 53).

Среди многочисленных эссе сборника «Письма о воспитании» особо выделяются «Кого воспитывать?», «Бездеятельность», «Воспитательные влияния», где Н. В. Шелгунов представил свою позицию по разнообразным аспектам воспитания, определению его сущности и формирующего влияния, пониманию ошибок и сложностей, с которыми сталкивается общество в процессе воспитания.

Правильно организованное воспитание ученый связывал с подготовкой молодого поколения к выполнению гражданского долга, а все формирующие воздействия, не подготавливающие человека к будущей борьбе, не считал истинным воспитанием. Если цель воспитания — подготовка человека к жизни в обществе, то все действия должны быть направлены на подготовку «прогрессивно полезной общественной единицы» (Там же, с. 69). Для него воспитание — могущественная сила, которая «формирует и создает нравственного и общественного человека» (Там же, с. 93). Н. В. Шелгунов не признавал ни одну из воспитательных концепций своего времени, остро критикуя и концепцию «водительства», когда происходит навязывание детям самих себя, и они становятся продолжателями наших личных несовершенств, и теорию «стихийного роста» на улице, копирование необразованной толпы со всеми ее нелепостями, предрассудками, предвзятыми и готовыми выводами, следование которым закономерно приводит к необходимости перевоспитания. Воспитание — это не готовые инструкции для поведения, не лепка из детей готовых форм: «...воспитание — в том, чтобы развить... средства для безошибочного вывода» (Там же, с. 52). «Воспитать человека значит дать ему средства для формирования ума» (Там же, с. 70). Тем самым Н. В. Шелгунов выступал за придание процессу воспитания «инструментального» характера.

Воспитание рассматривалось им как сложное многоаспектное явление, которое нашло теоретическое отражение в ряде концептуализаций, построенных по разным основаниям: по критерию принадлежности к системе образовательных институтов выделяются *школьное, домашнее и семейное*; по видам воспитания — *трудовое, физическое, гражданское, нравственное*; по этапам освоения действительности — *практическое* (по Н. В. Шелгунову, *деловое*) и *теоретическое*; по гендеру — *женское, материнское, не отцовское*; по «духу», то есть традиционным наследственным нравственным силам, — *американское, английское и русское воспитание*.

Остановимся на характеристике направлений воспитания, которые являются наиболее значимыми для раскрытия содержания педагогической позиции исследователя.

Особое внимание Н. В. Шелгунов уделял проблемам семейного воспитания (эссе «Русские матери», «Кого воспитывать?», «Чего не знают женщины?» и др.). Он рассматривал семьи разного типа (чиновничью, купеческую, дворянскую, мещанскую, крестьянскую) как первоначальную социальную среду, в которой происходит формирование личности: честность купца царит и в купеческой семье; дисциплина воина «вносится им в свой дом»; чиновник прививает своим детям чиновно-гражданские понятия и т. д. (Шелгунов, 1954, с. 265).

Говоря о единстве влияния семьи и общества на воспитание ребенка, Н. В. Шелгунов огромную роль отводил нравственному развитию личности, поскольку «главным воспитательным агентом» является жизнь во всех ее проявлениях, со всеми своими сильными и слабыми сторонами.

Ключевое и определяющее в выборе воспитательного идеала и мер воспитательного воздействия — социальное и материальное положение семьи, значит, как заключает Н. В. Шелгунов, семейное воспитание, как бы оно ни было различным по своей конкретной целеустремленности и по применяемым средствам воздействия на детей, обусловлено общественными условиями.

Вместе с тем семейное воспитание нельзя рассматривать узко, как нечто совершенно изолированное от воспитания школьного: несмотря на разнообразие, какое можно наблюдать на практике, оно является частью общественного воспитания, поскольку выполняет в основном ту же функцию, какую выполняет и школа, то есть готовит людей, отвечающих интересам современного общественного устройства России, для служения обществу. Таким образом, проблемы воспитания детей в семье он рассматривал в связи с социальными условиями жизни общества и в связи с этим призывал матерей к соответствующей подготовке подрастающих поколений.

Современное Н. В. Шелгунову женское воспитание, по его мнению, — «жалкое», «ограниченное», «стесняющее», «затупляющее», а общественная жизнь женщины ограничена узкой сферой общения и не знает более широкой сферы умственной деятельности. Не отрицая женских способностей, энергии, стойкости, нравственной силы, он указывал на ограниченность женского мышления, причиной чего служат не только наследственные традиции, убивавшие из поколения в поколение женскую самостоятельность, но и направленность женского ума в верную сторону. «Таким матерям нечего передать своим детям!» (Там же, с. 55). «Женский вопрос», по мысли Н. В. Шелгунова, сводился только к желанию женщин учиться и их погоне за экономической самостоятельностью. Эта «погоня за наукой» казалась ему комически смешной. Он сравнивал учащихся девушек с «завязанными мешками», в которые складировались знания, никак не применимые для прогрессивного общественного развития, обновления общественного сознания. Они не имели мыслей, ученье шло без пользы, так как «не создавало им новых идей, не освежало и не обновляло их нравственного организма» (Там же, с. 56). Необходимо, по мнению Н. В. Шелгунова, быть не только специалистами и ремесленниками, но и людьми, членами гражданского общества, самостоятельными нравственными единицами, вносящими свои идеи в сокровищницу общественной мысли. В эссе «Русские матери», написанном в форме диалога с читателями — русскими матерями, были представлены проблемы материнского воспитания, ошибки, которые допускали женщины при воспитании детей.

Среди матерей были выделены настоящие матери; матери «непосредственного чувства», «без принципа», воспитывавшие детей одной лаской, не использовавшие других воспитательных приемов, терпевшие все обиды, которые порой им наносили их же дети; матери с воспитательным «принципом», считавшие, что нужно использовать такую воспитательную формулу, как «светлое воспоминание» о детстве, которое будет служить утешением в жизни их детям, что отрывало их от реальной жизни; обеспеченные матери, озабоченные только поддержанием уровня благосостояния и мало думавшие о живой душе ребенка; строгие и классические матери, которые никогда не проявляли ласку по отношению к своим детям, могли только хвалить или порицать их, выставляя умственно баллы и «в каждом действии своих детей видевшие или поведение, или учение», из-за чего их «бедные, бескровные, заученные» дети не знали, что такое жизнь, а знали только правила; матери с беспорядочной энергией, суетливые, которые «сами воспитывались в шуме, в движении, хлопотах и суетне, и вся их жизнь вышла суетнею» и которые за каждую единицу, полученную сыном в гимназии, объяснялись с инспектором и директором, следили за всеми гимназическими учителями, собирали о них все гимназические толки и сплетни и в неуспешности занятий своих детей умели всегда найти такую причину, которая никому не приходила в голову; нежные и «прозрачные» матери, так любившие своих детей, что с первых дней рождения воспитывали их как шелковичных червей: «ни воздух, ни ветер, ни солнце, ни дождь не касались никогда их тела». Такие «маменьки-бабочки» сами требовали нежного ухода и детей

своих хотели сделать тоже бабочками (Шелгунов, 1954, с. 36–41). Все вышеперечисленные матери, за исключением настоящих матерей, поступали одинаково неправильно, неразумно по отношению к детям, которых он классифицировал так: грубые дети; оторванные от реальности дети; дети богатых матерей; «бедные, бескровные, заученные» дети; неуспешные в занятиях дети; дети-«бабочки», то есть излишне изнеженные (Там же, с. 40). При этом мнение мыслителя о том, что «не отец, а мать дает у нас воспитание детям...» (Там же, с. 43), вызывает вопросы.

Сохраняя тенденцию, идущую от первых зарубежных педагогов-эссеистов (М. Монтень, Ф. Бэкон, Дж. Локк), Н. В. Шелгунов большое значение отводил формированию привычек и решающей роли в этом процессе матери: «... с первого дня рождения ребенка матери нужно заботиться о том, чтобы ребенок приобретал только здоровые и полезные привычки» (Там же, с. 52).

Говоря о женщине-матери как о женщине-гражданке, которая понимает «идеи высшего порядка», связь семьи с обществом, осознает, что семья — основная ячейка «гражданского общежития», и воспитывает своих детей для этого общежития (Там же, с. 57–58), он затрагивал проблемы гражданского воспитания. В настоящее время очень актуально звучит призыв Н. В. Шелгунова к матерям изучать человека, общество и думать в гражданском направлении, чтобы не только самим встать «на высшую точку влиятельного общественного положения» (с. 58), но и воспитать своих детей так, чтобы в них нуждалось общество. Матери «должны воспитывать детей для своей страны» (с. 47). Всё русское воспитание устремлено к тому, чтобы сделать детей счастливыми, а счастье имеет материальный смысл: физическое довольство, обеспеченное положение, блестящая карьера и выгодная женитьба. «Страховой» элемент воспитания матерей заключается в том, что каждая воспитывает своих детей в тех идеях, которые приведут его к тому счастью, о котором она мечтает. Так, например, те матери, которые мечтают вывести своего сына в почетные граждане, прежде всего учат его покорности, повинности и послушанию. Английское и американское воспитание, по Н. В. Шелгунову, проникнуто единством духа, имеет вполне установившееся направление, которое господствует в школе и формирует как общественное мировоззрение, так и привычки молодежи. Ошибочно полагая, что в русском воспитании нет того общего духа, тех идеалов, которые бы одушевляли всех одним стремлением и каждому человеку указывали бы одну и ту же высшую, благотворно действующую на подъем его духа цель, Н. В. Шелгунов предлагает воспитывать борца, вооруженного всеми средствами «для борьбы с тем вековым злом, противоположная сторона которого зовется прогрессом» (Там же, с. 51), то есть формировать гражданина.

Серьезное внимание Н. В. Шелгунов уделял трудовому развитию личности, хотя труд бывает и мелочным, и бесполезным, не делающим людей счастливыми, потому что душе дается не настоящее дело, а его суррогаты. По его мнению, человеку нужна деятельность, ибо труд без деятельности парализует душу, ее развитие, «убивает характер, а не создает его» (Там же, с. 276), о чем писал и К. Д. Ушинский в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении». Организация трудового воспитания рассматривалась Н. В. Шелгуновым в единстве с практическим и теоретическим воспитанием: «разностороннее развитие мысли» должно быть соединено с практикой жизни и создавать пригодность человека для общепольного труда. Ссылаясь на Ф. Бэкона, он утверждал, что соединение образованного ума с практической мудростью составляет высшую форму развития человеческой природы.

В эссе отражена и проблема биосоциальной сущности личности. В. Н. Шелгунов находился под сильным влиянием идей педагогической антропологии, сформулированных К. Д. Ушинским, и его вклад в развитие педагогической антропологии трактовался «как продолжение социологизаторских установок школы Чернышевского» (Никулина, 2000), идущего от него подхода, направленного на выявление качественного своеобразия человека как биологического существа, специфики его психики и возможностей принимать формирующие воздействия.

Мыслитель предпринял попытку определить то особенное, что характеризует материнский инстинкт женщины-матери как наседки, «высиживающей цыплят», и животного (Шелгунов, 1954, с. 57). Дурную мать он сравнивал с «чадолюбивой медведицей» (Там же, с. 72) и предостерегал настоящую от повторения инстинктивного опыта. По его мнению, грань отличий человека и животного пролегает в области биопсихического, определяющего своеобразие психических процессов и состояний человека и его собственно человеческую потенцию. С этим связано выделение и подробное авторское рассмотрение в соответствующих эссе, вслед за К. Д. Ушинским, таких ключевых психических феноменов, как воля, память, воображение, внимание, а также таких антропологических феноменов, как стыд, слово и характер, которые находили отражение при характеристике воспитательного процесса, например воспитания памяти, внимания, воли.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, в эссе «Письма о воспитании» Н. В. Шелгунова — одной из лучших психолого-педагогических работ второй половины XIX века, посвященных проблемам и основным задачам воспитания, педагогические вопросы рассматривались в свете общественных проблем и современных тенденций общественной мысли.

Н. В. Шелгунов вошел в историю педагогической мысли как представитель гуманистических идей педагогической антропологии, поскольку его педагогическая концепция носила выраженный гуманистический характер (Никулина, 2000; Смирнов, 1963). Его гуманизм нацеливал общество на признание за женщиной права на духовное и гражданское развитие с учетом особенностей ее жизнедеятельности как общественного существа. По мнению Шелгунова, новое начало в воспитании поколений можно вносить лишь через семью как частицу общества. Семья и общество могут давать детям начала, нравственное и умственное содержание. Поскольку прогрессивные исключения, гении и великие люди считаются единицами, а массу составляет собирательная посредственность, то и семья, и общество являются воспитателями этой посредственности. Главной воспитательницей в семье являлась мать, которая часто не имела представлений о педагогике, о наиболее целесообразных приемах воспитания.

На формирование и развитие личности на разных возрастных этапах оказывает влияние совокупность различных факторов: наследственные особенности, социальное окружение, материнская любовь и участие, уровень воспитания и образования, система общественных институтов и социальные условия, которые непосредственно влияют на этот процесс и без изменения которых правильное воспитание нельзя организовать.

В «Письмах о воспитании» Н. В. Шелгунова отражены критика существующей системы воспитания и образования, требования к воспитанию гражданина, обращение к природной сущности человека в процессе воспитания, единство физического, трудового и нравственного развития личности.

Перспективными могут быть историко-педагогические исследования, посвященные изучению преемственности и взаимосвязи педагогических идей К. Д. Ушинского, других представителей школы педагогов-антропологов, психологов и Н. В. Шелгунова, а также более детальное рассмотрение педагогического наследия Н. В. Шелгунова, его вклада в разработку идей педагогической антропологии, психологии и возможности их использования в теории и практике современного образования.

Список источников

1. Большакова В. В. Н. В. Шелгунов о воспитании социальной направленности личности // Советская педагогика. — 1974. — № 6. — С. 104–110.
2. Большакова В. В. Из педагогического наследия. К 150-летию со дня рождения Н. В. Шелгунова // Семья и школа. — 1974. — № 6. — С. 25–28.
3. Корчагина Л. М. Развитие педагогической мысли в зарубежной и отечественной эссеистике XVIII–XIX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2007. — 23 с.
4. Лапшина Г. С. Забытая страница публицистики Н. В. Шелгунова // Медиаскоп. — 2016. — Вып. 2. — URL : <http://www.mediascope.ru/?q=node/2101> (дата обращения: 24.01.2024).
5. Никулина Н. Н. Гуманистический аспект педагогической антропологии Н. В. Шелгунова // Материалы юб. Междунар. науч.-техн. конф., посвящ. 50-летию МГТУ (11–12 окт.). — Мурманск : Моск. гос. техн. ун-т, 2000. — С. 219–220.
6. Никулина Н. Н. Воспитание и образование как факторы социального прогресса в концепции Н. В. Шелгунова. — 2000. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-i-obrazovanie-kak-factory-sotsialnogo-progressa-v-kontseptsii-n-v-shelgunova/viewer> (дата обращения: 24.01.2024).
7. Помелов В. Б. Педагогические идеи видного российского общественного деятеля Н. В. Шелгунова // Педагогика. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2019. — Т. 4. — Вып. 1. — С. 11–16. — URL : <https://www.gramota.net/materials/4/2019/1/2.html> (дата обращения: 30.01.2024).
8. Розанова Н. Н. Проблема гражданского воспитания в педагогическом наследии Н. В. Шелгунова : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Смоленск : Смоленск. гос. пед. ун-т, 2004. — 20 с. — URL : <https://www.disscat.com/content/problema-grazhdanskogo-vospitaniya-v-pedagogicheskom-nasledii-nv-shelgunova> (дата обращения: 30.01.2024).
9. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. — М. : Учпедгиз, 1963. — 312 с.
10. Струминский В. Я. Н. В. Шелгунов — революционер-демократ и педагог-публицист 2-й половины XIX в. // Шелгунов Н. В. Избр. пед. соч. — М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1954. — С. 5–32.
11. Шелгунов Н. В. Избранные педагогические сочинения. — М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1954. — 403 с.

References

1. Bolshakova V. V. N. V. Shelgunov on the education of the social orientation in individuals. *Sovetskaya pedagogika*. [Soviet pedagogy]. 1974, iss. 6, pp. 104–110. (In Russian).
2. Bolshakova V. V. From the pedagogical heritage. To the 150th anniversary of the birth of N. V. Shelgunov. *Semya i shkola*. [Family and school]. 1974, iss. 6, pp. 25–28. (In Russian).
3. Korchagina L. M. *Razvitiye pedagogicheskoy mysli v zarubezhnoy i otechestvennoy esseistike XVIII–XIX vv.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Development of pedagogical thought in foreign and Russian essays of the 18th–19th centuries: abstract of dissertation of Candidate of Pedagogy]. Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin, 2007. (In Russian).
4. Lapshina G. S. A forgotten page of N. V. Shelgunov's journalism. *Mediaskop*. [Mediascope]. 2016, iss. 2. Available at: <http://www.mediascope.ru/?q=node/2101> (accessed: 24.01.2024). (In Russian).
5. Nikulina N. N. Humanistic aspect of N. V. Shelgunov's pedagogical anthropology. *Materialy yub. Mezhdunar. nauch.-tekhn. konf., posvyashch. 50-letiyu MGTU (11–12 okt.)*. [Materials of anniversary international scientific-technical conference dedicated to 50th anniversary of MSTU (October 11–12)]. Murmansk, Moscow State Technical University, 2000, pp. 219–220. (In Russian).
6. Nikulina N. N. Upbringing and education as factors of social progress in the concept of N. V. Shelgunov. 2000. *Vestnik MGTU*. [Bulletin of MSTU]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-i-obrazovanie-kak-factory-sotsialnogo-progressa-v-kontseptsii-n-v-shelgunova/viewer> (accessed: 24.01.2024). (In Russian).
7. Pomelov V. B. Pedagogical ideas of the prominent Russian public figure N. V. Shelgunov. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. [Pedagogy. Issues of theory and practice]. Tambov, Gramota, 2019, vol. 4, iss. 1, pp. 11–16. Available at: <https://www.gramota.net/materials/4/2019/1/2.html> (accessed: 30.01.2024). (In Russian).
8. Rozanova N. N. *Problema grazhdanskogo vospitaniya v pedagogicheskom nasledii N. V. Shelgunova: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [The issue of civic education in N. V. Shelgunov's pedagogical heritage: abstract of dissertation of candidate of pedagogy]. Smolensk, Smolensk State Pedagogical University, 2004, 20 p. URL: <https://www.dissercat.com/content/problema-grazhdanskogo-vospitaniya-v-pedagogicheskom-nasledii-nv-shelgunova> (accessed: 30.01.2024). (In Russian).
9. Smirnov V. Z. *Ocherki po istorii progressivnoy russkoy pedagogiki XIX veka*. [Essays on the history of progressive Russian pedagogy of the 19th century]. Moscow, Uchpedgiz, 1963, 312 p. (In Russian).
10. Struminsky V. Ya. N. V. Shelgunov — revolutionary democrat and education publicist of the 2nd half of the 19th century. *Shelgunov N. V. Izbr. ped. soch.* [Shelgunov N. V. Selected pedagogical works]. Moscow, RSFSR Academy of Pedagogy, 1954, pp. 5–32. (In Russian).
11. Shelgunov N. V. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya*. [Selected pedagogical works]. Moscow, RSFSR Academy of Pedagogy, 1954, 403 p. (In Russian).

Информация об авторах

Корчагина Лариса Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Федотова Ольга Дмитриевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Образование и педагогические науки» факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета.

Information about the authors

Korchagina Larisa Mikhailovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Social Work of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Fedotova Olga Dmitrievna — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology of the Don State Technical University.

Статья поступила в редакцию 13.02.2024; одобрена после рецензирования 07.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 13.02.2024; approved after reviewing 07.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 21–26.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 21–26.

Научная статья
УДК 371.487
DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.003

Педагогические идеалы П. П. Блонского (к 140-летию со дня рождения)

Щетинина Наталья Павловна

Рязанский государственный университет
имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
n.shetinina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Изучение творческого наследия выдающегося новатора, теоретика и практика психологии и педагогики 1920–1930-х годов Павла Петровича Блонского является очень актуальным.

В статье с помощью теоретических методов критического анализа работ П. П. Блонского раскрыт новаторский опыт его педагогического наследия по разработке основ трудовой школы, выделены его ценностные аспекты, значимые для трудового воспитания и профессионального самоопределения в условиях современного школьного образования.

Доказано, что П. П. Блонский отстаивал идеи гуманистической педагогики и развивал новое направление в педагогике — педологию, которая включала знания различных наук о детях, необходимые для практического воплощения идеи трудовой и политехнической школы как средства всестороннего развития личности, рассматривая в качестве необходимого условия развития их творческой индивидуальности включение учащихся в различные виды творческой деятельности.

Критическое осмысление авторами педагогических идеалов П. П. Блонского, позволяющее говорить об их значении и для современной теории и практики образования, свидетельствует о теоретической значимости проведенного исследования, а попытка дать авторскую оценку его педагогических взглядов с позиции достижений и противоречий, ошибок — его научной новизне.

Результаты исследования могут быть использованы научными работниками, преподавателями, студентами при изучении истории педагогики и образования, педагогики.

Ключевые слова: П. П. Блонский, педология, гуманистическая педагогика, трудовая школа, творческая деятельность, самоопределение, новаторский опыт.

Для цитирования: Щетинина Н. П. Педагогические идеалы П. П. Блонского (к 140-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 21–26. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.003.

Original article

P. P. Blonsky's pedagogical ideals (on the 140th anniversary of his birth)

Natalya Pavlovna Shchetinina

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
n.shetinina@365.rsu.edu.ru

Abstract. The study of the creative heritage of the outstanding innovator, theorist and practitioner in psychology and pedagogy of the 1920–1930s, Pavel Petrovich Blonsky, is highly relevant.

Using theoretical methods of critical analysis of the works of P. P. Blonsky, the article reveals the innovative experience of his pedagogical heritage in developing the foundations of a labor school, highlighting its value aspects that are significant for labor education and professional self-determination in the conditions of modern school education.

It has been proven that P. P. Blonsky defended the ideas of humanistic pedagogy and developed a new direction in pedagogy – pedology, which included knowledge of various sciences about children, necessary for practical implementation of the idea of the labor / polytechnic school as a means of comprehensive development of individuals, considering it as a necessary condition for development of their creative individuality and involvement of students in various types of creative activities.

The authors' critical review of the pedagogical ideals of P. P. Blonsky allows us to talk about their significance for modern theory and practice of education, testifies to the theoretical significance of the research, and the attempt to give a new assessment of his pedagogical views from the position of his achievements, contradictions, and mistakes indicates its scientific novelty.

The results of the study can be used by researchers, teachers, and students when studying the history of pedagogy and education.

Keywords: P. P. Blonsky, pedology, humanistic pedagogy, labor school, creative activity, self-determination, innovative experience.

For citation: Shchetinina N. P. P. P. Blonsky's pedagogical ideals (on the 140th anniversary of his birth) // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 21–26. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.003.

Введение. В статье проанализированы педагогические взгляды П. П. Блонского, показан его вклад в развитие отечественной педагогики и школы советского периода, выделены ценностные идеи, которые актуальны для современной теории и практики образования.

Автор исходит из **предположения** о том, что успешное решение многих задач современного образования и подготовки учителя возможно с учетом изучения и использования ценных идей педагогического наследия П. П. Блонского.

Основными **методами исследования** были изучение и анализ работ П. П. Блонского, материалы о его творческом наследии.

Обсуждение основных результатов. Среди выдающихся мыслителей первой половины XX века особое место занимает педагог, психолог, философ Павел Петрович Блонский (1884–1941), чей 140-летний юбилей будет отмечать российское психолого-педагогическое сообщество в 2024 году.

П. П. Блонский стоял у истоков зарождения и развития советской школы, педагогики и психологии; он — автор многих книг, журнальных статей, учебных пособий по педагогике и психологии, которые отвечали актуальным запросам народного образования, помогали учителям в их педагогической деятельности.

Процесс формирования мировоззрения и педагогические поиски ученого проходили в сложных условиях: до 1917 года он испытал на себе влияние различных философских течений, внимательно изучал марксистскую литературу; после Октябрьской революции встал на сторону советской власти, приняв ее идеологию, которая впоследствии и определила его педагогические искания.

Общекультурное развитие П. П. Блонского проходило под влиянием произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, которые побуждали его стремление к самосовершенствованию, а одним из его воспитателей был Л. Н. Толстой (Блонский, 1971, с. 30). В своем педагогическом поиске он опирался на идеи Я. А. Коменского, И. Г. Песталлоцци, К. Д. Ушинского, Ф. Фребеля, М. Монтессори и других прогрессивных отечественных и зарубежных педагогических деятелей, а на формирование психологических взглядов ученого-практика оказали воздействие работы представителей эмпирической психологии Г. И. Челпанова, А. П. Нечаева, Ю. Ю. Португалова, физиолога И. П. Павлова, В. М. Бехтерева и ряда зарубежных психологов.

В своих научных интересах и поисках в области педагогики и психологии он утвердился в процессе практической педагогической деятельности: в 1913 году П. П. Блонский был назначен на должность приват-доцента Московского университета, в 1914–1915 годах читал лекции на Тихомировских высших женских курсах, с 1918 года был преподавателем педагогики и психологии в женских гимназиях Москвы.

В историю педагогики и психологии П. П. Блонский вошел как яркий сторонник педологического направления в педагогической науке 1920-х годов — комплексной науки о детях, их развитии, обучении и воспитании. Представители этого направления считали необходимым использовать знания из психологии, анатомии, физиологии, медицины, социологии и других наук в процессе обучения и воспитания детей. Гуманистический подход к обучению и воспитанию

детей был научно обоснован П. П. Блонским и дополнен психолого-педагогическим и методическим сопровождением в книге «Педология» (1934), адресованной преподавателям и студентам высших педагогических учебных заведений (Блонский, 1999, с. 3). Значение этой работы возрастает в современных условиях, когда провозглашен гуманистический подход к детству как самоценному периоду в жизни человека.

П. П. Блонский как выдающийся педагог внес бесценный вклад в развитие теории и практики школьного образования, рассматривая в своих трудах принципиальные вопросы обучения и воспитания, которые связывал с разработкой проблем возрастной и педагогической психологии (Серебрякова, Степанова, 2022, с. 251). Его педагогическое наследие содержит авторскую интерпретацию многих проблем общей педагогики, дидактики, организационных форм и методов обучения, проблем трудового воспитания и политехнического образования, личности учителя и его подготовки, дошкольного воспитания.

Рассматривая педагогические взгляды П. П. Блонского, необходимо отметить, что он поднимал вопрос связи педагогики с другими науками и содержание самого курса педагогики. В статье «К вопросу о содержании курса педагогики» (1935) он сформулировал актуальную для современной педагогики идею о том, что прежде чем говорить о воспитании ребенка, надо всесторонне изучить его интересы, трудности, способности, уровень развития памяти, внимания, мышления и особое внимание следует обратить на трудных детей.

Ценностное значение, по мнению ученого, имеет изучение истории педагогики, причем не только педагогической литературы, но и критического изучения гениального наследия выдающихся педагогов прошлого. «Если бы мы добились надлежащей постановки преподавания истории педагогики, она оказалась бы великолепной базой для последующего систематического курса педагогики. Мы любим говорить, что основываем наши курсы на диалектическом материализме, но о какой диалектике можно говорить по отношению к тому курсу, у которого нет никакого обоснования, из которого выхолощена история, которая будет дана... после этого курса» (Блонский, 1961, с. 652). Нельзя не согласиться с этим, так как должная постановка преподавания истории педагогики является основой систематического изучения курса педагогики.

Самым неразработанным разделом педагогики ученый считал «Воспитательные и образовательные ценности», непосредственно связанный с философией. В курсе педагогики, по его убеждению, должны найти отражение разделы «Воспитательная ценность искусства», «Место эксперимента в научном образовании», «Политехническое образование», «Организация педагогического процесса».

Вместе с тем в определении сущности педагогики взгляды П. П. Блонского менялись: в дооктябрьский период он считал педагогику эмпирической наукой, определял воспитание как развитие врожденных, естественных способностей ребенка, защищая биогенетический закон в педагогике и следуя за И. Г. Песталоцци и Ф. Фребелем, выводил цель воспитания из природы ребенка. Однако уже тогда в определении цели воспитания наблюдался его постепенный отход от традиционного эмпиризма, и она понималась как воспитание человечности в людях. «Один из самых ужасных недостатков современных людей — это то, что в них очень мало человечности. Мы поразительно не чутки к чужим переживаниям и слишком безучастно относимся к людям. <...> Будущая народная школа должна быть ярко гуманитарной, школой человечности в полном смысле этого слова» (Блонский, 1979, с. 58–59).

Главную цель школы ученый видел в подготовке детей к будущей жизни, самоопределению, умению приспосабливаться к вечно изменяющейся среде. «Мы должны... воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитывать — значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его (Там же, с. 42). «Задача школы — научить жить. Жить — это значит познавать действительность и преобразовывать ее. Методы познания и труда — основное содержание школьного образования» (Там же, с. 69). Главным предметом наблюдений в школе должен быть сам человек и явления человеческой жизни; ученик постепенно должен овладеть различными методами познания и преобразования жизни (Янутш, 2018, с. 87).

Подготовка подрастающего поколения к будущей жизни предполагала его разностороннее развитие, которое достигается соединением производительного труда с физическим развитием, умственным образованием, эстетическим воспитанием.

Трудовой принцип лежал в основе изучения основ наук, в ходе которых учащиеся овладевают «социальными методами труда», и разностороннего развития личности. В работе «Трудо-

вая школа» (1919) П. П. Блонский определил цель, сущность, метод и смысл трудового воспитания: «Цель трудового воспитания — развитие в ребенке умения создавать из вещей и явлений природы предметы, полезные для человечества. Сущность трудового воспитания — овладение ребенком орудиями и техникой труда. Метод трудового воспитания — планомерно организованное упражнение ребенка в трудовой деятельности. Смысл трудового воспитания — воспитание сильного человека, владеющего орудиями господства над природой и подчиняющего ее пользе и нуждам человечества» (Блонский, 1979, с. 87). Таким образом, он подчеркивал социальную роль труда в процессе обучения и приводил примерную программу школьного образования.

В программе начальной школы главное место занимает труд, который изучается в связи с природными и общественными явлениями и дает возможность детям приобрести умения читать, писать, выполнять элементарные математические вычисления.

В школе второй ступени (средняя школа), где труд также занимает центральное место, учащиеся сочетают работу в мастерских с занятиями и досугами в доме юношества, где проводятся научные работы в связи с осмысливанием производительного труда и спортивно-эстетические занятия, которые впоследствии должны привести к организации спортивных кружков и художественных студий, в работе которых примет участие каждый ученик. Определившись в своих эстетических интересах, подросток будет вести углубленную работу в конкретном виде искусства. Такой же подход П. П. Блонский предлагал и в отношении спортивных занятий (Там же, с. 108).

Учебные занятия организуются в физико-математической, биологической, социально-исторической, литературно-философской, философско-географической научных студиях. Первую половину школьного дня подросток проводит на заводе, а вторую посвящает научным занятиям, переходя из одной студии в другую. Определенную часть времени учащийся посвящает той научной области, к которой проявляет особый интерес (Данильченко, 1974, с. 222). В целом отрицая предметную систему обучения, П. П. Блонский считал возможным ее использование в школе второй ступени.

П. П. Блонский подробно описал содержание обучения в связи с участием учащихся в работе научных студий и на производстве, где они знакомятся с орудиями труда, принципами производственных процессов и овладевают ими. К содержанию образования П. П. Блонский предъявлял требования научности, идейно-политической направленности, связи теории и практикой, учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

Важное место в педагогическом творчестве П. П. Блонского занимала проблема эстетического воспитания, «воспитания творца эстетических ценностей» в связи с умственным образованием, основные задачи которого — воспитание эстетического чувства и эстетического творчества в области архитектуры, ремесла, скульптуры, живописи с помощью таких средств, как танцы, ритмическая гимнастика, игры.

В физическом воспитании много внимания исследователь уделял физическим упражнениям и играм, формированию потребности вести здоровый образ жизни (гигиена, питание, свежий воздух, гимнастика дыхания), воспитанию мужественного и ловкого человека. Целью нравственного воспитания, по его мнению, является воспитание у детей гуманных чувств к людям, любви к Родине, «благоевнейного отношения к труду, истине и людям» (Блонский, 1979, с. 82).

П. П. Блонский критиковал старую школу за ее косность, формализм, отрыв от жизни, зубрежку, игнорирование возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и предлагал активные методы обучения, в частности исследовательский метод, который, по его убеждению, способствует развитию мыслительных способности учащихся, формирует такие мыслительные операции, как анализ, сравнение, обобщение, логическое мышление, умение делать из наблюдений выводы, «...приучает называть, классифицировать... образовывать логически завершенные понятия, ясные и определенные... воспитывает в ребенке привычку критически относиться к чужим сообщениям» (Там же, с. 46–47). Методы активизации мышления ученика, которые учитель использует с учетом естественных возможностей ребенка, способствуют развитию интереса к учебной деятельности, придают ей творческий характер (Фастова, 2014, с. 268). Разновидностями исследовательского метода он считал детский эксперимент, систематические наблюдения школьников над явлениями природы и общественной жизни, «метод жизненных задач».

Школа, таким образом, должна прививать привычку к честному, коллективному труду и подготавливать к будущей профессии; формировать ценные моральные качества, знакомить с основами современного производства, формировать навыки и умения, которые потребуются в различных областях производства.

В трудах П. П. Блонского представлен гуманистический образ учителя и воспитателя, который открытым общением создает условия для развития индивидуальных творческих возможностей учащихся, принимает детей как субъектов педагогического процесса, своим личным примером заряжает детей творческим порывом и стремлением к саморазвитию. Очень актуально звучит призыв П. П. Блонского для современного образования: «Превратим же уроки в совместную жизнь учителя с детьми; пусть урок будет или совместной работой над новой задачей, или задушевной общей беседой; пусть учитель не скрывает от детей своего сердца, в котором дети увидят не только учительскую раздражительность и сухость; пусть наша новая школа мысли, человечности и поэзии для ребенка будет школой, полной человеческой жизни и живого культурного творчества и для учителя» (Блонский, 1979, с. 84–85).

П. П. Блонский был убежден, что только учитель, хорошо знающий современное производство и технику, обладающий организаторскими способностями, коллективист, может работать в новой трудовой политехнической школе. Активное участие в подготовке такого учителя принимал П. П. Блонский в 1919 году, когда руководил инструкторскими курсами Московского отдела народного образования. По воспоминаниям участника этих курсов Н. Дубровского, авторитет П. П. Блонского был очень высок. В обучении курсистов были воплощены идеи трудовой школы: работа по группам в мастерских (деревообделочной, картонажной, кухонной, топливной, «благоустройства»), где осваивались трудовые процессы, формировалась самостоятельность, творчество, то есть все те идеи, на которых должна была строиться новая трудовая школа. Кроме практической работы, курсисты слушали лекции П. П. Блонского по педологии. «Слушать лекции Блонского было чистым наслаждением. Манера Блонского, производившая на меня особенное впечатление, заключалась в том, что наиболее ценные, часто парадоксальные мысли он умел преподносить тоном какой-то сосредоточенной значительности, отнюдь не прибегая при этом к пафосу. Эти мысли как бы печатались в сознании и впоследствии были практическими опорными пунктами моей педагогической работы» (Дубровский, 1966, с. 13).

Тем не менее в педагогических исканиях П. П. Блонского были и определенные заблуждения, ошибки, обусловленные сложностями, противоречиями в период революционных преобразований в области педагогики и психологии, поисков новых подходов к обучению и воспитанию. Например, отрицая предметное обучение, он предлагал заменить его обучением по комплексным программам, которые нарушали систематичность обучения и приводили к низкому уровню знаний выпускников средней школы.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, на заре становления нового педагогического мышления П. П. Блонский развивал идеи гуманистической педагогики, используя в педагогическом творчестве знания многих наук о ребенке; теоретически обосновал и показал возможности практической реализации идеи трудовой школы как средства разностороннего развития личности; в качестве важнейшей задачи школы, где формируется личность, готовая к саморазвитию, социализации и профессиональному самоопределению, рассматривал развитие творческой индивидуальности ребенка в различных видах деятельности. Его дидактические идеи по использованию активных методов обучения, воспитывающему характеру обучения, возрастному и индивидуальному подходу к обучению и воспитанию детей, научности определяют направление развития гуманистической дидактики и в современных условиях.

Перспективным направлением дальнейших историко-педагогических исследований можно считать изучение возможности использования отдельных идей трудовой школы П. П. Блонского в современных условиях, когда актуализируется проблема подготовки школьников к труду и профессиональному самоопределению.

Список источников

1. Блонский П. П. Мои воспоминания / подг. к печати Н. И. Блонской, науч. ред. С. Ф. Егоров. — М. : Педагогика, 1971. — 174 с.
2. П. П. Блонский как педагог и психолог // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — 304 с.
3. Блонский П. П. К вопросу о содержании курса педагогики // Избр. пед. произведения. — М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — С. 650–654.
4. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — С. 39–85.

5. Блонский П. П. Педология : кн. для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенкина. — М. : Владос, 1999. — 288 с.
6. Блонский П. П. Трудовая школа // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — С. 86–164.
7. Данильченко М. Г. Педагогические взгляды П. П. Блонского : спецкурс. — М. : Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской, 1974. — С. 201–262.
8. Дубровский Н. На курсах у П. Блонского (воспоминания участника) // Воспитание школьников. — 1966. — № 5. — С. 10–13.
9. Серебрякова Н. В., Степанова Л. А. Проблема школьной неуспеваемости в научно-публицистическом творчестве П. П. Блонского // Мир науки, культуры, образования. — 2022. — № 2 (93). — С. 250–253.
10. Фастова Е. И. Становление социогуманитарной компетентности подростка в истории образования // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2014. — № 4 (165). — С. 267–272.
11. Янутш О. А. Протокulturология образования в России начала XX в. // Общество. Среда. Развитие. — 2018. — № 2. — С. 85–89.

References

1. Blonsky P. P. *Moi vospominaniya. Podg. k pechati N. I. Blonskoy. Nauch. red. S. F. Yegorov.* [My memoirs. Prep. for print by N. I. Blonskaya, ed. by S. F. Yegorov]. Moscow, Pedagogy, 1971, 174 p. (In Russian).
2. P. P. Blonsky as a pedagogue and psychologist. *Izbr. ped. i psikhol. tr.: v 2 t. Pod red. A. V. Petrovskogo.* [Selected pedagogical and psychological works. In 2 volumes. Ed. by A. V. Petrovsky]. Moscow, Pedagogika, 1979, vol. 1, 304 p. (In Russian).
3. Blonsky P. P. On the issue of the content of the pedagogy course. *Izbr. ped. proizvedeniya.* [Selected pedagogical works]. Moscow, RSFSR Academy of Pedagogy, 1961, pp. 650–654. (In Russian). (In Russian).
4. Blonsky P. P. Tasks and methods of the new public school. *Izbr. ped. i psikhol. tr.: v 2 t. Pod red. A. V. Petrovskogo.* [Selected pedagogical and psychological works. In 2 volumes. Ed. by A. V. Petrovsky]. Moscow, Pedagogika, 1979, vol. 1, pp. 39–85. (In Russian).
5. Blonsky P. P. *Pedologiya: kn. dlya prepodavateley i studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. Pod red. V. A. Slastenina.* [Pedology: book for lecturers and students of higher education pedagogical institutions. Ed. by V. A. Slastenina]. Moscow, Vlados, 1999, 288 p. (In Russian).
6. Blonsky P. P. Labor school. *Izbr. ped. i psikhol. tr.: v 2 t. Pod red. A. V. Petrovskogo.* [Selected pedagogical and psychological works. In 2 volumes. Ed. by A. V. Petrovsky]. Moscow, Pedagogika, 1979, vol. 1, pp. 86–164. (In Russian).
7. Danilchenko M. G. *Pedagogicheskiye vzglyady P. P. Blonskogo: spetskurs.* [Pedagogical views of P. P. Blonsky: special course]. Moscow, Moscow Regional Pedagogical Institute named after N. K. Krupskaya, 1974, pp. 201–262. (In Russian).
8. Dubrovsky N. At P. Blonsky's courses (memoirs of a participant). *Vospitaniye shkolnikov.* [Education of schoolchildren]. 1966, iss. 5, pp. 10–13. (In Russian).
9. Serebryakova N. V., Stepanova L. A. Issues of academic failures in the scientific and journalistic work of P. P. Blonsky. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya.* [World of science, culture, education]. 2022, iss. 2 (93), pp. 250–253. (In Russian).
10. Fastova E. I. Formation of socio-humanitarian competence of a teenager in the history of education. *Vestnik OGU.* [Bulletin of OSU]. 2014, iss. 4 (165), pp. 267–272. (In Russian).
11. Yanutsh O. A. Protoculturology of education in Russia at the beginning of the 20th century. *Obshchestvo. Sreda. Razvitiye.* [Society. Environment. Evolution]. 2018, iss. 2, pp. 85–89. (In Russian).

Информация об авторе

Щетинина Наталья Павловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Shchetinina Natalya Pavlovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Management in Education at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 06.11.2023; одобрена после рецензирования 14.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 06.11.2023; approved after reviewing 14.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 27–35.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 27–35.

Научная статья

УДК 159.9:34-057.87

DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.004

Применение психологических технологий для развития правосознания студентов — будущих педагогов

Киселёва Рената Николаевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

renatakis@yandex.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема повышения уровня правового сознания и правовой культуры людей, прежде всего молодежи, в условиях трансформации современного общества и его правовой системы.

Особое внимание обращается на необходимость повышения социально-правовой компетентности у представителей профессий, осуществляющих взаимодействие с людьми, в том числе у педагогов.

Наблюдения за поведением студентов университета, обучавшихся педагогическим профессиям, позволили автору предположить, что их правосознание и правовая культура недостаточно сформированы, что определило необходимость исследования и проведения целенаправленной работы с ними по повышению их уровня.

В статье представлены результаты исследования, проведенного с помощью методов наблюдения, опроса, тестирования, которые свидетельствовали о том, что правовое сознание студентов, обучавшихся педагогическим профессиям, было сформировано на уровне ниже среднего и в меньшей степени, чем у студентов других направлений подготовки. Они демонстрировали незнание основных законов государства, при анализе практических ситуаций основывались исключительно на житейских представлениях, а не на нормах права, нарушали правила поведения в вузе.

Показано, что под влиянием обучения и воспитания в вузе с применением таких социально-психологических технологий, как групповое консультирование и социально-психологический тренинг, уровень правовой культуры большинства студентов — будущих педагогов повысился, выражаясь в развитии у них правовых убеждений и ценностей, формировании навыков применения правовых знаний в нестандартных ситуациях и повышении правовой культуры в целом.

Ключевые слова: правосознание, правовая культура, студенты, будущие педагоги, психологические технологии, групповое консультирование, социально-психологический тренинг.

Для цитирования: Киселёва Р. Н. Применение психологических технологий для развития правосознания студентов — будущих педагогов // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 27–35. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.004.

Original article

Application of psychological technologies for the development of legal consciousness of students in teacher-training

Renata Nikolaevna Kiseleva

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

renatakis@yandex.ru

Abstract. The article focusses on the problem of increasing the level of legal consciousness and legal culture of people, especially young people, in the conditions of transformation of modern society and its legal system.

Particular attention is paid to the need to improve socio-legal competence among representatives of professions that interact with people, including teachers.

Observing behavior of university students studying in the teacher-training field, the author assumes that their legal awareness and legal culture are not sufficiently formed, which determines the need for research and targeted work with them to improve this level.

The article presents the results of a study conducted using observation, survey and testing methods, which indicated that the legal consciousness of students studying for the teaching profession is formed at a level below average and to a lesser extent than that of students in other areas of training. The students are often unaware of the basic laws of the state. When analyzing practical cases, they proceed from everyday notions, and not the rules of law, and do not follow the rules of behavior at the university.

It is shown that under the influence of training and education at a university with the use of such socio-psychological technologies as group counseling and socio-psychological training, the level of legal culture of the majority of students — future teachers — has increased, which is expressed in the development of their legal beliefs and values, the application skills and knowledge of law in non-standard situations and improving their legal culture in general.

Keywords: legal awareness, legal culture, students, future teachers, psychological technologies, group counseling, socio-psychological training.

For citation: Kiseleva R. N. Application of psychological technologies for the development of legal consciousness of students in teacher-training // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 27–35. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.004.

Введение. Все сферы жизнедеятельности (семейной, трудовой, моральной, нравственной, правовой, экономической, политической и пр.) человека, переплетаясь функционально и содержательно и взаимно дополняя друг друга, находят отражение в его сознании (Акопов, 2010). При этом сознание не только аккумулирует опыт, но и постоянно видоизменяется, расширяется, включает новые сферы и знания.

Сферы индивидуального, группового и общественного сознания, которые отражают правовые явления, принято именовать правосознанием.

Правовое сознание человека возникло в силу необходимости предоставления ему определенных разрешений и выдвижения запретов, приведение в соответствие с интересами общества индивидуальной активности (Еникеев, 2001). Его спецификой является правовое осознание социальных явлений, соотнесение их с правовыми требованиями, представлениями о необходимости и границах правового регулирования, правовыми оценками и отношениями (Ефремова, Ратинов, 2001).

В зарубежной психологии считается, что правосознание соединяет институт права и обычное поведение человека, который понимает свои потребности и выбирает легальные способы их удовлетворения, проявляясь в юридической грамотности, законопослушности гражданина (Conley, O'Varr, 2000). Соблюдение правовых норм, отражаясь в сознании, становится потребностью человека и проявляется в его повседневном поведении. Правовая и социально-регулятивная культура человечества является основным признаком уровня его цивилизации (Еникеев, 2001).

Правовое сознание представляет собой интегральное филогенетическое образование, которое содержит познания из многих областей жизни, правовые нормы, в соответствии с которыми человек выстраивает свое поведение, отношения и деятельность.

Правосознание рассматривают как одну из форм общественного сознания, представляющую собой систему правовых взглядов, теорий, идей, представлений, убеждений, оценок, настроений, чувств, в которых выражается отношение индивидов, социальных групп, всего общества к существующему и желаемому праву, правовым явлениям, поведению людей в сфере права; как субъективное восприятие правовых явлений людьми (Ефремова, Ратинов, 2001); как систему психических свойств, реализующихся в когнитивной и чувственно-эмоциональной сфере и детерминирующих субъективное отражение правовой действительности, а также социально-правовое поведение человека (Стуканов, 2013); как сложное психическое образование, интегрирующее все составляющие психики человека, проявляющееся на различных ее уровнях, влияющие на его поведение в правовой сфере и регулирующие его относительно общественных норм и правил (Еникеев, 2001).

Правовое сознание не только отражает действительность в сфере права, регулирует в ней поведение граждан, но и определяет те отношения, которые нуждаются в правовой регламентации (Цыганаш, 2000).

Правосознание имеет сложную структуру, которая включает в себя информационные, оценочные и волевые компоненты, содержащие индивидуальные и неосознаваемые человеком (представления, настроения, чувства, убеждения) и групповые (оценочные суждения, идеи, правовую идеологию) элементы, на основе которых осуществляется регулятивная функция правосознания, заключающаяся в побуждении к правомерному или противоправному поведению (Еникеев, 2001). По нашему мнению, в нее входят идеология в сфере права, правовая психология, индивидуальные знания о праве, ценности личности в правовой сфере и воля человека в отношении соблюдения норм права (рис. 1).



Рис. 1. Структура правового сознания

Как разновидность общественного сознания (наряду с моральным сознанием, эстетическим, научным и религиозным), совокупность знаний и чувств людей по отношению к праву в конкретной исторической эпохе, правосознание является частью правовой культуры, которая может проявляться на уровне личности, социальных групп или государства и включает в себя также привычку к законопослушному поведению, правовую активность личности.

Правовая культура и правосознание влияют друг на друга и обусловлены друг другом. Их органичная взаимосвязь выражается в систематизированных идеях и представлениях о действительности — реальной или желаемой. При этом между ними есть существенное различие: правосознание охватывает духовную сферу жизни общества, а правовая культура — еще и материальные элементы, например учреждения, их организацию, отношения должностных лиц, обеспечивая права и свободы человека, безопасность личности и являясь гарантом ее правовой защиты и гражданской активности.

Основополагающими компонентами правовой культуры выступают правовые ценности, действующие в обществе; уровень правосознания и правовой деятельности в обществе, а основными элементами правовой культуры личности являются развитие правосознания и правового мышления, знание, понимание нормативно-правовых актов (законов), уважительное отношение к праву и применение правовых норм в жизни.

Трансформации современного общества и его правовой системы требуют изменения и сознания людей, в том числе правового сознания, связанного с правовой культурой, расширения их социально-правовой компетентности, на которое действуют факторы правовой действительности: законы, нормы права, практика его применения, конкретные случаи и неоднозначные правовые ситуации, в которые вовлечен человек или за которыми он наблюдает со стороны.

В настоящее время в российском обществе правовая культура сформирована в основном у небольшой части общества — представителей профессий, связанных с необходимостью применения и поддержания правовых норм (Носс, Бульгина, Кабанова, 2019), и широко распространено, особенно у российской молодежи, отстраненное отношение к праву и отвержение его норм, выражающееся в поговорках «Не пойман — не вор», «Что не запрещено, то разрешено», «Моя жизнь — мои правила», низкий уровень самосознания и правовой нигилизм, затрудняющий дальнейшее успешное функционирование государства и реализацию социальных реформ (Пев-

цова, 2006). В связи с этим необходимо способствовать развитию правосознания и формированию правовой культуры людей любого возраста и социальных групп, прежде всего у молодежи в целях профилактики правонарушений и снижения уровня преступности (Вопленко, 2000).

Развитие правосознания и правовой культуры у людей происходит под влиянием членов семьи в детстве, когда формируются основные ценности и установки относительно норм права. При этом часто родители недостаточно ясно преподносят своим детям важность знания и соблюдения правовых норм или нарушают правовые нормы на глазах у детей, например, давая возможность подросткам управлять транспортным средством, присваивая случайно найденное чужое имущество, куря в общественных местах и пр. Пренебрежение правом, своеволие и эгоизм родителей могут приводить к возникновению правового нигилизма у детей и другим неблагоприятным последствиям. На развитие правосознания и правовой культуры влияют не только близкое окружение человека, но и друзья, одноклассники, коллеги, а также средства массовой информации (Гулевич, Голынчик, 2003).

Особую значимость правовое сознание и правовая культура имеют для представителей профессий, деятельность которых неразрывно связана с взаимодействием людей в правовом пространстве, в том числе педагогов.

Высокий уровень правосознания и знание законов входят в структуру их профессиональной компетентности (Цыганаш, 2000), так как ежедневное общение с детьми, принятие решений по поводу тех или иных проблемных ситуаций должны обязательно выстраиваться в соответствии с правовыми нормами. Кроме того, их ценностные ориентации и поведение в правовой сфере усваиваются детьми как образец для подражания, влияя на формирование правосознания и правовой культуры их личности, предупреждая девиации и правонарушения. С правосознанием и правовой культурой педагогов неразрывно связаны гарантия безопасной среды в учебном заведении, обеспечение прав и свобод субъектов этого процесса, содействие раскрытию личностного потенциала обучающихся, стимулирование высокого уровня социально-правовой активности молодежи.

Правовое сознание будущих педагогов как совокупность оценок, мнений и установок, определяющих отношение будущих специалистов к праву и действующему законодательству, практике его применения, как наличие духовно-нравственных установок, положительных стереотипов поведения, благоприятный прогноз относительно последующей профессиональной деятельности (Кожин, 2019) во многом формируется в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Все вышеотмеченное актуализирует поиск и внедрение новых форм, технологий обучения, а также развития личностных ресурсов студентов — будущих педагогов в целях развития у них правового сознания и правовой культуры, которые сформированы недостаточно.

Цель исследования — изучить возможности развития правового сознания студентов.

Гипотеза исследования: студенты, обучающиеся педагогическим специальностям, имеют невысокий уровень правового сознания и правовой культуры, который можно повышать в процессе социально-психологического консультирования и социально-психологического тренинга.

Методы и методики исследования. Были использованы методы наблюдения, тестирования, социально-психологического воздействия (групповое консультирование и социально-психологический тренинг) и методика «Оценка уровня правосознания» М. В. Леви.

В исследовании правового самосознания участвовали 84 студента 1–4-го курсов различных направлений подготовки («Психология», «История и английский язык», «Правоведение») Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в возрасте от 18 до 22 лет. В работе по развитию правосознания с использованием методов социально-психологического воздействия и определению его эффективности принимали участие 27 студентов 2-го курса направления подготовки «Педагог-психолог» института психологии, педагогики и социальной работы этого же вуза.

Обсуждение результатов исследования. Представим результаты исследования правового сознания у студентов различных направлений подготовки.

Можно было предположить, что правосознание и правовая культура высоко развиты у студентов направления подготовки «Правоведение», профессиональная деятельность которых будет непосредственно связана с правом. Однако у студентов 1-го курса этого направления уровень правосознания, как ни удивительно, был ниже среднего уровня (42 балла): они считали, что личные отношения, неофициальные традиции, житейские представления о справедливости важнее соблюдения законности и правопорядка. И только у студентов 4-го курса — будущих правоведов показатели сформированности правосознания повысились (более 65 баллов) и соответство-

вали среднему (ближе к высокому) уровню (рис. 2). Это указывало на их стремления быть законопослушными и побуждать к этому других и редкие случаи нахождения оправданий отдельным фактам нарушения законности в ситуациях крайней необходимости.

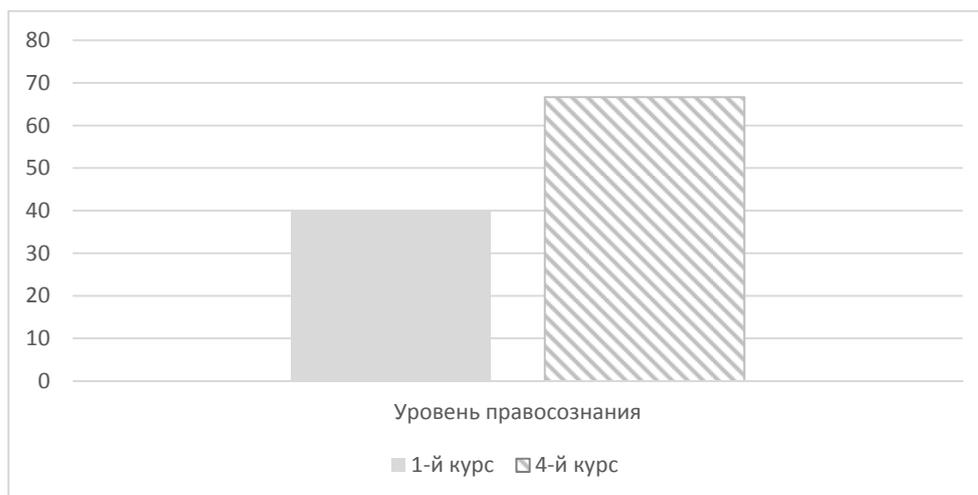


Рис. 2. Сформированность правосознания у студентов — будущих юристов

Уровень правосознания ниже среднего (42,5 баллов) также продемонстрировали студенты 1-го курса, обучавшиеся по направлению подготовки «Психология» (рис. 3). Это выразилось в правовом нигилизме, открытом пренебрежении нормами права в повседневной жизни или равнодушном к ним отношении, готовности одобрять законопослушное поведение других.



Рис. 3. Сформированность правосознания студентов — будущих психологов

Вместе с тем у будущих психологов 4-го курса показатели сформированности правосознания так же, как у студентов-юристов, были выше, что указывало на его развитие в процессе обучения в вузе, и соответствовали среднему уровню (48,5 баллов), хотя в сложных обстоятельствах они могли терпимо относиться к нарушениям отдельных правовых норм, делать выбор в пользу личных отношений или неофициальных этических правил, а не соблюдения законности.

У студентов 1-го курса, обучавшихся по направлению подготовки «История и английский язык», в отличие от будущих юристов и психологов, был обнаружен средний уровень правосознания (рис. 4). Это означало, что оно было в основном сформировано, хотя в сложных обстоятельствах студенты могли терпимо относиться к нарушениям отдельных правовых норм, делать выбор в пользу личных отношений или неофициальных этических правил, а не соблюдения законности.

Тем не менее у будущих учителей истории и иностранного языка, обучавшихся на последнем курсе уровень правосознания стал ниже среднего (47,5 баллов), то есть личные отношения, неофициальные традиционные порядки, житейские представления о справедливости они стали считать важнее соблюдения законности и правопорядка (рис. 4), что указывало на необходимость дополнительной работы для его повышения.

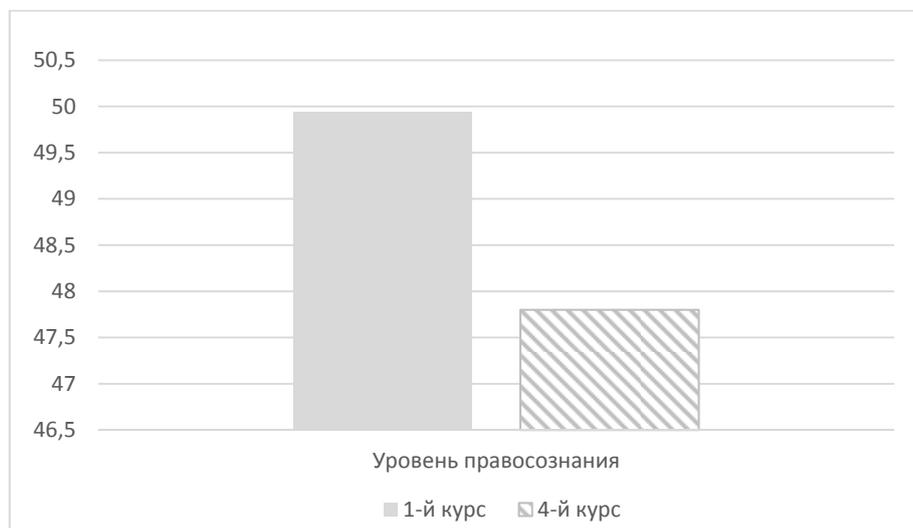


Рис. 4. Сформированность правосознания студентов — будущих учителей истории

Таким образом, часть нашей гипотезы о невысоком уровне правового сознания студентов, обучавшихся педагогическим профессиям, подтвердилась. В процессе обучения в вузе уровень их правовой культуры может повышаться, однако это происходит не у всех категорий обучающихся.

Повышению правового сознания и правовой культуры студентов, на наш взгляд, способствует использование таких социально-психологических технологий, как групповое консультирование и социально-психологический тренинг.

Психологические технологии представляют собой организованные формы деятельности в различных социальных сферах, совокупность приемов, средств и методов психологического воздействия и влияния на индивидов и группы, которые ориентированы на решение практических задач на основе психологических знаний (Узлов, 2013); научные знания о практическом использовании психологических техник управления людьми. Психотехника в широком смысле — соединение научно обоснованных знаний о психике с практикой их применения и разработка эффективных подходов и средств управления индивидуальной психикой и социальным поведением людей; научно обоснованные психологические средства, приемы и операции, использующиеся при выполнении конкретных действий и профессиональной деятельности (Столяренко, 2001). Иными словами, психологические технологии представляют собой упорядоченную совокупность действий и операций в профессиональной деятельности психологов, а психотехники — совокупность приемов, методов и методик, направленных на эффективное решение практических задач в различных сферах жизнедеятельности.

На наш взгляд, в максимально короткий срок сформировать необходимые представления о праве и модели поведения студентов в правовой сфере, способствующие повышению их правовой культуры, позволяют психологические технологии группового консультирования и социально-психологического тренинга.

Для формирования необходимых знаний в сфере правового взаимодействия, развития профессиональной, в том числе правовой, компетентности и повышения уровня правовой культуры студентов — будущих педагогов было организовано их групповое консультирование на занятии с использованием методов информирования, аргументации, убеждения, анализа частных случаев.

Групповое консультирование — особая психологическая технология, направленная на решение проблемных ситуаций, затруднений в жизнедеятельности, которая актуализирует собственные возможности человека и помогает найти новые варианты решения проблем с учетом

ресурсов других участников, групповых эффектов и иного опыта. Группа представляла собой динамическую систему, обладавшую особыми свойствами, отличными от суммы индивидуальных свойств, что определяло успешность воздействия на ее членов, которое осуществлялось не только ведущим, но и каждым ее членом в процессе взаимовлияния.

Кроме того, с 27 студентами 1-го курса направления подготовки «Психология» был проведен социально-психологический тренинг в форме четырех сессий, который включал ознакомительную часть, упражнения на релаксацию и сплочение, ролевые игры «Судебное заседание» (с несколькими неоднозначными правовыми случаями) и «100 к 1» (с поиском правильного решения правовой задачи) и завершился дебрифингом по обсуждению результатов.

Социально-психологический тренинг (СПТ) — особое психологическое воздействие, основанное на механизмах группового научения и включающее в себя использование информационных материалов, видеофрагментов, упражнений, игр, дебрифинга. Под влиянием групповых феноменов и применения определенных психотехник у членов группы быстро развивались необходимые навыки и умения, ими вырабатывались и закреплялись необходимые решения.

После проведения работы с указанными студентами с использованием психологических технологий у них была повторно определена сформированность правового сознания с помощью того же диагностического теста М. В. Леви.

На рисунке 5 заметно повышение уровня правосознания от значения ниже среднего к среднему. Значит, применение психологических технологий воздействия способствовало развитию у студентов правовых убеждений, ценностей и формированию навыков применения правовых знаний в нестандартных ситуациях.

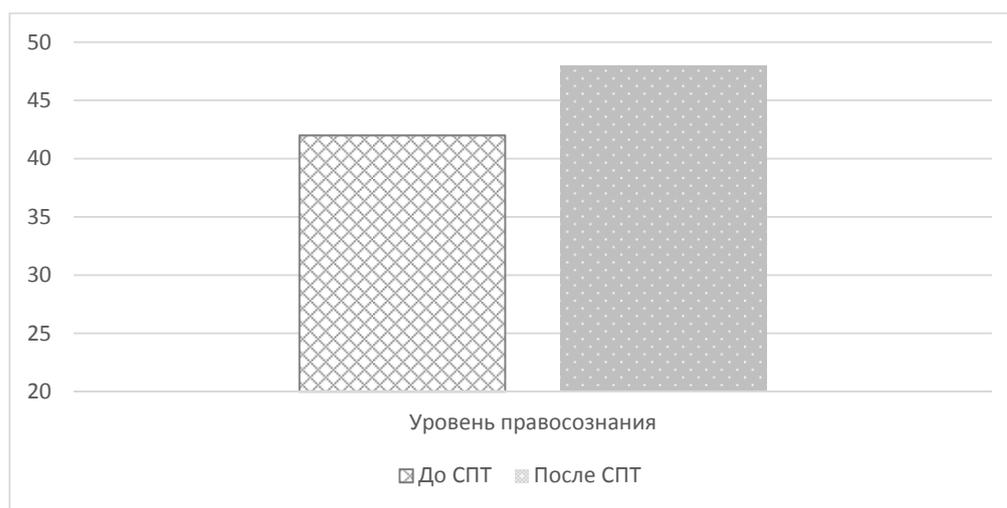


Рис. 5. Показатели сформированности правосознания будущих психологов до и после проведения социально-психологического тренинга (СПТ)

Выводы. Таким образом, развитие правового поля в государстве требует и развития правосознания людей, которое интегрирует все составляющие психики человека, проявляется на различных уровнях ее организации, влияет на поведение в правовой сфере и регулирует его относительно общественных норм и правил. К сожалению, далеко не все люди, особенно молодые, обладают развитым правосознанием, что отражается в их отстраненном отношении к праву, правовом нигилизме, нарушении ими правовых норм, а также в низком уровне правовой культуры населения.

Особенно важно обладать развитым правосознанием педагогам, работающим с детьми, поскольку их ценностные ориентации и поведение в правовой сфере усваиваются детьми как образец для подражания, помогая предупредить девиации и правонарушения, стимулируя социальную активность молодого поколения. Правосознание входит в структуру профессиональной компетентности педагогов.

Все рассмотренное актуализирует развитие правового сознания и правовой культуры у студентов — будущих педагогов в процессе вузовской профессиональной подготовки.

Наиболее эффективными средствами воздействия, которые позволяют повысить уровень правосознания и правовой культуры студентов, устранить их правовой нигилизм, являются такие социально-психологические технологии, как групповое консультирование и социально-психологический тренинг, способствующие развитию правовых убеждений, ценностей и навыков применения правовых знаний в различных ситуациях.

Список источников

1. Акопов Г. В. Психология сознания. Вопросы методологии. Теории прикладных исследований. — М. : Ин-т психологии РАН, 2010. — 272 с.
2. Вопленко Н. Н. Правосознание и правовая культура. — Волгоград : Волгоград. гос. ун-т, 2000. — 52 с.
3. Гулевич О. А., Голыничик Е. О. Правосознание и правовая социализация : аналит. обзор. — М. : Междунар. о-во им. Л. С. Выготского. — 2003. — 138 с.
4. Еникеев М. И. Общая и социальная психология. — СПб., 2001. — 624 с.
5. Ефремова Г. Х., Ратинов А. Р. Правовая психология и преступное поведение. — СПб. : Питер, 2001. — 256 с.
6. Кожин Д. А. Значение правосознания будущих педагогов — правоведов в образовательном процессе вуза и проблемы его формирования на современном этапе // Педагогика и просвещение. — 2019. — № 3. — С. 10.
7. Мюнстерберг Т. Основы психотехники : в 2 ч. — СПб., 1996. — 352 с.
8. Носс И. Н., Булыгина В. Г., Кабанова Т. Н. Зависимость правосознания от индивидуально-психологических особенностей государственных служащих // Психология и право. — 2019. — Т. 9, № 4. — С. 33–48.
9. Певцова Е. А. Проблемы формирования правового сознания молодежи: теоретико-правовой аспект : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. — М., 2006. — 452 с.
10. Прикладная юридическая психология / под ред. А. М. Столяренко. — М. : Юнити, 2001. — 639 с.
11. Стуканов В. Г. Теоретико-методологические вопросы изучения правосознания // Инновационные образовательные технологии. — 2013. — № 1 (33). — С. 30–34.
12. Узлов Н. Д. Психотехнология: к проблеме определения понятия // Вестник Пермского Университета. Сер. «Философия. Психология. Социология». — 2013. — Вып. 2 (14).
13. Цыганаш В. Н. Правосознание педагога и содержательные основы его формирования в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук, 2000. — 209 с.
14. Conley J., O'Barr W. Rules Versus Relationships: The Ethnography of Legal Discourse. — Chicago : University of Chicago Press, 2000. — 222 p.

References

1. Akopov G. V. *Psikhologiya soznaniya. Voprosy metodologii. Teorii prikladnykh issledovaniy*. [Psychology of consciousness. Methodological issues. Theories of applied research]. Moscow, Institute of Psychology RAS, 2010, 272 p. (In Russian).
2. Voplenko N. N. *Pravosoznaniye i pravovaya kultura*. [Legal consciousness and legal culture]. Volgograd, Volgograd State University Publ., 2000, 52 p. (In Russian).
3. Gulevich O. A., Golynchik E. O. *Pravosoznaniye i pravovaya sotsializatsiya: analit. obzor*. [Legal awareness and legal socialization: analytical review]. Moscow, L. S. Vygotsky International Society, 2003, 138 p. (In Russian).
4. Yenikeev M. I. *Obshchaya i sotsialnaya psikhologiya*. [General and social psychology]. St. Petersburg, 2001, 624 p. (In Russian).
5. Yefremova G. Kh., Ratinov A. R. *Yuridicheskaya psikhologiya i prestupnoye povedeniye*. [Legal psychology and criminal behavior]. St. Petersburg, Piter, 2001, 256 p. (In Russian).
6. Kozhin D. A. The importance of legal consciousness for future teachers — lawyers in the educational process of a university and the problems of its formation at the present stage. *Pedagogika i obrazovaniye*. [Pedagogy and Education]. 2019, iss. 3, pp. 10. (In Russian).
7. Munsterberg T. *Osnovy psikhotehniki: za 2 chasa*. [Fundamentals of psychotechnics: in 2 hours]. St. Petersburg, 1996, 352 p. (In Russian).
8. Noss I. N., Bulygina V. G., Kabanova T. N. Dependence of legal consciousness on the individual psychological characteristics of civil officers. *Psikhologiya i pravo*. [Psychology and Law]. 2019, vol. 9, iss. 4, pp. 33–48. (In Russian).
9. Pevtsova E. A. *Problemy formirovaniya pravovogo soznaniya molodezhi: teoretiko-pravovoy aspekt: avtoref. dis. ... d-ra jurid. nauk*. [Problems of forming the legal consciousness of youth: theoretical and legal aspect: abstract of dissertation ... Doctor of Law]. Moscow, 2006, 452 p. (In Russian).

10. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. Pod red. A. M. Stolyarenko.* [Applied legal psychology. Ed. by A. M. Stolyarenko]. Moscow, Yuniti, 2001, 639 p. (In Russian).

11. Stukanov V. G. Theoretical and methodological issues of studying legal consciousness. *Innovatsionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii.* [Innovative educational technologies]. 2013, iss. 1 (33), pp. 30–34. (In Russian).

12. Uzlov N. D. Psychotechnology: to the problem of defining the concept. *Vestnik Permskogo Universiteta. Ser. "Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya".* [Bulletin of Perm University. Series "Philosophy. Psychology. Sociology"]. 2013, iss. 2 (14). (In Russian).

13. Tsyganash V. N. *Pravosoznaniye pedagoga i sodержatel'nyye osnovy yego formirovaniya v obrazovatel'nom protsesse vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk.* [Legal consciousness of a teacher and the substantive foundations of its formation in the educational process of a university: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. 2000, 209 p. (In Russian).

14. Conley J., O'Barr W. *Rules Versus Relationships: The Ethnography of Legal Discourse.* Chicago, University of Chicago Press, 2000, 222 p.

Информация об авторе

Киселёва Рената Николаевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Kiseleva Renata Nikolaevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Social Work, Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 24.01.2024; одобрена после рецензирования 20.02.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 24.01.2024; approved after reviewing 20.02.2024; accepted for publication 18.04.2024.

Научная статья

УДК 372.874

DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.005

Формирование графических умений школьников на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий

Иванова Дарья Сергеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

d.ivanova@365.rsu.edu.ru

Милюгина Елена Георгиевна

Тверской государственный университет

Тверь, Россия

elena.milyugina@rambler.ru

Немцова Дарья Юрьевна

Тверской государственный университет

Тверь, Россия

Nemtsova.DY@tversu.ru

Аннотация. Актуальной является проблема воспитания творческой личности, становлению которой способствует формирование ее графической культуры, обеспечивающей опыт самореализации.

В статье с помощью анализа исследований, нормативно-правовых документов, федерального государственного образовательного стандарта и федеральной образовательной программы по изобразительному искусству на уровне основного общего образования, а также обобщения педагогического опыта, моделирования методической системы упражнений и анализа продуктов творчества обучающихся теоретически обоснована и представлена разработанная и апробированная авторами система упражнений по формированию графических умений школьников на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий с целью развития их графической культуры.

В соответствии с тенденциями культурологизации и цифровизации образования, актуализированными в Концепции преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, проблема формирования графических умений школьников рассматривается в контексте развития их графической культуры средствами цифровых технологий.

Определено понятие «графическая культура школьника» и представлены разработанные авторами педагогические условия ее формирования в общем образовании, что определяет теоретическую значимость данного исследования.

Представлена авторская система упражнений по формированию графических умений школьников на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий, которая прошла апробацию и может успешно использоваться педагогами.

Доказано, что формирование графических умений школьников на уроках изобразительного искусства осуществляется продуктивно при внедрении комплексной системы соответствующих упражнений с максимальным использованием средств цифровых технологий, ориентированной в перспективе на формирование графической культуры.

Ключевые слова: графические умения, графическая культура, общее образование, изобразительное искусство, содержание, методы и формы обучения, система упражнений, цифровые технологии.

Для цитирования: Иванова Д. С., Милюгина Е. Г., Немцова Д. Ю. Формирование графических умений школьников на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 36–44. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.005.

Original article

Formation of graphic skills of schoolchildren in fine arts lessons using digital technologies

Darya Sergeevna Ivanova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
d.ivanova@365.rsu.edu.ru

Elena Georgievna Milyugina

Tver State University
Tver, Russia
elena.milyugina@rambler.ru

Darya Yuryevna Nemtsova

Tver State University
Tver, Russia
Nemtsova.DY@tversu.ru

Abstract. The problem of educating a creative personality is relevant, the formation of which is facilitated by the formation of its graphic culture, which provides the experience of self-realization.

In the article, using the analysis of research works, regulatory documents, the federal state educational standard and the federal educational program in fine arts at the level of basic general education, as well as generalization of teaching experience, modeling of a methodological system of exercises and analysis of students' creative products, the developed and a system of exercises tested by the authors to develop the graphic skills of schoolchildren in fine arts lessons using digital technologies in order to develop their graphic culture.

In accordance with the trends of culturalization and digitalization of education, updated in the Concept of teaching the subject area "Art" in educational organizations of the Russian Federation, the problem of developing graphic skills of schoolchildren is considered in the context of the development of their graphic culture using digital technologies.

The concept of "graphic culture of a schoolchild" is defined and the pedagogical conditions developed by the authors for its formation in general education are presented, which determines the theoretical significance of this study.

The author's system of exercises for developing the graphic skills of schoolchildren in fine arts lessons using digital technologies is presented, which has been tested and can be successfully used by teachers.

It is proved that the formation of graphic skills of schoolchildren in fine arts classes is carried out productively with the introduction of a comprehensive system of appropriate exercises with the maximum use of digital technologies, oriented in the long term to the formation of a graphic culture.

Keywords: graphic skills, graphic culture, general education, fine arts, content, methods and forms of teaching, system of exercises, digital technologies.

For citation: Ivanova D. S., Milyugina E. G., Nemtsova D. Yu. Formation of graphic skills of schoolchildren in fine arts lessons using digital technologies // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 36–44. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.005.

Введение. В настоящее время актуальной является проблема формирования творческой личности, являющейся субъектом своей жизнедеятельности, отличающейся креативностью мышления и готовой к прогрессивному преобразованию себя и окружающей среды по законам красоты. Воспитанию такой личности способствует в том числе формирование у нее графических знаний, умений и навыков и графической культуры в процессе изобразительной деятельности. Это обеспечивает становление опыта самореализации, основанной на познавательном и личностном интересе.

Формирование графических умений обучающихся в условиях современного общего образования обусловлено требованиями ФГОС ООО и ФОП ООО, в соответствии с которыми школьники в результате освоения учебного предмета «Изобразительное искусство» должны уметь рисовать предметы с натуры, пропорционально передавать их сложную форму, строить изображения по правилам линейной перспективы, использовать различные художественные материалы для переда-

чи собственного творческого замысла и др. (ФГОС ООО, 2021). Ожидаемые результаты этого процесса связываются в ФОП ООО с освоением школьниками визуальных видов искусства (живописи, графики, дизайна) для получения в перспективе художественного образования и самореализации в профессиональной творческой деятельности (ФОП ООО, 2023).

Научный интерес к проблеме формирования графических знаний, умений и навыков школьников в условиях общего образования появился в отечественной педагогике полвека назад. В настоящее время авторы обращаются к проблеме развития графических умений обучающихся в разных видах учебной деятельности (Зонина, 2010), уделяя особое внимание соответствующей предпрофессиональной подготовке школьников в условиях профильных классов и организаций дополнительного образования (Терновская, 2009). При этом выявлена устойчивая ориентация соответствующих моделей и программ обучения на компетентностную парадигму образования и недостаточное внимание к культурологической, культуuroобразующей его функции, поэтому, считая недостаточным ограничиваться компетентностными задачами в работе с обучающимися, мы опираемся на положения Концепции преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации (построена в соответствии с культурологической парадигмой образования). Активное освоение школьниками способов формирования логического и образного мышления в процессе познавательной и креативной деятельности в условиях изменения форм функционирования современного искусства (виртуальные интерактивные формы; произведения искусства, созданные с применением цифровых технологий, и т. п.) ставит задачу системного целенаправленного методического обеспечения учебных предметов области «Искусство» цифровыми образовательными технологиями.

В свете актуализированных в Концепции тенденций культурологизации образования и его цифровизации считаем целесообразным рассматривать проблему формирования графических умений школьников в контексте развития их графической культуры, которая представляет собой интегративное личностное образование, базирующееся на устойчивых навыках владения графическим языком и оперирования графической информацией и реализующееся в умении использовать этот комплекс навыков в разных областях познавательной и творческой активности, включая сферу изобразительной деятельности и информационно-коммуникационных технологий.

При формировании графических умений и графической культуры как интегративного личностного образования школьников необходимо педагогически обоснованно использовать цифровые технологии, которые стимулируют развитие таланта и творческих способностей школьников, продуцируя новые эстетические впечатления и выступая инструментом визуализации идей, поощрения и развития, особенно в работе с одаренными школьниками (Hilčenko, Filipovic, Filipović, Ilic, 2018). Также важно учитывать существующий опыт реализации культурологического подхода к художественному образованию в работе с начинающими; обеспечивать мультимедийную интеграцию общего и дополнительного художественного образования для повышения мотивации школьников к формированию графической культуры (Sun, Fu, Zhang, Chen, 2022), продуктивное использование гаджетов (планшета и цифрового стилуса) и компьютерных программ с целью повышения качества и устойчивости формируемых графических умений и навыков (Ivačić, 2021). В связи с этим исследователи ставят перед учителями задачу формировать художественную грамотность обучающихся с помощью цифровых технологий, органично сочетая их применение с традиционными методами преподавания изобразительного искусства (Wang, 2022).

Цели исследования — теоретически обосновать, разработать и апробировать систему упражнений по формированию графических умений школьников на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий как педагогическое условие для развития их графической культуры.

Гипотеза заключается в предположении о том, что формирование графических умений школьников на уроках изобразительного искусства осуществляется продуктивно при внедрении комплексной системы упражнений с максимальным использованием цифровых технологий.

Методы исследования. Использованы теоретические методы (анализ нормативно-правовых документов, федерального государственного образовательного стандарта и федеральной образовательной программы по изобразительному искусству на уровне основного общего образования — ФГОС ООО, 2021; ФОП ООО, 2023) и научно-педагогических работ по изучению возможностей применения на уроках изобразительного искусства цифровых и компьютерных технологий обучения; анализ и обобщение педагогического опыта; педагогический эксперимент и анализ продуктов творчества обучающихся.

Обсуждение основных результатов. Нами было проведено исследование уровня сформированности графических умений 60 учащихся 6-го класса ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации», осваивавших учебный предмет «Изобразительное искусство» по программе Б. М. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд» с помощью методики Н. Н. Ростовцева «Критерии оценки рисунка (учебной работы)».

В качестве базовой формы обучения был выбран натюрморт карандашом. Обучающимся предложено нарисовать карандашом произвольный натюрморт из трех предметов.

Исходный уровень сформированности графических умений обучающихся оценивался по приведенным ниже критериям.

1. *Композиционное решение рисунка.* Верность составления композиции проявлялась в том, что созданное изображение было не слишком большое или маленькое и не выходило за пределы формата листа, все составляющие элементы взаимодействовали между собой, в работе был сюжетно-композиционный центр, рисунок выглядел целостно и уравновешенно.

2. *Передача пространства.* Пространство было отображено правильно, если основания предметов, расположенных ближе к автору, изображались ниже и, наоборот, дальних — выше; в рисунке была передана линейная перспектива.

3. *Передача формы предметов.* Форма предметов считалась переданной правильно, если имелось сходство изображения с предметами реального мира.

4. *Конструктивное построение предметов.* Внешняя и внутренняя конструкция предметов была изображена правильно, если была передана конструктивная основа изображения, имелась связь деталей между собой и с общей формой.

5. *Передача объема.* Правильно был передан объем предметов при помощи светотени (света, тени, блика, рефлекса).

6. *Владение техникой рисунка* предполагало правильное владение художественными материалами (карандаш-штрих).

7. *Выразительность рисунка*, которая заключалась в общем впечатлении от работы, грамотном использовании изобразительно-выразительных средств графики.

Рисунки оценивались по каждому из семи критериев по десятибалльной шкале, полученные баллы суммировались. 8–10 баллов указывали на высокий, 5–7 — средний, 0–4 — низкий уровень сформированности графических умений.

У большинства школьников преобладал средний уровень сформированности графических умений по всем критериям. При этом почти у половины (42 %) из них был обнаружен низкий уровень передачи объема и владения графической техникой, а у 10 % — композиционного построения рисунка, конструктивного построения предметов, передачи их пропорций и симметричного/асимметричного построения и выразительности рисунка (выполнения штриховки и др.).

Таблица 1

Исходный уровень сформированности у обучающихся графических умений, в %

Критерии \ Уровни	1	2	3	4	5	6	7
Высокий	3	6	6	–	3	3	6
Средний	87	91	88	94	55	55	84
Низкий	10	3	6	6	42	42	10

Примечание: 1 — композиционное решение рисунка, 2 — передача пространства, 3 — передача формы предметов, 4 — конструктивное построение предметов, 5 — передача объема, 6 — владение техникой рисунка, 7 — выразительность рисунка.

Для повышения уровня сформированности графических умений обучающихся и развития их графической культуры была создана система упражнений «Рисуем натюрморт карандашом» с использованием интерактивной доски, документ-камеры и интернет-ресурсов. Система опиралась на разработки «Изображение объема на плоскости и линейная перспектива», «Освещение. Свет и тень», «Светотень геометрических тел», «Элементы композиции», «Изображение», «Композиция» и «Базовые принципы композиции».

Реализация системы упражнений по формированию графических умений школьников на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий осуществлялась в соответствии с планом (табл. 2).

Таблица 2

План реализации системы упражнений по формированию графических умений школьников на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий

Изучаемая тема программы	Название упражнения / формируемые графические умения	Цифровые технологии / ресурсы
Изображение объема на плоскости и линейная перспектива	1. Построение куба. Фронтальная перспектива 2. Линия горизонта и точка схода. Умение выполнять линейно-конструктивное построение геометрических тел	1. Документ-камера. 2. Интерактивная доска
Освещение. Свет и тень	1. Найди ошибки. Умение находить в работах графические ошибки и предлагать варианты их исправления. 2. Академический штрих. Умение выполнять штриховку в разных направлениях	1. Интерактивная доска. 2. Документ-камера
Натюрморт в графике	1. Этапы работы над натюрмортом в графике. Умение последовательно изображать натюрморт в графике. 2. Расположение предметов в натюрморте. Определение размеров предметов в натюрморте. Умения правильно располагать предметы и определять их размеры относительно формата листа	1. Lumio. 2. Интерактивная доска
Цвет в натюрморте	Композиция. Умение находить в работах композиционные ошибки и предлагать варианты их исправления	LearnindApps.org
Выразительные возможности натюрморта	Аппликация. Создание натюрморта из различных изображений: предметов, бликов, теней — собственных и падающих, полутеней, рефлексов. Умение составлять единый, цельный образ из частей	Интерактивная доска

Из обучающихся были сформированы контрольная группа (КГ), в которую вошли 30 школьников с высоким и средним уровнем сформированности графических умений, и экспериментальная группа (ЭГ), которую составили 30 учащихся со средним и низким уровнем отдельных графических умений, выявленным на этапе начальной диагностики.

Обучающимся экспериментальной группы была предложена авторская система упражнений по формированию графических умений школьников на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий.

Представим данную систему упражнений и этапы ее реализации более подробно.

При изучении темы «*Изображение объема на плоскости и линейная перспектива*» обучающиеся осваивали алгоритм построения графических объектов с помощью ряда упражнений.

1. *Построение куба. Фронтальная перспектива* (с использованием документ-камеры). Школьники повторяли за учителем определенный алгоритм действий, который позволял получить правильное построение куба в двух ракурсах: фронтальном и угловом. В процессе работы учитель сопровождал свои действия соответствующими комментариями. Выполняя данное упражнение, обучающиеся осваивали последовательность этапов построения геометрических тел средствами графики.

2. *Линия горизонта и точка схода* (с использованием интерактивной доски). Учитель изображал верное построение фигур куба и пирамиды (с учетом линейной перспективы), а обучающиеся определяли и проводили на интерактивной доске параллельные линии, продолжавшие ребра фигур, тем самым определяя линию горизонта и точку схода.

При изучении темы «*Освещение. Свет и тень*» обучающиеся учились правильно наносить штриховку с помощью рассмотренных далее упражнений.

1. *Найди ошибки* (с использованием интерактивной доски). Упражнение было направлено на поиск и разработку вариантов устранения графических ошибок в изображениях шара и груши, при обнаружении которых школьники обводили маркером на интерактивном изображении неверную область и давали пояснения.

2. *Академический штрих* (с использованием документ-камеры). Учитель показывал обучающимся различные варианты штриховки, вырабатывая навык владения ими, что помогало освоить технику графики и формировало основы графической культуры.

При изучении темы «*Натюрморт в графике*» обучающиеся осваивали композиционные приемы, связанные с расположением объектов на листе бумаги, их размерами и конструктивным построением с помощью некоторых упражнений.

1. *Этапы работы над натюрмортом в графике* (с использованием программы Lumio). Обучающиеся анализировали представленные изображения и располагали их по этапам выполнения — от конструктивного построения до итоговой работы (рис. 1), закрепляя алгоритм ведения работы и формируя умение последовательно изображать натюрморт в графике.



Рис. 1. Упражнение «Этапы работы над натюрмортом в графике»

2. *Расположение предметов в натюрморте. Определение размеров предметов в натюрморте* (с использованием интерактивной доски). Основная задача этого упражнения заключалась в перемещении объектов на экранной плоскости для поиска вариантов составления композиции натюрморта.

При изучении темы «*Цвет в натюрморте*» обучающиеся закрепляли полученные композиционные умения с помощью упражнения «*Композиция*», анализируя графические изображения, относя их к одной из двух представленных групп. Правильно отнесенные рисунки ресурс выделял зеленой рамкой и закреплял (рис. 2).



Рис. 2. Правильно выполненное упражнение «Композиция»

При прохождении темы «Выразительные возможности натюрморта» обучающиеся закрепляли изученный материал с помощью упражнения «Апликация» (с использованием интерактивной доски), в процессе выполнения которого из отдельных графических фрагментов собирали единый графический образ.

Для определения продуктивности реализации разработанной системы упражнений по формированию графических умений на уроках изобразительного искусства средствами цифровых технологий была проведена контрольная диагностика их сформированности у обучающихся контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп.

Снова обучающимся было предложено нарисовать карандашом произвольный натюрморт из трех предметов.

Результаты контрольной диагностики рисунков представителей обеих групп по вышеотмеченным критериям показаны в таблице 3. Оценки натюрмортов, нарисованных обучающимися экспериментальной группы, с которыми проводилась работа по авторской методике, были выше оценок представителей контрольной группы, с которыми такая работа не была проведена. Значит, обучение с использованием средств цифровых технологий позволило сделать подготовку более эффективной: исследуемые освоили конструктивное построение предметов и основы композиции работы, научились наносить штриховку по форме предметов. Наиболее эффективными упражнениями системы оказались «Построение куба. Фронтальная перспектива», «Этапы работы над натюрмортом в графике» и «Академический штрих».

Таблица 3

Уровень сформированности графических умений у обучающихся контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп на контрольном этапе, в %

Критерии/ группы	1		2		3		4		5		6		7	
	КГ	ЭГ												
Высокий	7	10	3	6	7	19	3	3	—	3	—	3	11	10
Средний	71	84	75	91	75	75	75	94	68	81	75	81	71	90
Низкий	22	6	22	3	18	6	22	3	32	16	25	16	18	—

Примечание: 1 — композиционное решение рисунка, 2 — передача пространства, 3 — передача формы предметов, 4 — конструктивное построение предметов, 5 — передача объема, 6 — владение техникой рисунка, 7 — выразительность рисунка.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, результаты проведенного исследования проблемы формирования графических умений школьников подтвердило гипотезу о том, что оно на уроках изобразительного искусства осуществляется более продуктивно при внедрении комплексной системы соответствующих упражнений с максимальным использованием средств цифровых технологий, ориентированной в перспективе на формирование графической культуры.

Дальнейшие исследования могут быть связаны с разработкой структуры и содержания курсов по использованию при обучении рисованию старшеклассников и студентов таких современных цифровых технологий, как искусственный интеллект, искусственные нейросети, технологии виртуальной и дополненной реальности. Это могут быть курсы обучения рисованию искусственными нейросетями картин по вербальному описанию, редактированию полученных изображений, например изменению различных деталей, управлению позами персонажей, выстраиванию цвета и света, так как современные подходы к обучению и требования к цифровым компетенциям предполагают знания, умения и навыки работы с дополненной и виртуальной реальностями. В изобразительном искусстве это новое слово. Моделированию рисунка в трехмерном пространстве призваны помочь приложения Open Brush, Gravity Sketch и др.

Список источников

1. Алексеева Т. А. Реализация традиционных дидактических принципов в условиях информатизации образования // Russian Journal of Education and Psychology. — 2015. — № 5 (49). — С. 393–405. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-traditsionnyh-didakticheskikh-printsipov-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 18.02.2024).

2. Зонина О. Ф. Развитие графических способностей школьников с признаками одаренности в процессе обучения черчению : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2010. — 23 с.
3. Неменская Л. А. Изобразительное искусство: 6-й класс : учеб. / под ред. Б. М. Неменского. — 13-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2023. — 191 с.
4. Семенова Н. К. Методические основы формирования знаний и умений учащихся профильных классов при изучении графических дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2008. — 17 с.
5. Терновская О. В. Технология формирования креативных конструкторско-графических умений учащихся профильных классов и учреждений дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2009. — 21 с.
6. ФГОС ООО // Приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» : зарегистрир. в Минюсте России 05.07.2021 № 64101. — URL : <https://goo.su/AwUq> (дата обращения: 15.02.2024).
7. ФООП ООО // Приказ Минпросвещения РФ от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» : зарегистрир. в Минюсте России 12.07.2023 № 74223. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (дата обращения: 15.02.2024).
8. Hilčenko S., Filipović S. B., Ilic V. ICT as a development factor of talent and creativity in teaching art // Challenges of Working with Gifted Pupils in European School Systems. — Deutschland : Fachverlag für Wissenschaftliche Literatur, Hamburg, 2018. — Pp. 121–136.
9. Ivačić Vanja Kolar. Lesson planning and teaching fine art with implementation of digital stylus // Gamtamokslinis ugdymas / Natural science education. — 2021. — N 18 (1). — Pp. 7–12. — DOI: 10.48127/gu-nse/21.18.07.
10. Sun Xiaodong, Fu Rong, Zhang Guoqing, Chen Chenin. Effects of multimedia integrated fine arts education on students' learning attitude and learning satisfaction // Brief research report article. Frontiers in Psychology. — 2022. — Section Educational Psychology. — Vol. 13. — Pp. 1–8. — DOI: 10.3389/fpsyg.2022.907468.
11. Wang Baoqi. The Application of Modern Computer-Aided Technology in Fine Art Education // Security and Communication Networks. 2022. — Pp. 1–8. — N 4. — DOI: 10.1155/2022/8038178.

References

1. Alekseeva T. A. Implementation of traditional didactic principles in the context of informatization of education. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015, iss. 5 (49), pp. 393–405. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-traditsionnyh-didakticheskikh-printsipov-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya> (accessed: 18.02.2024). (In Russian).
2. Zonina O. F. *Razvitiye graficheskikh sposobnostey shkol'nikov s priznakami odarennosti v protsesse obucheniya chercheniyu: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk.* [Development of graphic abilities in schoolchildren with signs of giftedness in the process of teaching drawing: abstract of dissertation ...of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2010, 23 p. (In Russian).
3. Nemenskaya L. A. *Izobrazitelnoye iskusstvo: 6-y klass: ucheb. Pod red. B. M. Nemenskogo.* [Fine arts: 6th grade: textbook. Ed. by B. M. Nemensky]. Moscow, Prosveshcheniye, 2023, 191 p. (In Russian).
4. Semenova N.K. *Metodicheskiye osnovy formirovaniya znaniy i umeniy uchashchikhsya profilnykh klassov pri izuchenii graficheskikh distsiplin: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk.* [Methodological basis for the formation of knowledge and skills of students in specialized classes in the study of graphic disciplines: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2008, 17 p. (In Russian).
5. Ternovskaya O. V. *Tekhnologiya formirovaniya kreativnykh konstruktorsko-graficheskikh umeniy uchashchikhsya profilnykh klassov i uchrezhdeniy dopolnitelnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk.* [Technology of formation of creative design and graphic skills of students in specialized classes and additional education institutions: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2009, 21 p. (In Russian).
6. Federal State Educational Standard. *Prikaz Minprosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 287 "Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya": zaregistr. v Minyuste Rossii 05.07.2021 № 64101.* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of May 31, 2021 No. 287, "On approval of the federal state educational standard of basic general education": registered in the Ministry of Justice of Russia 05.07.2021 No. 64101]. Available at: <https://goo.su/AwUq> (accessed: 15.02.2024). (In Russian).
7. FOP ООО. *Prikaz Minprosveshcheniya RF ot 18.05.2023 № 370 "Ob utverzhdenii federalnoy obrazovatel'noy programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya": zaregistr. v Minyuste Rossii 12.07.2023 № 74223.* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of May 18, 2023 No. 370, "On approval of the federal educational program of basic general education": registered in the Ministry of Justice of Russia 12.07.2023 No. 74223]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (accessed: 15.02.2024). (In Russian).
8. Hilčenko Slavoljub, Filipović Sanja B., Ilic Vojislav. ICT as a development factor of talent and creativity in teaching art. *Challenges of Working with Gifted Pupils in European School Systems*. Deutschland, Fachverlag für Wissenschaftliche Literatur, Hamburg, 2018.

9. Ivačić Vanja Kolar. Lesson planning and teaching fine art with implementation of digital stylus. *Gamtamokslinis ugdymas*. [Natural science education]. 2021, iss. 18 (1), pp. 7–12. DOI: 10.48127/gu-nse/21.18.07.

10. Sun Xiaodong, Fu Rong, Zhang Guoqing, Chen Chenin. Effects of multimedia integrated fine arts education on students' learning attitude and learning satisfaction. Brief research report article. *Frontiers in Psychology*. 13 Oct. 2022. Section Educational Psychology, vol. 13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.907468>.

11. Wang Baoqi. The Application of Modern Computer-Aided Technology in Fine Art Education. *Security and Communication Networks*. 2022, iss. 4. DOI: 10.1155/2022/8038178.

Информация об авторах

Иванова Дарья Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Милюгина Елена Георгиевна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета.

Немцова Дарья Юрьевна — магистрант первого года обучения Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета.

Information about the authors

Ivanova Darya Sergeevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics, Computer Science and Methods of Teaching Informatics at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Milyugina Elena Georgievna — Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Russian Language with Primary-school Teaching Methods at the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies of Tver State University.

Nemtsova Darya Yuryevna — a first-year master's student at the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies of Tver State University.

Статья поступила в редакцию 03.03.2024; одобрена после рецензирования 02.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 03.03.2024; approved after reviewing 02.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 45–53.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 45–53.

Научная статья
УДК 37:159.9-053.6
DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.006

Отношение к образовательной среде как предиктор антивитальности подростков

Худаева Майя Юрьевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
Белгород, Россия
khudaeva@bsu.edu.ru

Овсянникова Елена Алексеевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
Белгород, Россия
ovsyannikova@bsu.edu.ru

Чепелева Ирина Федоровна

Средняя общеобразовательная школа № 39
Белгород, Россия
irina.chepeleva.98@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты изучения отношения к образовательной среде школы как фактора, оказывающего влияние на показатели антивитальности и жизнестойкости личности в подростковом возрасте.

Описаны результаты исследования показателей антивитальности и жизнестойкости подростков. Дан подробный анализ особенностей отношения подростков к образовательной среде на основе показателей психологической защищенности, психологической комфортности, психологической удовлетворенности образовательной средой и качеством межличностных отношений в школе.

Показано, что позитивное отношение к образовательной среде является предиктором антивитальности в подростковом возрасте, снижающим частоту антивитальных мыслей, переживаний и действий подростков.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами-психологами в процессе психолого-педагогического сопровождения подростков с признаками антивитального поведения, а также в процессе профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации психологов и педагогов.

Обозначены перспективы исследований, заключающиеся в эмпирическом изучении положения и роли подростков с разными характеристиками антивитальности и жизнестойкости в системе межличностных отношений, их успешности в учебной деятельности и личностной успешности.

Ключевые слова: подростковый возраст, психологическая безопасность образовательной среды, психологическая удовлетворенность образовательной средой, отношение к образовательной среде, психологическая защищенность, психологическая комфортность, антивитальность, антивитальные переживания, жизнестойкость, межличностные отношения.

Для цитирования: Худаева М. Ю., Овсянникова Е. А., Чепелева И. Ф. Отношение к образовательной среде как предиктор антивитальности подростков // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 45–53. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.006.

Original article

Attitude to the educational environment as a predictor of anti-vitality among adolescents

Maya Yuryevna Khudaeva

Belgorod State National Research University
Belgorod, Russia
khudaeva@bsu.edu.ru

Elena Alekseevna Ovsyanikova

Belgorod State National Research University
Belgorod, Russia
ovsyannikova@bsu.edu.ru

Irina Fedorovna Chepeleva

Secondary school No. 39
Belgorod, Russia
irina.chepeleva.98@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a study of the relation between school and its educational environment as a factor influencing indicators of anti-vitality and vitality of an individual in adolescence.

The article describes the results of a study of indicators of anti-vitality and vitality in adolescents. It gives a detailed analysis of the characteristics of adolescents' attitudes towards the educational environment, based on indicators of psychological security, psychological comfort, psychological satisfaction with the educational environment and the quality of interpersonal relationships at school.

It is shown that a positive attitude towards the educational environment is a predictor of anti-vitality in adolescents, reducing the frequency of anti-vital thoughts, experiences and actions of adolescents.

The results of the study can be used by educational psychologists in psychological and pedagogical support of adolescents with symptoms of anti-vital behavior, as well as in the process of professional training, retraining and in-service training of psychologists and teachers.

The prospects for research are outlined, which consist in empirically studying the position and role of adolescents with certain properties of anti-vitality and vitality in the system of interpersonal relationships, their success in educational activities, and personal success.

Keywords: adolescence, psychological safety of the educational environment, psychological satisfaction with the educational environment, attitude towards the educational environment, psychological security, psychological comfort, anti-vitality, anti-vital attitudes, resilience, interpersonal relationships.

For citation: Khudaeva M. Yu., Ovsyanikova E. A., Chepeleva I. F. Attitude to the educational environment as a predictor of anti-vitality among adolescents // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 45–53. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.006.

Введение. В настоящее время в Российской Федерации остро стоит вопрос профилактики антивитального и суицидального поведения среди детей, подростков и молодежи: по данным Росстата, каждый 12-й подросток в возрасте 13–17 лет хотя бы раз предпринимал попытки расстаться с жизнью.

Различные аспекты антивитальности и антивитального поведения подростков являлись предметом исследований А. Г. Амбрумовой, Е. М. Вроно, И. А. Погодина, Н. В. Александровой, П. Б. Зотова, Н. Г. Денисовой, Е. Н. Кривулина, Р. В. Власовских, С. В. Истомина, Е. А. Быкова, Н. Н. Ниябаева и др. Антивитальное и суицидальное поведение подростков в контексте системного подхода рассматривали О. А. Сагалакова, А. М. Сагалаков, Д. В. Труевцев, И. Я. Стоянова.

Особый интерес для исследователей представляет поиск психологических механизмов и индивидуально-психологических детерминант, предикторов антивитальной направленности, переживаний и аутоагрессивных форм поведения подростков.

Предрасполагающими факторами антивитальных переживаний могут выступать нарушение целеполагания и саморегуляции, неадаптивные когнитивные схемы, неконструктивные механизмы психологической защиты (Сагалакова, Труевцев, Сагалаков, 2014); дезадаптивные копинг-стратегии и несформированные навыки конструктивного совладания со стрессом (Павлова, 2013); «диффузная идентичность», проявляющаяся в недифференцированном, неструктурированном «Я» (Банников, Кошкин, 2013); такие показатели самоотношения, как самообвинение и самоинтерес (Долгова, Рокицкая, 2016); социальная тревога, социальные страхи, высокий уровень напряженности в системе социальных отношений (Сагалакова, Труевцев, Стоянова, Сагалаков, 2015); нарушение общей психологической безопасности личности и психологической безопасности образовательной среды (Гришина, 2019).

Особую роль играет отношение подростков к образовательной среде: высокий уровень психологической комфортности и психологической защищенности в образовательном учреждении создает условия для формирования психологического благополучия и позитивного личностного развития подростков (Богдановская, Иконникова, Луговая, 2013; Калаева, 2019; Баева, Гаязова, Кондакова, 2021; Якиманская, Молокостова, 2023).

Цель исследования заключалась в выявлении влияния отношения к образовательной среде на антивитаальность подростков.

Гипотеза исследования: отношение к образовательной среде является предиктором антивитаальности подростков: высокий уровень психологической защищенности, психологической комфортности, удовлетворенности образовательной средой и межличностными отношениями в ней снижает частоту проявления у подростков антивитаальных мыслей, переживаний и действий.

Методики исследования. Использованы следующие опросники: «Психологическая безопасность образовательной среды» для учеников, «Качество межличностных отношений в образовательной среде» для подростков (В. В. Ковров, Г. С. Кожухарь), «Антивитаальность и жизнестойкость» (О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев).

Обсуждение основных результатов. В исследовании отношения к образовательной среде и антивитаальности принимали участие 75 подростков в возрасте 14–15 лет (48 % мальчиков и 52 % девочек), обучающихся в МБОУ «Ломовская СОШ», МБОУ «Заяченская СОШ», МБОУ «Шейнская СОШ» Корочанского района Белгородской области.

В качестве основных показателей отношения подростков к образовательной среде выступали психологическая защищенность, психологическая комфортность, психологическая удовлетворенность образовательной средой (рис. 1) и качеством межличностных отношений в школе.

В ходе исследования только у 20 % подростков был выявлен высокий уровень психологической защищенности в образовательном учреждении, при этом 28 % из них не чувствовали себя психологически защищенными, так как испытывали недоброжелательное отношение или игнорирование со стороны одноклассников, угрозы, давление и принуждение от педагогов (рис. 2).

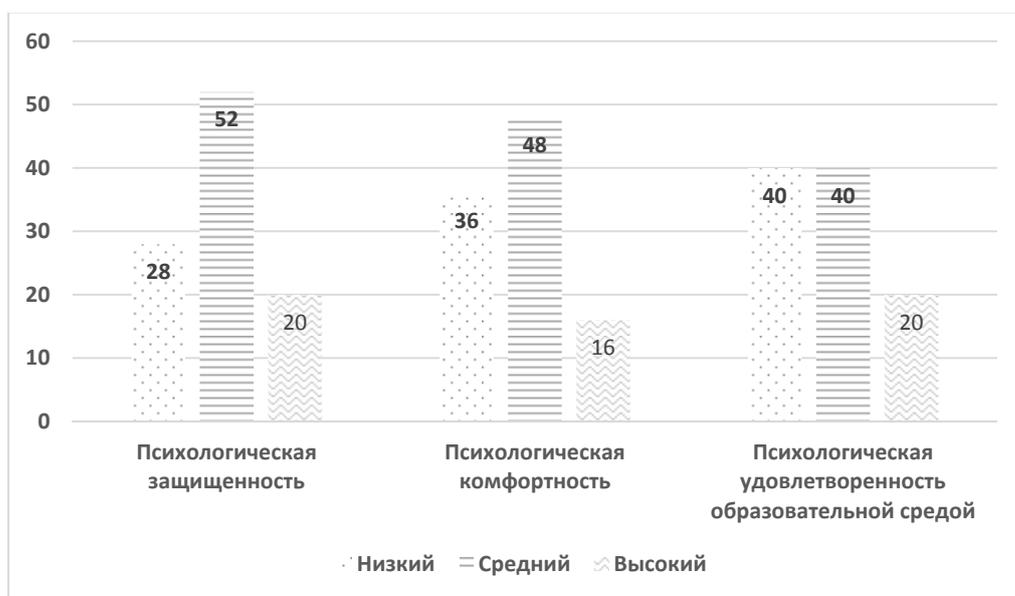


Рис. 1. Уровень выраженности показателей отношения к образовательной среде у подростков, в %

Для 16 % подростков был характерен высокий уровень психологической комфортности: посещение образовательного учреждения в целом вызывало у них положительные эмоции, свой класс они считали дружным и сплоченным, ощущали поддержку, понимание и сочувствие со стороны учителей, могли доверять им свои секреты, а для 36 % — низкий уровень психологической комфортности.

Высокий уровень психологической удовлетворенности образовательной средой был отмечен у 20 % подростков, считавших, что школа создавала все условия для удовлетворения их интересов и развития способностей и готовила к самостоятельной жизни, в то время как низкий — у 40 % подростков.

Межличностные отношения в школе принимавшие участие в исследовании подростки, скорее, оценивали позитивно (рис. 2). При максимальных 12 баллах самые низкие показатели были у проявлений враждебности, манипулятивного отношения (по 2 балла) и доверия (3 балла), средние — у агрессивности, конфликтности, принятия и доброжелательности (по 4 балла) и самый высокий — у толерантности (7 баллов).

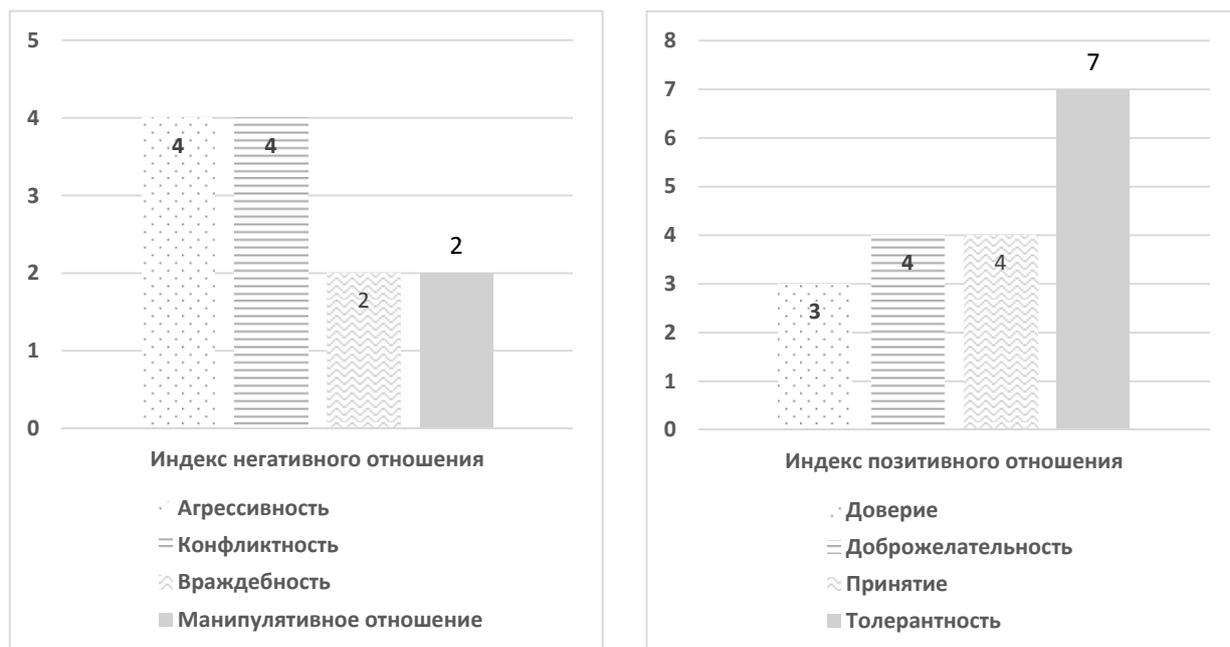


Рис. 2. Выраженность отношения подростков к качеству межличностных отношений в образовательной среде

Среди показателей антивитальности подростков при максимальной выраженности в 10 баллов высокий уровень выраженности имели негативный образ настоящего и будущего (7,55 баллов), одиночество, недоверчивость (7,34 балла), конфликт в семье (7,6 баллов); низкий — антивитальные мысли (2,19 балла), умеренный — остальные (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность у подростков показателей антивитальности

Показатели антивитальности	Средний балл
Антивитальные мысли и действия	18,22
Антивитальные мысли	2,19
Антивитальные действия как совладание с напряжением	3,14
Импульсивность поведения	3,79
Демонстративность поведения	3,56
Антивитальные переживания	23,99
Негативный образ настоящего и будущего	7,55
Заброшенность	6,23
Беспомощность	6,55
Неопосредованность эмоций	5,02
Страх негативной оценки	10,08
Гелотофобия	6,04
Дисморфофобия	3,98
Микросоциальный конфликт	18,24
Конфликт в семье	7,06
Конфликт в группе сверстников	5,04
Конфликт с педагогами	4,68
Одиночество, недоверчивость	7,34
Вредные привычки	5,06
Тревожные руминации	4,88
Склонность к асоциальному поведению	3,55

В целом у подростков чаще отмечались антивитаальные переживания, чем мысли и действия. Иногда они чувствовали себя непонятыми, лишними и никому не нужными, часто — одинокими; сложно переносили подшучивания, насмешки и критику в свой адрес; испытывали подозрительность и недоверчивость к другим людям; в случае возникновения трудностей в учебе, общении с друзьями или родителями боялись не справиться с ними.

Одним из факторов, оказывающим сдерживающее влияние на вероятность перехода антивитаальных мыслей и переживаний к антивитаальным действиям, является жизнестойкость (Сагалакова, Труевцев, 2017).

При исследовании жизнестойкости подростков был выявлен высокий уровень выраженности таких ее показателей, как функциональная семья (16,80 баллов при max = 21), удовлетворенность жизнью (9,60 баллов при max = 12), стремление к успеху (8,22 баллов при max = 9) и умеренный — социально-психологическая поддержка (15,55 баллов при max = 21), саморегуляция/планирование (5,98 баллов при max = 9) и позитивный образ будущего (6,80 баллов при max = 9) (табл. 2). В большинстве ситуаций подростки могли встретить в семье поддержку, опору, достаточное внимание, имели стабильные позитивные отношения с родителями, которые в целом поддерживали их интересы и увлечения; в их жизни присутствовали надежные друзья, которые помогали справиться с любыми затруднениями; они были довольны тем, как складывается жизнь, в будущем хотели добиться успеха и признания.

Таблица 2

Выраженность у подростков показателей жизнестойкости

Показатели жизнестойкости	Средний балл
Социально-психологическая поддержка	15,55
Функциональная семья	16,80
Удовлетворенность жизнью	9,60
Стремление к успеху	8,22
Саморегуляция/планирование	5,98
Позитивный образ будущего	6,80

С помощью множественного регрессионного анализа было определено влияние отношения подростков к образовательной среде на их антивитаальность.

Психологическая комфортность и удовлетворенность образовательной средой школы снижали частоту тревожных руминаций у подростков ($\beta = -0,049$ при $p \leq 0,05$, $\beta = -0,043$ при $p \leq 0,05$); ощущение ими психологической защищенности в школе снижало страх негативной оценки со стороны одноклассников и педагогов ($\beta = -0,050$ при $p \leq 0,1$), а агрессия и конфликтность в межличностных отношениях увеличивали количество антивитаальных мыслей, действий ($\beta = 0,280$ при $p \leq 0,05$, $\beta = 0,640$ при $p \leq 0,05$) и микросоциальных конфликтов в образовательной среде ($\beta = 0,022$ при $p \leq 0,05$, $\beta = 0,023$ при $p \leq 0,05$) (табл. 3, 4).

Таблица 3

Результаты множественного регрессионного анализа показателей отношения к образовательной среде и антивитаальности подростков

Показатели	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	Уровень значимости (p)
	β	Стандартная ошибка	β		
Антивитаальные мысли и действия					
Агрессия	0,280	0,570	0,070**	0,280	,090
Конфликтность	0,640	0,472	0,078**	0,640	,082
Антивитаальные переживания					
Манипулятивное отношение	0,471	2,109	0,020**	0,471	,109

Окончание табл. 3

Показатели	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	Уровень значимости (p)
	β	Стандартная ошибка	β		
Страх негативной оценки					
Толерантность	-0,617	0,617	-0,008*	0,617	,190
Психологическая защищенность	-0,428	2,013	-0,050*	0,428	,102
Микросоциальный конфликт					
Агрессия	2,552	1,625	0,022**	2,051	,055
Конфликтность	1,260	0,330	0,023**	2,032	,052
Одиночество и недоверчивость					
Враждебность	-0,161	0,000	-0,021**	1,622	,011
Манипулятивное отношение	0,411	0,200	0,026**	2,054	,043
Вредные привычки					
Принятие	-0,472	2,551	-0,054*	0,570	,082
Тревожные руминации					
Психологическая комфортность	-0,428	2,013	-0,049**	0,572	,080
Психологическая удовлетворенность образовательной средой	-0,570	2,109	-0,043**	0,617	,190
Склонность к асоциальному поведению					
Враждебность	0,555	2,082	0,050**	0,471	,109

Примечание: * — $p \leq 0,1$; ** — $p \leq 0,05$.

Манипулятивное отношение к подросткам являлось предиктором их антивитаальных переживаний ($\beta = 0,020$ при $p \leq 0,05$), чувства одиночества, подозрительности и недоверия к другим людям ($\beta = 0,026$ при $p \leq 0,05$); враждебность в отношении подростков также способствовала переживанию ими чувства одиночества и недоверия к окружающим ($\beta = 0,021$ при $p \leq 0,05$) и повышала их склонность к асоциальному поведению ($\beta = 0,050$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 4

Результаты множественного регрессионного анализа показателей отношения к образовательной среде и жизнестойкости подростков

Показатели	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	Уровень значимости (p)
	β	Стандартная ошибка	β		
Социально-психологическая поддержка					
Доверие	1,225	0,326	0,005*	1,031	,052
Толерантность	1,260	0,330	0,023**	2,032	,052
Функциональная семья					
Доброжелательность	0,560	0,225	0,022**	2,100	,020
Принятие	-0,063	0,530	-0,026**	2,012	,050
Удовлетворенность жизнью					
Доверие	-0,161	0,000	-0,022*	1,622	,011
Принятие	0,570	2,082	0,046**	0,761	,284
Стремление к успеху					
Доброжелательность	0,555	2,551	0,020**	0,570	,082
Саморегуляция/планирование					
Уникальность	5,051	2,266	0,025**	2,121	,026

Примечание: * — $p \leq 0,1$; ** — $p \leq 0,05$.

Принятие же подростков ближайшим социальным окружением позволяло им чувствовать заботу и поддержку со стороны семьи ($\beta = 0,026$ при $p \leq 0,05$), позитивно влияло на удовлетворенность жизнью ($\beta = 0,046$ при $p \leq 0,05$) и снижало частоту вредных привычек как средства реализации значимых социальных мотивов ($\beta = -0,054$ при $p \leq 0,1$).

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что отношение к образовательной среде является предиктором антивитальности подростков. Ощущение психологической защищенности, психологической комфортности, психологической удовлетворенности образовательной средой и характером межличностных отношений в ней снижает частоту антивитальных мыслей, переживаний и действий в подростковом возрасте.

Прогностический потенциал данного исследования создает предпосылки для эмпирического изучения положения и роли подростков с разными характеристиками антивитальности и жизнестойкости в системе межличностных отношений, их успешности в учебной деятельности и личностной успешности.

Список источников

1. Амбрумова А. Г. Возрастные аспекты суицидального поведения // Сравнительно-возрастные исследования в суицидологии : сб. науч. тр. — М., 1989. — 145 с.
2. Амбрумова А. Г., Вроно Е. М. О ситуационных реакциях у подростков в суицидологической практике // Журнал невропатологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. — 1985. — № 10. — С. 1557–1560.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : моногр. — СПб. : Союз, 2002. — 271 с.
4. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / под ред. И. А. Баевой. — М. : Нестор-история, 2011. — 272 с.
5. Баева И. А., Гаязова Л. А., Кондакова И. В. Личностные ресурсы психологической безопасности подростков и молодежи в образовательной среде // Интеграция образования. — 2021. — Т. 25, № 3 (104). — С. 482–497.
6. Банников Г. С., Кошкин К. А. Антивитальные переживания и аутоагрессивные формы поведения подростка с «диффузной идентичностью» // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 1. — URL : https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/psyedu_2013_n1_59073.pdf (дата обращения: 21.02.2024).
7. Банников Г. С., Павлова Т. С., Вихристюк О. В. Скрининговая диагностика антивитальных переживаний и склонности к импульсивному, аутоагрессивному поведению у подростков (предварительные результаты) // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2014. — Т. 6. — С. 126–145. — URL : https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2014_n1/68036?ysclid=lshu4ap9x938254989 (дата обращения: 30.01.2024).
8. Богдановская И. М., Иконникова Г. Ю., Луговая В. Ф. Отношение подростков с противоправным поведением к школьной образовательной среде // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2013. — Т. 5, № 3. — С. 17–27.
9. Вагин Ю. Р. Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков). — Пермь : Припит, 2001. — 292 с.
10. Гришина Е. В. Антивитальные переживания подростков в образовательной среде с разным уровнем психологической безопасности // Научное мнение. — 2019. — № 10. — С. 47–53.
11. Долгова В. И., Рокицкая Ю. А. Индивидуально-психологические детерминанты суицидального и антисуицидального поведения подростков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 3. — С. 107–110.
12. Истомина С. В., Быкова Е. А. Соотношение показателей антивитальности и жизнестойкости у подростков // Казанский педагогический журнал. — 2022. — № 5. — С. 199–208.
13. Калаева А. А. Особенности взаимосвязи психологической безопасности и психологического благополучия подростков в образовательной среде // Научный альманах. — 2019. — № 1-2 (51). — С. 194–197.
14. Ниябаева Н. Н., Сатыбалдина Р. А. Особенности антивитальных настроений в подростковом возрасте // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2017. — № 12. — С. 88–91.
15. Павлова Т. С. Копинг-стратегии подростков с антивитальными переживаниями // Психологическая наука и образование. — 2013. — Т. 5, № 1. — URL : https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59152 (дата обращения: 16.01.2024).
16. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Опросник «Антивитальность и жизнестойкость» // Медицинская психология в России. — 2017. — Т. 9, № 2 (43). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/oprosnik-antivitalnost-i-zhiznestroykost/viewer> (дата обращения: 10.02.2024).
17. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В., Сагалаков А. М. Психологические механизмы антивитальной настроенности личности // Universum: Психология и образование. — 2014. — № 10 (9). — URL : <http://7universum.com/en/psy/archive/item/1637> (дата обращения: 23.02.2024).

18. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В., Стоянова И. Я., Сагалаков А. М. Системный подход в исследовании антивиталяного и суицидального поведения // Медицинская психология в России. — 2015. — № 6 (35). — URL : http://mprj.ru/archiv_global/2015_6_35/nomer05.php (дата обращения: 06.01.2024).

19. Якиманская И. С., Молокостова А. М. Исследование восприятия подростками психологической безопасности образовательной среды // Психолог. — 2023. — № 1. — С. 51–64. — URL : https://www.e-notabene.ru/psp/article_39715.html?ysclid=lsks972zxp981172137 (дата обращения: 01.02.2024).

References

1. Ambrumova A. G. Age factors of suicidal behavior. *Sravnitel'no-vozrastnyye issledovaniya v suitsidologii: sb. nauch. tr.* [Comparative age studies in suicidology: collection of scientific works]. Moscow, 1989, 145 p. (In Russian).

2. Ambrumova A. G., Vrono E. M. On situational reactions in adolescents in suicidological practice. *Zhurnal nevropatologii i psikiatrii imeni S. S. Korsakova*. [S. S. Korsakov Journal of Neuropathology and Psychiatry]. 1985, iss. 10, pp. 1557–1560. (In Russian).

3. Baeva I. A. *Psikhologicheskaya bezopasnost v obrazovanii: monogr.* [Psychological safety in education: monograph]. St. Petersburg, Soyuz, 2002, 271 p. (In Russian).

4. Baeva I. A., Volkova E. N., Laktionova E. B. *Psikhologicheskaya bezopasnost obrazovatel'noy sredy: razvitiye lichnosti. Pod red. I. A. Bayevoy*. [Psychological safety in educational environment: personality development. Ed. by I. A. Baeva]. Moscow, Nestor-istoriya, 2011, 272 p. (In Russian).

5. Baeva I. A., Gayazova L. A., Kondakova I. V. Personal resources of psychological safety of adolescents and youth in the educational environment. *Integratsiya obrazovaniya*. [Integration of Education]. 2021, vol. 25, iss. 3 (104), pp. 482–497. (In Russian).

6. Bannikov G. S., Koshkin K. A. Antivital experiences and auto-aggressive forms of behavior in a teenager with a “identity diffusion”. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological Science and Education]. 2013, iss. 1. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/psyedu_2013_n1_59073.pdf (accessed: 21.02.2024). (In Russian).

7. Bannikov G. S., Pavlova T. S., Vikhristyuk O. V. Screening diagnostics of anti-vital experiences and a tendency to impulsive, auto-aggressive behavior in adolescents (preliminary results). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye psyedu.ru*. [Psychological science and education psyedu.ru]. 2014. vol. 6, pp. 126–145. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2014_n1/68036?ysclid=lsku4ap9x938254989 (accessed: 30.01.2024). (In Russian).

8. Bogdanovskaya I. M., Ikonnikova G. Yu., Lugovaya V. F. Attitude of adolescents with illegal behavior to the school educational environment. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina*. [Bulletin of A. S. Pushkin Leningrad State University]. 2013, vol. 5, iss. 3, pp. 17–27. (In Russian).

Vagin Yu. R. *Avital'naya aktivnost' (zloupotrebleniye psikhoaktivnymi veshchestvami i suitsidalnoye povedeniye u podrostkov)*. [Avital activity (substance abuse and suicidal behavior among adolescents)]. Perm, Pripit, 2001, 292 p. (In Russian).

10. Grishina E. V. Anti-vital experiences of adolescents in an educational environment with different levels of psychological safety. *Nauchnoye mneniye*. [Scientific opinion]. 2019, iss. 10, pp. 47–53. (In Russian).

11. Dolgova V. I., Rokitskaya Yu. A. Individual psychological determinants of suicidal and anti-suicidal behavior in adolescents. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University]. 2016, iss. 3, pp. 107–110. (In Russian).

12. Istomina S. V., Bykova E. A. Correlation of indicators of anti-vitality and vitality in adolescents. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Kazan Pedagogical Journal]. 2022, iss. 5, pp. 199–208. (In Russian).

13. Kalaeva A. A. Features of the relationship between psychological safety and psychological well-being of adolescents in their educational environment. *Nauchnyy almanakh*. [Scientific almanac]. 2019, iss. 1-2 (51), pp. 194–197. (In Russian).

14. Niyabaeva N. N., Satybaldina R. A. Features of anti-vital moods in adolescence. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*. [International Journal of Humanities and Natural Sciences]. 2017, iss. 12, pp. 88–91. (In Russian).

15. Pavlova T. S. Coping strategies of adolescents with anti-vital experiences. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education]. 2013, vol. 5, iss. 1. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59152 (accessed: 16.01.2024). (In Russian).

16. Sagalakova O. A., Truevtsev D. V. Questionnaire “Anti-vitality and vitality”. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*. [Medical psychology in Russia]. 2017, vol. 9, iss. 2 (43). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/oprosnik-antivitalnost-i-zhiznestoykost/viewer> (accessed: 10.02.2024). (In Russian).

17. Sagalakova O. A., Truevtsev D. V., Sagalakov A. M. Psychological mechanisms of antivital mood of an individual. *Universum: Psikhologiya i obrazovaniye*. [Universum: Psychology and education]. 2014, iss. 10 (9). Available at: <http://7universum.com/en/psy/archive/item/1637> (accessed: 23.02.2024). (In Russian).

18. Sagalakova O. A., Truevtsev D. V., Stoyanova I. Ya., Sagalakov A. M. Systematic approach to studying antivital and suicidal behavior. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*. [Medical psychology in Russia]. 2015, iss. 6 (35). Available at: http://mprj.ru/archiv_global/2015_6_35/nomer05.php (accessed: 06.01.2024). (In Russian).

19. Yakimanskaya I. S., Molokostova A. M. Study of adolescents' perception of psychological safety in the educational environment. *Psikholog*. [Psychologist]. 2023, iss. 1, pp. 51–64. Available at: https://www.e-notabene.ru/psp/article_39715.html?ysclid=ls972zxp981172137 (accessed: 01.02.2024). (In Russian).

Информация об авторах

Худаева Майя Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета.

Овсяникова Елена Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета.

Чепелева Ирина Федоровна — учитель Средней общеобразовательной школы № 39 г. Белгорода.

Information about the authors

Khudaeva Maya Yuryevna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental and Social Psychology of Belgorod State National Research University.

Ovsyanikova Yelena Alekseevna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental and Social Psychology at Belgorod State National Research University.

Chepeleva Irina Fedorovna — teacher of Secondary School iss. 39 in Belgorod.

Статья поступила в редакцию 14.02.2024; одобрена после рецензирования 01.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 14.02.2024; approved after reviewing 01.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.

Научная статья

УДК 378.437

DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.007

Актуальные аспекты совершенствования профессионально-личностной подготовки педагога в контексте современного образовательного пространства

Широких Оксана Богдановна

Государственный социально-гуманитарный университет

Коломна, Россия

shirokikhok@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме повышения эффективности профессионально-личностной подготовки современных педагогов. В ней обоснована зависимость этой подготовки от особенностей современного образовательного пространства.

На основе теоретического анализа некоторых результатов мониторинга профессионально-личностной подготовки педагогов за 2022 и 2023 годы, а также наблюдения за взаимодействием преподавателей и студентов в ходе проектной исследовательской деятельности определены актуальные дефициты профессионально-личностной подготовки педагогов, которые препятствуют успешному осуществлению ими профессиональной деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения, которой в современном российском обществе придается особое значение и уделяется большое внимание. Эти дефициты прежде всего связаны с недостаточной сформированностью у них коммуникативных компетенций, необходимых для организации взаимодействия с обучающимися, родителями, коллегами и т. д.

Представлены некоторые возможности уменьшения коммуникативной дефицитарности профессионально-личностной подготовки будущих педагогов в вузе за счет использования технологий тренинга личностного роста, проектов разного уровня и степени сложности, включая инновационные реальные практико-ориентированные проекты, значимые для региона интерактивных технологий обучения, в том числе кейс-стади, специальных программ психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов в ходе обучения в вузе, наставничества, привлечения студентов к участию в конкурсах и соревнованиях профессионального мастерства и т. д.

Ключевые слова: современное образовательное пространство, совершенствование профессионально-личностной подготовки педагогов, профессиональные дефициты, коммуникативные компетенции.

Для цитирования: Широких О. Б. Актуальные аспекты совершенствования профессионально-личностной подготовки педагога в контексте современного образовательного пространства // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 54–63. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.007.

Original article

Current aspects of improving professional and personal training of teachers in the context of modern educational space

Oksana Bogdanovna Shirokikh

State Social and Humanitarian University

Kolomna, Russia

shirokikhok@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the current problem of increasing the effectiveness of professional and personal training of modern teachers. It substantiates the dependence of this preparation on the characteristics of the modern educational space.

The research identifies, based on a theoretical analysis of some results of monitoring the professional and personal training of teachers for 2022 and 2023, as well as monitoring the interaction of teachers and students during the project research activities, current shortages in professional and personal training of teachers, which hinder their successful implementation of professional activities in teaching and education of the younger generation, which in modern Russian society is given special importance and attention. These shortages are primarily associated with insufficient development of communicative competencies necessary for organizing interaction with students, parents, colleagues, etc.

Some possibilities are presented for reducing the communicative deficiency of professional and personal training of future teachers at a university by means of personal growth training technologies, projects of varying levels and degrees of complexity, including innovative real practice-oriented projects that are significant for the region, through interactive learning technologies, including case studies, special programs of psychological and pedagogical support for professional development of students during their studies at the university, mentoring, attracting students to participate in competitions and professional skills contests, etc.

Keywords: modern educational space, improvement of professional and personal training of teachers, professional shortages, communicative competencies.

For citation: Shirokikh O. B. Current aspects of improving professional and personal training of teachers in the context of modern educational space // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 54–63. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.007.

Введение. В педагогической науке традиционно ядро подготовки педагога представлено профессионально значимыми знаниями, умениями, навыками и совокупностью личностных качеств, обеспечивающими успешность профессиональной деятельности, однако последние двадцать с лишним лет ознаменовались не только переходом к новой компетентностной парадигме подготовки, но и активным развитием цифровых технологий, изменивших образовательное пространство. Эти факторы усложнили ситуацию общения старшего поколения с подрастающим, добавив к традиционному межпоколенческому разрыву «отцов» и «детей» новые проблемы и сделав актуальным поиск и реализацию в процессе обучения будущих учителей новых форм их профессионально-личностной подготовки, позволяющих успешно строить образовательное взаимодействие с обучающимися в условиях современного образовательного пространства, поскольку именно эта коммуникация выступает слабым звеном профессионально-личностной подготовки педагогов.

На основе анализа и обобщения открытых данных о результатах мониторинга профессионально-личностной подготовки педагогов за 2022 и 2023 годы, а также наблюдения за взаимодействием преподавателей и студентов в ходе проектной исследовательской деятельности нами определены дефициты такой подготовки и намечены перспективные направления работы по их снижению или устранению в процессе обучения в вузе студентов — будущих педагогов.

Цель исследования — провести анализ результатов мониторинга профессионально-личностной подготовки педагогов в вузе и определить актуальные направления ее совершенствования.

Гипотеза — предположение о том, что совершенствование профессионально-личностной подготовки педагогов в современном образовательном пространстве, в том числе будущих педагогов в процессе их обучения в вузе, связано прежде всего с развитием их коммуникативных компетенций с использованием технологий тренинга личностного роста, проектов разного уровня и степени сложности, включая инновационные реальные практико-ориентированные проекты, значимые для региона интерактивных технологий обучения, в том числе кейс-стади, специальных программ психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов в ходе обучения в вузе, наставничества, привлечения студентов к участию в конкурсах и соревнованиях профессионального мастерства и т. д.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение основ и открытых данных мониторинга профессионально-личностной подготовки педагога, наблюдение за ходом и оценка результатов исследовательских проектов студентов.

Обсуждение результатов. Переход на компетентностную парадигму образования предопределил изменения и усложнение требований к подготовке педагога, поэтому профессионально-личностное развитие педагога, в содержании которого выделяются разные характеристики, пред-

ставляющие сложный комплекс профессионализма, выступает в современной науке и практике образования предметом особого внимания. Значимость профессионально-личностного развития педагога осознается сегодня на государственном уровне как один из решающих факторов достижения необходимых результатов на всех ступенях общего образования, начиная с дошкольной. Сразу после принятия закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012), обозначившего переход к компетентностной парадигме и инклюзивной школе, была начата работа по выявлению слабых мест и недостатков профессионально-личностной подготовки действующих учителей. С 2021 года эта работа носит системный характер, поскольку разработаны и введены в действие единые методические рекомендации по мониторингу компетентности педагогов-практиков (Распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 № Р-201). Мониторинговые процедуры многоаспектны, включают в себя оценку результатов реальной педагогической деятельности, знание профессионально значимых теоретических и методических основ педагогической деятельности, а также самооценку самих участников мониторинга по отношению к возможным ситуациям профессионального взаимодействия. Полученные результаты позволяют более объективно установить направления совершенствования профессионализма и компетентности педагогов.

Единая методика мониторинга соотнесена с трудовыми функциями педагогов (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н) и предполагает оценку их подготовки по следующим блокам: общепедагогическому, научно-теоретическому, методическому, психолого-педагогическому и коммуникативному. *Общепедагогический блок* включает в себя владение современными и образовательными технологиями; технологиями педагогической диагностики, психолого-педагогической коррекции, снятия стресса; методическими приемами, педагогическими средствами и навыками их совершенствования; умениями работать с информационными источниками и осуществлять оценочную рефлекссию. *Научно-теоретический блок* предполагает знание теоретических основ науки и методов преподаваемого предмета; истории развития науки и современных ее достижений. *Методический блок* связан со знаниями содержания образования; методов, приемов, форм организации и средств обучения школьников учебному предмету; *психолого-педагогический* — со знаниями психологических особенностей учащихся, психологических закономерностей обучения, теоретических основ педагогики и педагогических технологий; *коммуникативный* — с умениями педагогов вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; владением ораторским искусством и отсутствием «эмоционального выгорания».

Мониторинг привел к появлению термина «профессиональные дефициты», понимаемые как осознанные или неосознанные недостатки (ограничения) в профессиональной компетентности педагогов, препятствующие решению профессиональных проблем и вопросов, реализации профессиональных действий и достижению планируемых результатов (Глинкина, 2022). В зависимости от количества, качества выполненных заданий и самооценки педагога выделяют высокий, средний, низкий, минимальный (допустимый), критический уровни дефицитарности компетенций.

С целью определения возможных направлений совершенствования профессионально-личностной подготовки педагогов в вузе нами был проведен пилотный анализ открытых мониторинговых данных за 2022–2023 годы по нескольким случайно выбранным организациям разных регионов (Об итогах мониторинга: [Spravka_po_rezul_tatam_monitoringa_prof_defitsitov_may_2023.pdf](#), gosuslugi.ru, 2023, с. 7), который показал некоторые общие слабые места подготовки, несмотря на специфику разных регионов России, возрастные различия, персональные особенности самооценки участников и другие факторы.

Обнаружено, что в общепедагогическом, научно-теоретическом, методическом блоках дефицитарность компетенций у педагогов в основном средняя, а в отдельных случаях — допустимая. В качестве общих дефицитов общепедагогического и методического блоков за истекший год 2–5 % участников мониторинга чаще всего демонстрировали не вполне четкое понимание сущности метапредметных компетенций, универсальных учебных действий, связей предметных и метапредметных результатов обучения. Трудности у них вызывали профессиональные ситуации, связанные с развитием социального интеллекта детей, использованием гибких вариативных форм образования (разработка сценариев уроков), коммуникацией с субъектами образовательного процесса, включая родителей и коллег, работой в инклюзивной среде. При этом в психолого-педагогическом и коммуникативном блоках подготовка педагогов чаще оценивалась как недостаточная, а в некоторых случаях — критическая.

Более детальный структурно-сущностный анализ дефицитов дал основание заключить, что в общепедагогическом, методическом, психологическом блоках подготовки затруднения у педагогов вызывали организация работы с различными контингентами учащихся (слабо мотивированными, имеющими ограниченные возможности здоровья, одаренными); организация совместной деятельности родителей и обучающихся; включение обучающихся в планирование целей и задач урока; их мотивация на уроке; выбор и использование эффективных форм организации сотрудничества с коллегами в решении задач совместной деятельности по повышению качества обучения; организация совместного решения задач повышения качества обучения; разработка индивидуального образовательного маршрута.

Вышеотмеченные трудности касаются аспектов профессионально-личностной подготовки педагогов, предполагающих их взаимодействие с другими людьми. Ранее имевшие место затруднения педагогов-практиков (Федорова, 2018; Широких, 2023, с. 30–31), связанные с новым для них понятием компетентностей и способами их оценки в учебном процессе, постепенно уменьшаются, и происходит сдвиг наиболее существенных трудностей педагогов в сторону коммуникативных компетентностей даже в такой ранее дефицитарной области, как цифровая компетентность (Коваль, 2023). И это при том, что именно через общение происходит главное в педагогической работе — воздействие на обучающихся личности преподавателя (Кан-Калик, Никандров, 1990).

Мониторинг охватывает действующих учителей-практиков, поэтому основные рекомендации по устранению дефицитов связаны с их постпрофессиональным и индивидуальным образованием в процессе повышения квалификации, однако, по нашему мнению, уже при обучении будущих педагогов в вузе необходимо учитывать и предупреждать возможные дефициты их профессионально-личностной подготовки. Многие вузы уже начали эту работу еще до выхода единой методики мониторинга, опираясь на отзывы работодателей и собственные исследования готовности выпускников к педагогической деятельности. Анализируя инновационный опыт работы вузов по снижению дефицитов, можно выделить несколько основных направлений совершенствования подготовки студентов — будущих педагогов.

1. Включение в учебные планы учебных дисциплин, направленных на формирование у студентов умений планировать свое время, осуществлять рефлексию, стремлений к саморазвитию, повышение мотивации постоянного профессионального самосовершенствования с использованием технологий тренинга личностного роста студентов — будущих педагогов, так как «результативность поведения во многом зависит от набора актуальных приоритетных ценностей человека, а также от наличия осознанной необходимости саморазвития, достижения желаемых результатов» (Воронина, 2022, с. 60; Ладохина, 2023).

2. Более частое использование интерактивных технологий обучения, в том числе кейс-стади, развивающих коммуникативные умения будущих педагогов, при проведении занятий по традиционным дисциплинам (Алькова, 2015; Иванова, 2018; Щемерова, Ошкина, Зубкова, 2023).

3. Поощрение участия студентов на протяжении всех лет подготовки в конкурсах и соревнованиях профессионального мастерства (от регионального до международного уровня), которое позволяет повысить их уровень профессионально-личностного развития, самооценку, тренирует креативность, открывает возможности для профессионально значимого взаимодействия (Матросов, Борисова, Мельников, Аунапу, 2012; Воронина, 2015).

4. Организация специальных программ психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов в ходе обучения в вузе (Байкова, Сучкова, 2022), наставничества, способствующих формированию у них гуманистической педагогической позиции, профессиональной направленности, ценностных ориентаций (ответственность, творчество, активная деятельная жизнь, познание, развитие), организаторских, коммуникативных умений и эмпатии.

5. Использование проектов разного уровня и степени сложности, в том числе инновационных реальных практико-ориентированных, значимых для региона проектов, которые выполняются совместно преподавателями, школьниками, представителями производственных и образовательных организаций региона, как средства подготовки студентов к решению разнообразных профессиональных задач, развития у них командного взаимодействия, креативности, самостоятельности. Как правило, эти проекты связаны с определенными дисциплинами учебного плана. Например, в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина проект «Живые лаборатории», направленный на развитие цифровых компетенций, осуществляется при изучении дисциплины «Индивидуальное проектирование» (Иванова, Фомина, Черваков, 2022), в Коломен-

ском государственном социально-гуманитарном университете проект «Студенческая лаборатория естествознания» реализуется в рамках учебной дисциплины «Естествознание» (Иванова, Борзенкова, Кондракова, 2022).

Помимо представленных выше дефицитов коммуникативной компетентности педагогов и способов совершенствования профессионально-личностной подготовки будущих педагогов в период обучения в вузе, ситуация меняющегося образовательного пространства постоянно приводит к новым актуальным дефицитам, в частности трудностям и барьерам непонимания, взаимного неприятия между преподавателями и студентами, между самими студентами, что выявляется в ходе наблюдения за ними.

Особую значимость в условиях цифровой трансформации образовательного пространства, распространения дистанционных, виртуальных, имитирующих и моделирующих реальность способов представления мира приобретает умение педагогов взаимодействовать с обучающимися с учетом новых реалий образовательного пространства и особенностей восприятия информации. Современные дети и подростки живут в цифровом мире, который изменяет их представление о реальности, заменяет эту реальность, дает большую свободу в поисках и разнообразии информации, к чему не готово старшее поколение. В этом новом социокультурном пространстве ученик получает доступ ко всем информационным и человеческим ресурсам одновременно, при этом создаются новые формы взаимодействия между людьми (Нарциссова, 2023, с. 9–10; Широких, 2021). Возрастные группы обучающихся и обучающихся, «отцов» и «детей» стремительно отдаляются друг от друга и затрудняются в понимании друг друга в силу разного образовательного и жизненного опыта. При этом мнение о том, что в основе разрыва поколений лежит исключительно владение или невладение новыми цифровыми компетенциями, оказывается не вполне состоятельным. Безусловно, новые средства обучения быстрее осваиваются молодежью, чем старшим поколением, однако выявленный в ходе мониторинга 2023 года дефицит цифровых компетенций у 5–6 % педагогов от общего количества участников мониторинга оказался не слишком значительным и связанным с предметными знаниями и умениями (*hard skills*), которые можно получить за счет профильных курсов повышения квалификации.

Гораздо серьезнее дефициты, связанные с недостатком мягких навыков (*Soft skills*), к которым относятся коммуникативные компетенции, опирающиеся на такие личностные качества, как эмоциональный интеллект, способность осуществлять позитивную коммуникацию, договариваться, креативность (Чухачева, 2021), принятие другого человека, постоянное саморазвитие и самообразование, умение профессионально действовать в новых незнакомых ситуациях и творчески преобразовывать контекст этих ситуаций в педагогически целесообразном направлении. Эти личностные качества не сводятся к предметным знаниям, развиваются на протяжении длительного времени, поэтому формировать связанные с ними дефицитные компоненты профессионально-личностной подготовки необходимо еще на стадии профессионального обучения и даже ранее преимущественно средствами сопровождения (Байкова, Сучкова, 2022; Лукашенин, 2020). Для этого необходимо усиление личностной составляющей профессионализма педагога (Гончаров, 2023) и «выведение профессионально-личностной подготовки студентов — будущих педагогов за рамки учебной аудиторной работы» (Косыгина, Отт, 2019, с. 206–208). В формировании целей профессионального самоопределения, саморазвития, личностного роста ключевую роль играет диалог между поколениями, причем «важнее опыт установления контакта и понимания со старшим поколением, нежели наличие постоянной совместной деятельности» (Стрижицкая, Петраш, 2022, с. 482).

Для устранения дефицитов коммуникативных компетенций у будущих педагогов, помимо обычных занятий по дисциплинам учебного плана, в вузе необходимо дополнительно использовать формы образования, предполагающие их активное неформальное взаимодействие с разными людьми, разными социальными и возрастными группами в рамках неформальных и творческих внеаудиторных проектов, не расширяющее знания, а способствующее развитию навыков взаимодействия, обогащающее опыт позитивного общения, закладывающего основу личностной составляющей коммуникативной компетентности. Это определяет еще одно направление совершенствования профессионально-личностной подготовки студентов.

В качестве примера можно привести внеаудиторную проектную деятельность студентов педагогического факультета Коломенского государственного социально-гуманитарного университета, апробированную нами в 2021–2023 годах при изучении студентами дисциплины «Методология

и методы психолого-педагогических исследований». Формальная (явная) цель выполнения ими серии исследовательских проектов состояла в овладении опросными методами исследований, разработке и реализации методик, анализе и обобщении результатов исследований при контекстном взаимодействии студентов с разными сообществами людей и медиативном, предоставлявшем большую свободу студентам взаимодействию с преподавателем (преподаватель выступал как предлагающий, советовавший, но не настаивавший консультант). Однако была реализована и неформальная (скрытая) цель — осуществить тренинг коммуникативных навыков студентов в процессе общения с представителями разных поколений, помочь им выявить общечеловеческие качества всех участников, найти то, что может объединить, обеспечить понимание и принятие других людей. Так, проект «Современные дети» был направлен на изучение предпочтений и особенностей детей разных возрастов: дошкольного, младшего и старшего школьного в ходе интервью и бесед; проект «Игры и игрушки трех поколений» — на раскрытие не только содержания и особенностей игровой деятельности бабушек-дедушек, родителей, своих и современных детей, но и взаимообогащение этой деятельности; проект «Идеальный студент 2023» — на исследование ценностей и предпочтений современных студентов (с созданием обобщенного портрета современного студента); проект «Студенты и Наставники» (посвящен году Педагога и Наставника) — на определение ведущих ценностных ориентаций преподавателей, раскрытие их увлечений, мотивов выбора профессии (с составлением обобщенного портрета идеального Наставника-2023).

Все проекты носили командный и соревновательный характер: в ходе их выполнения члены команд самостоятельно распределяли роли в проекте, активно общались друг с другом. Изучая и применяя инструменты исследовательской деятельности, они вступали во взаимодействие и с представителями самых разных социальных групп и поколений, стремились понять их особенности, сильные и слабые стороны, мотивы выбора профессии, оценки и самооценки в процессе решения жизненных задач, сравнить с собой. Завершалось выполнение проектов обсуждением и оценкой результатов с приглашением всех участвующих в исследовании преподавателей и студентов.

В отмеченных проектах участвовали 10 команд, в каждой из которых было 7 студентов-исследователей педагогического факультета, а также более 150 студентов других факультетов, члены их семей и родные, дети дошкольного и младшего школьного возраста, а также 48 преподавателей вуза разного возраста.

Рефлексия студентов по окончании проектов показала, что они не только приобрели предметные знания и умения методологического характера (проводить исследовательские процедуры, обрабатывать результаты и выступать с их презентацией перед студенческой, преподавательской, родительской аудиториями), но и гораздо больше узнали о самих себе, своих семьях, современных детях и, что особенно важно, по их словам, о своих преподавателях. Именно общение с преподавателями студенты оценили как фактор, который решающим образом изменил их отношение к тем, кто их обучает, к общению с ними и к изучаемым дисциплинам: взаимодействие с преподавателями стало более позитивным и продуктивным. Проекты позволили больше узнать друг о друге неформальных, сугубо личных сведений, осознать общие ценности, сходные приоритеты, что в итоге обеспечило взаимное принятие представителей разных поколений и более эффективную коммуникацию в ходе традиционного обучения. По завершении проектов студенты были лучше готовы к ситуациям профессионального взаимодействия и совсем по-другому стали относиться к традиционным учебным курсам, которые читали участвовавшие в проекте преподаватели.

По словам участвовавших в исследовательских проектах преподавателей, их отношение к студентам тоже изменилось: они «открыли новое в студентах... которые раскрылись совсем с другой стороны, стали ближе друг к другу, лучше их понимать».

Наладить доверительное взаимодействие, раскрыться в ходе диагностических бесед и интервью позволила специально для этого выбранная стартовая тема «Детство». Очень плодотворными для начала общения разных поколений были описание преподавателями своего детства, его отличий от детства современных детей, их ответы на вопросы, связанные с разными периодами детства, обмен мнениями по этим аспектам со студентами. После этого дальнейший переход к более сложным вопросам ценностей, предпочтений, профессионализма педагога проходил достаточно легко. В итоге представители старшего и младшего поколений увидели друг в друге не только исполнителей ролей «преподаватель — студент», но и общие человеческие черты людей с их сильными и слабыми сторонами, нашли друг в друге больше сходства, чем различий, поделились сокровенным. Кроме того, в ходе совместной исследовательской работы студенты научились действовать в команде, и барьеры коммуникации были устранены.

Выводы. Таким образом, снижение дефицитов профессионально-личностной подготовки будущих педагогов в условиях вуза может быть осуществлено не только за счет увеличения объема и перечня дисциплин, но и в процессе использования некоторых форм образования, направленных на тренинг и развитие у них актуальных, прежде всего коммуникативных, компетенций.

Данное пилотное исследование обозначило возможные перспективные направления совершенствования коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе.

Список источников

1. Алькова Л. А. Формирование самообразовательной компетентности студентов вуза посредством интерактивных компьютерных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Барнаул : Алт. гос. пед. акад., 2015. — 22 с.
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. Воронина М. В. Конкурс педагогического мастерства как инновационная форма подготовки будущих учителей // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2015. — Т. 7, № 2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurs-pedagogicheskogo-masterstva-kak-innovatsionnaya-forma-podgotovki-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 22.01.2024).
4. Воронина Р. Н. Организационно-педагогическое проектирование образовательного модуля «Технологии личностного развития» в вузе // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 1 (61). — С. 60–71.
5. Глинкина Г. В. Исследование профессиональных дефицитов педагогов и подходов к их восполнению // Современная дидактика и качество образования : XIV Всерос. науч.-метод. конф. — 2022. — URL : <https://neo-didactica.ru> (дата обращения 13.03.2023).
6. Гончаров М. В. Вопросы профессиональной идентичности педагогов. — 2023. — URL : https://ruskline.ru/news_rl/2023/01/04/voprosy_professionalnoi_identichnosti_sovremennyh_pedagogov?ysclid=lpbe9szbuv89448034 (дата обращения: 24.12.2023).
7. Иванова Д. С., Фомина Н. А., Черваков Н. Н. Цифровая трансформация образования на основе метода проектов // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 1 (61). — С. 72–82.
8. Иванова Н. А. Реализация интерактивного подхода в процессе подготовки студентов педагогических профилей // Педагогическое образование и наука. — 2018. — № 1. — С. 80–82.
9. Иванова Н. А., Борзенкова И. И., Кондракова Я. С. Пример проведения занятий в студенческой лаборатории естествознания // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования (в рамках Года культурного наследия народов России) / под ред. Т. Ю. Макашиной. — Коломна, 2022. — С. 152–154.
10. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М. : Педагогика. — 1990. — 144 с.
11. Коваль Н. Н. Выявление профессиональных дефицитов педагогов Донецкой Народной Республики при реализации дистанционного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. — 2023. — Т. 12, № 3 (44). — С. 41–44.
12. Косыгина Е. А., Отт Н. Г. Профессионально-личностная компетентность современного педагога // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы : материалы X Всерос. науч.-практ. интернет-конф. (с междунар. участием). — URL : [https://\(tsutmb.ru\)/nauka/internet-konferencii/2019/prepodavatel_vysshej_shkoly/7/Kosygina_Ott.pdf?ysclid=lrj8t9sup4414463905](https://(tsutmb.ru)/nauka/internet-konferencii/2019/prepodavatel_vysshej_shkoly/7/Kosygina_Ott.pdf?ysclid=lrj8t9sup4414463905) (дата обращения: 22.01.2024).
13. 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.
14. Лукашенин З. В. Гармонизация межпоколенческого взаимодействия средствами консалтингового сопровождения непрерывного образования педагога // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. — 2020. — № 1. — URL : <https://ciberleninka.ru/article> (дата обращения: 21.01.2024).
15. Матросов В. Л., Борисова Н. Ю., Мельников Д. А., Аунапу Л. М. Конкурсы профессионального мастерства как форма обучения студентов интерактивным формам взаимодействия на основе образовательной интеграции. — 2012. — URL : konkursy-professionalnogo-masterstva-kak-forma-obucheniya-studentov-interaktivnym-formam-vzaimodeystviya-na-osnove-obrazovatelnoy-integratsii.pdf (дата обращения: 22.01.2024).
16. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон (в ред. от 17.02.2023) с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023. — URL : https://edu.sbor.ru/sites/default/files/fz73_23.pdf (дата обращения: 13.01.2024).
17. Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана : распоряж. Минпросвещения России от 27 авг. 2021 г. № Р-201. — URL : <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosvescheniia-rosii-ot27082021-lpi846ic46368469> (дата обращения: 13.01.2024).

18. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (с изменениями и дополнениями)»: прик. М-ва труда и соц. защиты Рос. Федер. от 18 окт. 2013 г. № 544н. — URL : <https://base.garant.ru/7053556/?ysclid=lrj8dboddx444124020> (дата обращения: 18.01.2024).
19. Соловьев А. А., Розанова Е. В., Попадёйкин В. В., Нарциссова С. Ю. Информатизация общества и проблемы образования : моногр. / под общ. ред. С. Ю. Нарциссовой. — М. : Эдитус, 2023. — 242 с.
20. Стрижицкая О. Ю., Петраш М. Д. Межпоколенные отношения как фактор психологического благополучия студентов: опосредующая роль временной перспективы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. «Психология». — 2022. — Т. 12, вып. 4. — С. 472–486.
21. Федорова Г. А. Трудности, возникающие при реализации новых стандартов. — 2018. — URL : <http://multiurok.ru> (дата обращения: 13.03.2023).
22. Чухачева Е. В. Профессионально-личностная подготовка будущих педагогов в условиях вуза // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2021. — № 3 (59). — URL : https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/4054 (дата обращения: 18.01.2024).
23. Широких О. Б. Сложные места педагогической деятельности и пути их преодоления на стадии подготовки педагога // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. и материалов X Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. И. В. Зеленковой, О. Б. Широких. — Коломна, 2023. — С. 29–34.
24. Широких О. Б. Формирование социального интеллекта и коммуникативной компетенции — актуальные проблемы современного образования // Язык и актуальные проблемы образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е. И. Артамоновой, О. С. Ушаковой. — Ярославль, 2021. — С. 424–428.
25. Щемерова Н. Н., Ошкина Е. С., Зубкова А. В. Формирование и развитие коммуникативной компетенции будущих педагогов // Глобальный научный потенциал. — 2023. — № 1 (142). — С. 101–105.

References

1. Alkova L. A. *Formirovaniye samoobrazovatelnoy kompetentnosti studentov vuzha posredstvom interaktivnykh kompyuternykh tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Formation of self-educational competence of university students through interactive computer technologies: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Barnaul, Altai State Pedagogical Academy Publ., 22 p. (In Russian).
2. Baykova L. A., Suchkova O. A. Methods and means of pedagogical coaching in the system of pedagogical support for professional development of future teachers at a university. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2022, iss. 3 (63), pp. 61–74. (In Russian).
3. Voronina M. V. Pedagogical excellence contests as an innovative form of training future teachers. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl*. [Historical and social-educational thought]. 2015, vol. 7, iss. 2, Historical and social educational ideas. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurs-pedagogicheskogo-masterstvavak-innovatsionnaya-forma-podgotovki-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 22.01.2024). (In Russian).
4. Voronina R. N. Organizational and pedagogical design of the educational module “Technologies of personal development” at a university. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2022, iss. 1 (61), pp. 60–71. (In Russian).
5. Glinkina G. V. Study of professional shortage of teaching staff and approaches to their replenishment. *Sovremennaya didaktika i kachestvo obrazovaniya: XIV Vseros. nauch.-metod. konf.* [Modern didactics and quality of education: XIV All-Russia scientific methodological conference. Available at: <https://neo-didactica.ru> (accessed 13.03.2023). (In Russian).
6. Goncharov M. V. Issues of teachers' professional identity. Available at: *Russkaya Narodnaya Liniya*. [Russian people's line]. https://ruskline.ru/news_rl/2023/01/04/voprosy_professionalnoi_identichnosti_sovremennyh_pedagogov?ysclid=lpbe9szbuv89448034 (accessed: 24.12.2023). (In Russian).
7. Ivanova D. S., Fomina N. A., Chervakov N. N. Digital transformation of education based on the project method. *Psychological and pedagogical search*. 2022, no. 1 (61), p. 72–82. (In Russian).
8. Ivanova N. A. Implementation of an interactive approach in the process of preparing students of pedagogical profiles. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*. [Pedagogical education and science]. 2018, iss. 1, pp. 80–82. (In Russian).
9. Ivanova N. A., Borzenkova I. I., Kondrakova Ya. S. An example of conducting classes in a student laboratory of natural sciences. *Aktualnyye problemy nachalnogo, doshkol'nogo i spetsial'nogo obrazovaniya (v ramkakh Goda kulturnogo naslediya narodov Rossii)*. Pod red. T. Yu. Makashinoy. [Current problems of primary, preschool and special education (within the framework of the Year of Cultural Heritage of the Peoples of Russia). Ed. by T. Yu. Makashina]. Kolomna, 2022, pp. 152–154. (In Russian).
10. Kan-Kalik V. A., Nikandrov N. D. *Pedagogicheskoe tvopchestvo*. [Pedagogical creativity]. Moscow, Pedagogika, 1990, 144 p. (In Russian).

11. Koval N. N. Identification of professional shortage of teaching staff in Donetsk People's Republic during implementation of distance learning. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. [Baltic Humanitarian Journal]. 2023, vol. 12, iss. 3 (44), pp. 41–44 (accessed: 22.01.2024). (In Russian).
12. Kosygina E. A., Ott N. G. Professional and personal competence of a modern teacher. *Prepodavatel vysshey shkoly: traditsii, problemy, perspektivy: Materialy X Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy Internet-konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem)*. [Higher school lecturer: traditions, problems, prospects: Materials of the X All-Russian scientific and practical Internet conference (with international participation). Tambov, November 11, 2019]. Available at: [https://\(tsutmb.ru\)/nauka/internet-konferencii/2019/prepodavatel_vysshey_shkoly/7/Kosygina_Ott.pdf?ysclid=lrj8t9sup4414463905](https://(tsutmb.ru)/nauka/internet-konferencii/2019/prepodavatel_vysshey_shkoly/7/Kosygina_Ott.pdf?ysclid=lrj8t9sup4414463905) (accessed: 22.01.2024). (In Russian).
13. Ladokhina I. Yu. Using the method of complex modeling in the course “Strategies of professional and personal growth” for pedagogical specialties. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2023, iss. 2 (66), pp. 91–98. (In Russian).
14. Lukashenya Z. V. Harmonization of intergenerational interaction with counseling for continuous education of a teacher. *Mezhpokolencheskiye otnosheniya: sovremennyy diskurs i strategicheskiye vybory v psikhologo-pedagogicheskoy nauke i praktike*. [Intergenerational relations: modern discourse and strategic choices in psychological and pedagogical science and practice]. 2020, iss. 1. Available at: <https://ciberleninka.ru/article> (accessed: 21.01.2024). (In Russian).
15. Matrosov V. L., Borisova N. Yu., Melnikov D. A., Aunapu L. M. Professional skills competitions as a form of teaching students interactive forms of interaction based on educational integration. *Nauka i shkola*. [Science and school]. 2012. Available at: <konkursy-professionalnogo-masterstva-kak-forma-obucheniya-studentov-interaktivnym-formam-vzaimodeystviya-na-osnove-obrazovatelnoy-integratsii.pdf> (accessed: 22.01.2024). (In Russian).
16. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: feder. zakon (v red. ot 17.02.2023) s izm. i dop., vstup. v silu s 28.02.2023*. [On education in the Russian Federation: federal law (as amended on February 17, 2023), taking effect since from 28.02.2023]. Available at: https://edu.sbor.ru/sites/default/files/fz73_23.pdf (accessed: 13.01.2024). (In Russian).
17. *Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendatsiy po poryadku i formam diagnostiki professionalnykh defitsitov pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov obrazovatelnykh organizatsiy s vozmozhnostyu polucheniya individualnogo plana: rasporyazh. Minprosveshcheniya Rossii ot 27 avg. 2021 g. № R-201*. [On approval of methodological recommendations on the procedure and forms for diagnosing professional deficiencies of teaching staff and management of educational organizations with the possibility of following an individual plan: order of Ministry of Education of Russia of August 27. 2021 No. R-201]. Available at: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-minprosveshcheniya-rossii-ot27082021-lpi846ic46368469> (accessed: 13.01.2024). (In Russian).
18. *Ob utverzhdenii professionalnogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel, uchitel) (s izmeneniyami i dopolneniyami)”*: prikaz M-va truda i sots. zashchity Ros. Feder. ot 18 okt. 2013 g. № 544n. [On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) (with amendments and additions)”]: order of the Ministry of Labor and Social Support of Russian Federation of 18 Oct. 2013 No. 544n. Available at: <https://base.garant.ru/7053556/?ysclid=lrj8dboddx444124020> (accessed: 18.01.2024). (In Russian).
19. Solovyov A. A., Rozanova E. V., Popadeikin V. V., Nartsissova S. Yu. *Informatizatsiya obshchestva i problemy obrazovaniya: monogr. Pod obshch. red. S. Yu. Nartsissovoy*. [Informatization of society and problems of education: monograph. Ed. by S. Yu. Nartsissova]. Moscow, Editus, 2023, 242 p. (In Russian).
20. Strizhitskaya O. Yu., Petrash M. D. Intergenerational relations as a factor in the psychological well-being of students: the mediating role of time perspective. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. “Psikhologiya”*. [Bulletin of St. Petersburg University. Series “Psychology”]. 2022, vol. 12, iss. 4, pp. 472–486. (In Russian).
21. Fedorova G. A. Difficulties that arise when implementing new standards. *Multiurok*. [Multi-lesson]. Available at: <http://multiurok.ru> (accessed: 13.03.2023). (In Russian).
22. Chukhacheva E. V. Professional and personal training of future teachers in a university environment. *Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University]. 2021, iss. 3 (59). Available at: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/4054 (accessed: 18.01.2024). (In Russian).
23. Shirokikh O. B. Formation of social intelligence and communicative competence - current problems of modern education. *Yazyk i aktualnyye problemy obrazovaniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Pod red. Ye. I. Artamonovoy, O. S. Ushakovoy*. [Language and current problems of education: materials of the International scientific-practical conference. Ed. by E. I. Artamonova, O. S. Ushakova]. Yaroslavl, 2021, pp. 424–428. (In Russian).
24. Shirokikh O. B. Problematic areas in pedagogical activity and ways to overcome them at the stage of teacher training. *Obrazovatelnoye prostranstvo detstva: istoricheskyy opyt, problemy, perspektivy: sb. nauch. st. i materialov X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Pod obshch. red. I. V. Zelenkovoy, O. B. Shirokikh*. [Educational

space of childhood: historical experience, problems, prospects: collection of research articles and materials of the X International scientific-practical conference. Ed. by I. V. Zelenkova, O. B. Shirokikh]. Kolomna, 2023, pp. 29–34. (In Russian).

25. Shchemerova N. N., Oshkina E. S., Zubkova A. V. Formation and development of communicative competence of future teachers. *Globalnyy nauchnyy potentsial*. [Global scientific potential]. 2023, iss. 1 (142), pp. 101–105. (In Russian).

Информация об авторе

Широких Оксана Богдановна — доктор педагогических наук, профессор кафедры начального, дошкольного и специального образования Государственного социально-гуманитарного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, заслуженный работник образования Московской области.

Information about the author

Shirokikh Oksana Bogdanovna — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Primary, Preschool and Special Education of the State Social and Humanitarian University, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Honored Worker of Education of the Moscow Region.

Статья поступила в редакцию 24.01.2024; одобрена после рецензирования 01.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 24.01.2024; approved after reviewing 01.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 64–70.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 64–70.

Научная статья

УДК 159.94-053.6

DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.008

Агрессивность и волевая саморегуляция в подростковом возрасте

Ленюшкин Николай Эдуардович

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

n.lenushkin@365.rsu.edu.ru

Горячев Вадим Владимирович

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

v.goryachev@365.rsu.edu.ru

Бирюков Александр Николаевич

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

a.burukov@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности агрессивности как свойства личности и саморегуляции подростков.

Представлена характеристика саморегуляции как функции самосознания, способствующей самореализации человека, достижению целей, которые он перед собой ставит. Авторы обращают внимание на такие составляющие процессуальной стороны саморегуляции, как планирование, моделирование, программирование и оценивание, функциональное взаимодействие которых позволяет субъекту деятельности в полной мере реализовать собственную активность через осмысленную и управляемую деятельность, и на ее содержательную сторону, которая проявляется на собственно личностном, деятельностном, и психофизиологическом уровнях.

Раскрыто понимание агрессивности как свойства личности, под которым понимается устойчивая склонность к проявлению агрессии в поведении, враждебное восприятие других людей и различные ситуации, сопряженные с агрессивией эмоции (ярость, гнев, раздражение и т. д.) и паттерны поведения, а также игнорирование социальных, моральных, нравственных норм.

Подчеркнута необходимость развития саморегуляции и снижения агрессивности в подростковом возрасте.

Описаны результаты эмпирического исследования особенностей саморегуляции подростков и проявлений ими агрессии. Они доказывают предположение о том, что сформированность саморегуляции определенным образом соотносится с выраженностью агрессивных проявлений: способность к проявлению волевых усилий в различных ситуациях, осознанному и произвольному планированию своих действий приводят к меньшей выраженности физической, вербальной и косвенной агрессии и таких ее проявлений, как агрессивность, враждебность, негативизм, обида, подозрительность, раздражительность и чувство вины.

Результаты проведенного эмпирического исследования могут быть положены в основу осуществления коррекционной работы по развитию волевой саморегуляции в подростковом возрасте.

Ключевые слова: личность, волевая сфера, волевая саморегуляция, структура саморегуляции, агрессивность, выраженность проявлений агрессии, подростковый возраст.

Для цитирования: Леньюшкин Н. Э., Горячев В. В., Бирюков А. Н. Агрессивность и волевая саморегуляция в подростковом возрасте // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 64–70. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.008.

Original article

Aggression and volitional self-regulation in adolescence

Lenyushkin Nikolay Eduardovich

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
n.lenushkin@365.rsu.edu.ru

Goryachev Vadim Vladimirovich

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
v.goryachev@365.rsu.edu.ru

Biryukov Aleksandr Nikolaevich

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
a.burukov@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article examines the features of aggressiveness as a personality trait and self-regulation of adolescents.

The characteristics of self-regulation are presented as a function of self-awareness that contributes to a person's self-realization and the achievement of the goals that s/he sets for himself. The authors draw attention to such components of the procedural side of self-regulation as planning, modeling, programming and evaluation, where functional interaction allows the agent to fully realize his own activity through meaningful and controlled activity, and to its substantive side, which manifests itself on the actual personal, activity level, and psychophysiological levels.

The understanding of aggressiveness as a personality trait is revealed, understood as a stable tendency to display aggression in behavior, a hostile stance of other people and various situations associated with aggression, emotions (rage, anger, irritation, etc.) and patterns of behavior, as well as ignoring social, moral, ethical standards.

The need to develop self-regulation and reduce aggressiveness in adolescence is emphasized.

The paper describes the results of an empirical study of self-regulation skills in adolescents and manifestations of their aggression. The results show prove the assumption that the formation of self-regulation in a certain way correlates with the severity of aggressive manifestations: the ability to demonstrate volitional efforts in various situations, conscious and voluntary planning of one's actions lead to a decrease in physical, verbal and indirect aggression and its manifestations such as hostility, negativism, resentment, suspicion, irritability and guilt.

The results of the empirical study can serve as a basis for corrective work on the development of conscious self-regulation in adolescents.

Keywords: personality, volitional sphere, conscious self-regulation, structure of self-regulation, aggressiveness, severity of manifestations of aggression, adolescence.

For citation: Lenyushkin N. E., Goryachev V. V., Biryukov A. N. Aggression and volitional self-regulation in adolescence // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 64–70. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.008.

Введение. В теоретической и практической психологии традиционно к важнейшим областям научного поиска относятся проблемы личности человека. Системную характеристику личности, которая отражает ее субъективную способность к осознанному воздействию на психику для того, чтобы изменить ее характеристики в зависимости от ситуации и осуществлению успешной жизнедеятельности в разных сферах жизни за счет произвольного регулирования деятельности, поведения, состояний, взаимодействия с окружающими и др., определяют как ее саморегуляцию.

В широком смысле саморегуляцию можно рассматривать как специфический процесс самоуправления личности, обеспечивающий ей возможность самореализации через различные виды активности: познавательной активности, поведения, деятельности, общения и др. (Кацуро, 2014), а в более узком — как одну из функций сознания, которая, наряду с отражением, обеспечивает целостность психики «в норме», интеграцию различных психических процессов (Ганзен, 1984); как психический механизм оптимизации состояния человека с помощью специальных техник и приемов самовоздействия для формирования адаптивной жизненной позиции человека, основанной на самоуважении, цельности личности, онтологической приемлемости (Габдреева, Юсупов, 2013). С позиции субъектно-деятельностного подхода саморегуляция рассматривается в качестве базовой характеристики личности как субъекта деятельности, которая координирует разномодальные личностные параметры с целью адекватной адаптации человека и преодоления им различных противоречий в области социального функционирования.

Процессуальную сторону саморегуляции раскрывают через такие составляющие, как планирование, моделирование, программирование и оценивание, функциональное взаимодействие которых позволяет субъекту деятельности в полной мере реализовать собственную активность через осмысленную и управляемую деятельность (Конопкин, 1989, 2004).

Содержательно саморегуляция проявляется на различных уровнях личностного функционирования: собственно личностном уровне, обеспечивающем соотношение между собой ценностей, мировоззренческой позиции, мотивации и самооценки человека; деятельностном, характеризующем вариативность имеющихся средств, направленных на повышение эффективности собственных проявлений для достижения цели (Зейгарник, Холмогорова, Мазур, 1989; Иванников, 2006; Осницкий, 1996, 2010; Осницкий, Корнеева, 2015), раскрывающем его динамическую составляющую (Дашкевич, 1985) и психические состояния как результат переживания желаемого осознанного образа, способного побудить субъекта к соответствующей активности (Прохоров, 2012), и на психофизиологическом — как возможность произвольного контроля различных видов психической активности (Боярницев, 1989; Дикая, 2003).

В трехкомпонентной системе субъектной регуляции произвольность поведения выступает центром всех исполнительных, эмоциональных и когнитивных психических реакций (Сергиенко, 2009).

Саморегуляция обеспечивает личность способностью к самоидентификации и самооценке себя и своего отношения к окружающей действительности; осознанному и направленному изменению себя и развитию за счет самопознания и готовности к изменениям привычных способов жизнедеятельности; направленной осмысленной регуляции поведения и жизнедеятельности посредством самосознания (Моросанова, 2007; Моросанова, Аронова, 2008).

Одной из важнейших сфер жизнедеятельности личности, где проявляются особенности ее саморегуляции, является общение с окружающими людьми, организация взаимодействия с ними в семье, учебных и трудовых коллективах, различных организациях и т. д.

К сожалению, часто в процессе коммуникации люди проявляют такое свойство личности, как агрессивность, под которой понимают устойчивую склонность человека проявлять агрессию в поведении, враждебное восприятие других людей и различные ситуации, сопряженные с агрессивной эмоцией (ярость, гнев, раздражение и т. д.) и паттерны поведения, а также игнорирование социальных, моральных, нравственных норм.

Одним из важнейших онтогенетических периодов, определяющих жизненный путь личности, жизненную траекторию взрослого человека, является подростковый возраст, так как в это время происходит устойчивое формирование всех личностных сфер человека: эмоциональной, регуляторно-волевой, когнитивной, мотивационной, морально-нравственной и др., а также интенсивно складывается представление о себе и окружающем мире, формируется Я-концепция, мировоззрение, принципы, ценности, установки, целеполагание.

Вместе с тем формирование личности в подростковом возрасте — один из наиболее проблемных вопросов психологической науки и практики.

В подростковой среде, которая является одной из наиболее чувствительных к различного рода социальным изменениям, в настоящее время крайне остро стоит проблема агрессии. Как свойство личности агрессивность и ее возможные проявления негативно влияют на школьную успеваемость подростков, качество и интенсивность их социальных взаимодействий, психическое здоровье и дальнейшее личностное развитие.

Среди подростков агрессивная реакция на различные ситуации встречается особенно часто. Они проявляют агрессию из-за желания эмансипации от родителей, поиска авторитетов вне семьи, самоутверждения среди сверстников и в социуме вообще (Фомиченко, 2016). Особенно часто агрессия становится частью паттерна полоролевого поведения с представителями своего пола (борьба за избранницу или избранника) и с людьми противоположного пола (принуждение, месть).

Несомненно, агрессивность, в том числе подростков, напрямую связана с уровнем развития волевой саморегуляции, проявляющейся на характерологическом уровне через развитые волевые свойства личности, а на психофизиологическом — через возможность произвольного контроля различных функциональных процессов. Повышение уровня волевой саморегуляции и развитие у них механизмов самоконтроля необходимы для уменьшения их агрессивности и оптимизации процесса общения. В связи с этим было проведено исследование саморегуляции и агрессивности 108 подростков в возрасте 14–15 лет, обучавшихся в общеобразовательных учреждениях Москвы и Рязани.

Цель исследования — эмпирически выявить особенности саморегуляции и агрессивности подростков.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что уровень агрессивности связан с развитием саморегуляции: осознанная внутренняя волевая саморегуляция в различных ситуациях уменьшает выраженность различных проявлений агрессии.

Методики исследования. Для изучения особенностей агрессии подростков был использован опросник Басса — Дарки, саморегуляции — опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В. И. Моросановой, для обработки полученных данных — методы математической статистики (Т-критерий Стьюдента).

Основные результаты исследования. На первом этапе была изучена агрессия подростков и выделены лица с более выраженными (35 %) и менее выраженными (26 %) ее проявлениями. В результате статистической обработки полученных эмпирических данных было установлено, что показатели всех проявлений агрессивности у сравниваемых групп подростков различались на значимом уровне (табл. 1).

Таблица 1

Проявления агрессии у подростков сравниваемых групп

Проявления	1-я группа подростков с более выраженными проявлениями агрессии	2-я группа подростков с менее выраженными проявлениями агрессии	t-критерий Стьюдента	Значимость различий
Физическая агрессия	5,6061	2,7083	4,780	,000
Косвенная агрессия	4,6970	3,4167	2,774	,008
Раздражение	6,2121	3,0833	6,608	,000
Негативизм	3,0303	2,0833	2,747	,008
Обида	4,7576	3,3333	2,861	,006
Подозрительность	5,6667	3,4167	4,596	,000
Вербальная агрессия	8,2424	5,9167	4,503	,000
Чувство вины	5,4848	4,2083	2,389	,020
Агрессивность	20,2727	11,7083	8,002	,000
Враждебность	10,4242	6,7500	4,131	,000

Результаты свидетельствуют о том, что подростки 1-й группы чаще, чем их сверстники из 2-й группы, применяли физическую силу против других людей, не скрывали своих негативных чувств по отношению к ним, были склонны использовать унижение и шантаж в общении. Кроме того, они были более вспыльчивы, склонны нарушать любые правила и требования; обидчивы, завистливы и подозрительны, с большой легкостью переходили на крик и угрозы в различных видах коммуникаций, хотя и чаще переживали чувство вины за свои поступки, что провоцировало еще большую их агрессию по отношению к себе и окружающим.

Сформированность процессов саморегуляции (или стиль саморегуляции) у подростков с различной выраженностью проявлений агрессии также была различна. У подростков с более выраженными проявлениями агрессии такие параметры саморегуляции, как «моделирование» и «оценивание результатов», имели значительно более низкие показатели, чем у представителей другой группы (табл. 2).

Таблица 2

Стиль саморегуляции поведения у подростков с различной выраженностью проявлений агрессии

Показатели	1-я группа подростков с более выраженными проявлениями агрессии	2-я группа подростков с менее выраженными проявлениями агрессии	t-критерий Стьюдента	Значимость различий
Планирование	5,4242	5,0000	,905	,370
Моделирование	5,1818	6,2500	-2,616	,011
Программирование	5,0909	5,5833	-1,156	,252
Оценивание результатов	5,3333	6,1250	-2,211	,031
Гибкость	5,1818	5,0000	,469	,641
Самостоятельность	5,2424	4,5417	1,330	,189
Общий уровень саморегуляции	29,2424	29,2083	,029	,977

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом и представлены на сером фоне.

Подростки испытывали больше трудностей в реалистичной оценке последствий совершенных ими действий; чаще меняли свое отношение к происходящему, что провоцировало сложности при составлении целостной программы действий, адекватной сложившейся ситуации; были более склонны игнорировать совершенные ими ошибки, не подвергать их достаточному для последующего предотвращения анализу, менее критичны к собственным проявлениям, что влияло на четкость критериев успешности и возможность удерживать необходимый для достижения результата темп и ритм деятельности.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, актуальным для современной психологической науки и практики является изучение саморегуляции и агрессивности личности.

Саморегуляция как осуществляемая субъектом произвольная активность способствует достижению поставленных целей. Целостную систему саморегуляции составляют такие базовые процессы, как планирование целей, моделирование критически важных условий их достижения, контроль активности и критическая оценка результатов, которые могут быть развиты до необходимого уровня или скорректированы при грамотном учете индивидуальных психических параметров субъекта.

Излишняя агрессивность в подростковом возрасте сочетается с определенными сложностями в саморегуляции поведения, в частности такими его процессами, как моделирование и оценивание результатов. Развитие волевой саморегуляции, выработка необходимых для этого интеллектуальных и поведенческих умений и навыков будут способствовать более тщательному контролю агрессивных тенденций, гармоничному общению с окружающими и личностному развитию в целом.

Изучение, знание и учет особенностей волевой саморегуляции и агрессивности подростков в их взаимосвязи поможет разрабатывать индивидуальные и групповые программы тренировки саморегуляции, которые помогут эффективно управлять своей собственной агрессией и повысить свою жизненную компетентность.

Список источников

1. Боярницев В. П. Структурно-функциональный анализ динамических проявлений саморегуляции поведения человека // Психология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека : сб. науч. тр. — Свердловск : Свердловск. гос. пед. ин-т, 1989. — С. 40–43.
2. Габдреева Г. Ш., Юсупов М. Г. Саморегуляция психических состояний: психологические технологии и диагностика. — Казань : Отечество, 2013. — 154 с.

3. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. — Л. : Ленингр. ун-т, 1984. — 176 с.
4. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1985. — 46 с.
5. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. — М. : Ин-т психологии РАН, 2003. — 318 с.
6. Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10, № 2. — С. 121–132.
7. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. — СПб. : Правда, 2006. — 203 с.
8. Кацера А. А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии // Психологические науки: теория и практика : материалы II Междунар. науч. конф. — М. : Буки-Веди, 2014. — С. 10–12. — URL : <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/4694/> (дата обращения: 23.02.2024).
9. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. — 2004. — № 2. — С. 128–135.
10. Конопкин О. А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. — М. : Наука, 1989. — 183 с.
11. Моросанова В. И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека // Вопросы психологии. — 2007. — № 3. — С. 59–68.
12. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29. — № 1. — С. 14–22.
13. Олпорт Г. Становление личности. Избр. тр. / под общ. ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2002. — 461 с.
14. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5–19.
15. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. — М. ; Обнинск : ИГ–СОЦИН, 2010. — 232 с.
16. Осницкий А. К., Корнеева С. А. Аспекты исследования осознанной саморегуляции и функциональной асимметрии мозга // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2015. — № 1. (3). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-issledovaniya-osoznannoy-samoregulyatsii-i-funktsionalnoy-asimmetrii-mozga> (дата обращения: 18.02.2024).
17. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. — М. : ПЕР СЭ, 2012. — 352 с.
18. Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования. — 2009. — № 5 (7). — URL : <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.02.2024).
19. Фомиченко А. С. Социально-психологические причины проявления подростковой агрессии // Мир науки. — 2016. — Т. 4, № 5. — URL : <http://mir-nauki.com/PDF/27PSMN516.pdf> (дата обращения: 10.02.2024).

References

1. Boyarnitsev V. P. Structural and functional analysis of dynamic manifestations of self-regulation of human behavior. *Psikhologiya aktivnosti i samoregulyatsii povedeniya i deyatelnosti cheloveka: sb. nauch. tr.* [Psychology of activity and self-regulation of human behavior and activity: collection of research articles]. Sverdlovsk, Sverdlovsk State Ped. Institute, 1989, pp. 40–43. (In Russian).
2. Gabdreeva G. Sh., Yusupov M. G. *Samoregulyatsiya psikhicheskikh sostoyaniy: psikhologicheskiye tekhnologii i diagnostika*. [Self-regulation of mental states: psychological technologies and diagnostics]. Kazan, Otechestvo, 2013, 154 p. (In Russian).
3. Ganzen V. A. *Sistemnyye opisaniya v psikhologii*. [System descriptions in psychology]. Leningrad, Leningrad University Publ., 1984, 176 p. (In Russian).
4. Dashkevich O. V. *Emotsionalnaya regulyatsiya deyatelnosti v ekstremalnykh usloviyakh: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk*. [Emotional regulation of activity in extreme conditions: abstract of dissertation of Doctor of Psychology]. Moscow, 1985, 46 p. (In Russian).
5. Dikaya L. G. *Psikhicheskaya samoregulyatsiya funktsionalnogo sostoyaniya cheloveka*. [Mental self-regulation of an individual's functional state]. Moscow, RAS Institute of Psychology, 2003, 318 p. (In Russian).
6. Zeigarnik B. V., Kholmogorova A. B., Mazur E. S. Behavioral self-regulation in normal and pathological conditions. *Psikhologicheskiy zhurnal*. [Psychological Journal]. 1989, vol. 10, iss. 2, pp. 121–132. (In Russian).
7. Ivannikov V. A. Psychological mechanisms of volitional regulation. — St. Petersburg. : Pravda, 2006, 203 p. (In Russian).
8. Katsero A. A. Approaches to the interpretation of self-regulation in psychology. *Psikhologicheskiye nauki: teoriya i praktika: materialy II Mezhdunar. nauch. konf.* [Psychological sciences: theory and practice: materials of the 2nd International research conference]. Moscow, Buki-Vedi, 2014, pp. 10–12. Available at: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/4694/> (accessed: 23.02.2024). (In Russian).

9. Konopkin O. A. General ability for self-regulation as a factor of an agent's development. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 2004, iss. 2, pp. 128–135. (In Russian).
10. Konopkin O. A. Functional structure of self-regulation of activity and behavior. *Psikhologiya lichnosti v sotsialisticheskoy obshchestve. Aktivnost i razvitiye lichnosti*. [Psychology of personality in socialist society. Activity and personality development]. Moscow, Nauka, 1989, 183 p. (In Russian).
11. Morosanova V. I. Individual self-regulation and human character. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 2007, iss. 3, pp. 59–68. (In Russian).
12. Morosanova V. I., Aronova E. A. Self-regulation and self-awareness of the subject. *Psikhologicheskiy zhurnal*. [Psychological Journal]. 2008, vol. 29, iss. 1, pp. 14–22. (In Russian).
13. Allport G. *Stanovleniye lichnosti. Izbr. tr. Pod obshch. red. D. A. Leontyeva*. [Formation of personality. Selected works. Ed. by D. A. Leontiev. Moscow, Smysl, 2002, 461 p. (In Russian).
14. Osnitsky A. K. Issues of research of subjects' activity. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 1996, iss. 1, pp. 5–19. (In Russian).
15. Osnitsky A. K. *Psikhologicheskiye mekhanizmy samostoyatel'nosti*. [Psychological mechanisms of autonomy]. Moscow, Obninsk, IG-SOTSIN, 2010, 232 p. (In Russian).
16. Morosanova V. I., Korneeva S. A. Aspects of studying conscious self-regulation and functional asymmetry of the brain. *Nauchnyy rezultat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. [Scientific result. Pedagogy and psychology of education]. 2015, iss. 1 (3). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-issledovaniya-osoznannoy-samoregulyatsii-i-funktsionalnoy-asimmetrii-mozga> (accessed: 18.02.2024). (In Russian).
17. Prokhorov A. O. *Samoregulyatsiya psikhicheskikh sostoyaniy: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti*. [Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, patterns]. Moscow, PER SE, 2012, 352 p. (In Russian).
18. Sergienko E. A. Control of behavior: individual resources of subjects' regulation. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. [Psychological research]. 2009, iss. 5 (7). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 18.02.2024). (In Russian).
19. Fomichenko A. S. Socio-psychological reasons for the manifestation of teenage aggression. *World of Science*. 2016, vol. 4, no. 5. URL : <http://mir-nauki.com/PDF/27PSMN516.pdf> (accessed: 10.02.2024). (In Russian).

Информация об авторах

Ленюшкин Николай Эдуардович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Горячев Вадим Владимирович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Бирюков Александр Николаевич — кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Lenyushkin Nikolay Eduardovich — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Goryachev Vadim Vladimirovich — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Biryukov Aleksandr Nikolaevich — Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 05.03.2024; одобрена после рецензирования 31.03.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 05.03.2024; approved after reviewing 31.03.2024; accepted for publication 18.04.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 71–77.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 71–77.

Научная статья
УДК 159.923.2-055.2
DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.009

Связи личностной рефлексии и самореализации женщин зрелого возраста

Беспалова Татьяна Михайловна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
barbos070276@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются связи личностной рефлексии женщин зрелого возраста и их самореализации.

Представлен анализ понятия «рефлексия» как феномена, определяющего самоосознание себя как действующего субъекта, выступающего основой для саморазвития, самореализации, а также преодоления возрастных кризисов зрелого возраста.

Кратко обозначены результаты эмпирического исследования рефлексии женщин зрелого возраста. Отмечено, что большинство из них не стремились к повышению рефлексивности, а имели лишь некоторую ориентацию на развитие рефлексивных умений и самооценки, и немногие активно занимались этим. Их самореализация определялась влиянием различных факторов, в том числе социальных установок, личностных черт и мотивации. Для успешной самореализации им было необходимо осознавать свои сильные и слабые стороны, работать над развитием личностных ресурсов и осознанно выбирать подходы к реализации жизненной стратегии, соответствующие индивидуальным потребностям и целям.

Эмпирически доказаны значимые корреляции рефлексивности женщин с различными факторами самореализации. Показано, что женщины с высоким уровнем рефлексивности, склонные к критическому анализу своих личных целей и мотиваций, особенно при личностной ориентации, отличавшиеся внутренним контролем, пессимистичностью, консервативностью и преодолевающие социальные преграды в виде осознания социальных ограничений самореализации, меньше стремились к самореализации личности в целом, особенно при выраженных субъектно-личностных установках и низком уровне пессимистичности, поскольку высокая рефлексивность способствовала переосмыслению и критическому анализу ими личностных целей и мотиваций, препятствуя полной самореализации.

Результаты проведенного эмпирического исследования могут быть положены в основу осуществления групповой психотерапевтической работы с женщинами зрелого возраста по преодолению кризисов, повышению активности и готовности к самореализации. Кроме того, они могут быть использованы в работе практических психологов при индивидуальном консультировании женщин, при подготовке к проведению семинаров и тренингов, направленных на содействие карьерному и личностному росту, развитие целеполагания.

Ключевые слова: рефлексия, самореализация, зрелый возраст, женщины.

Для цитирования: Беспалова Т. М. Связи личностной рефлексии и самореализации женщин зрелого возраста // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 71–77. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.009.

Original article

Connections between personal reflection and self-actualization of mature women

Tatyana Mikhaylovna Bepalova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
barbos070276@yandex.ru

Abstract. The article examines relations between mature women's personal reflections and their self-actualization.

The article presents an analysis of the concept of "reflection" as a phenomenon that defines self-awareness of oneself as an agent, which serves as the basis for self-development, self-realization, and overcoming the mature age related crises.

The results of an empirical study of mature women's reflection are briefly outlined. We note that most of the women did not strive to increase their reflexivity, but only had some orientation toward developing reflexive skills and self-esteem, and few of them were actively involved. Their self-realization was determined by the influence of various factors, including social attitudes, personality traits, and motivation. For successful self-realization, they needed to be aware of their strong points and weaknesses, they had to work on developing personal resources, and consciously choose approaches to implementing a life strategy that would suit their individual needs and goals.

The study empirically demonstrates significant correlations of women's reflexivity with various factors of their self-realization. It shows that women with a high level of reflexivity who were inclined to critical analysis of their personal goals and motivations, especially in personal orientation, distinguished by internal control, pessimism, conservatism and striving to overcome social barriers, being aware of social limitations, were less active in striving for self-realization, especially those with pronounced subjective-personal attitudes and low levels of pessimism, since high reflexivity contributes to reconsideration and critical analysis of personal goals and motivations, thus preventing full self-realization.

The results of the conducted empirical study can be used as a basis for group psychotherapeutic work with mature women to help them to overcome crises, increase activity and readiness for self-realization. In addition, they can be used in applied psychology and individual counseling for women, in preparation for conducting workshops and trainings aimed at promoting career and personal growth and developing goal-setting.

Keywords: reflection, self-realization, mature age, women.

For citation: Bepalova T. M. Connections between personal reflection and self-actualization of mature women // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 71–77. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.009.

Введение. Теоретическое рассмотрение рефлексивной проблематики сопровождается существенными трудностями, связанными с огромной широтой и вариативностью подходов к ее исследованию, а также отсутствием единого концептуального подхода и целостной обобщающей психологической концепции рефлексии.

Понятие рефлексии в современной психологии трактуется как привлечение внимания человека к самому себе, осознанию продуктов собственной деятельности с учетом ценностей, мотивов, интересов, мышления и других факторов, которые могут различаться в зависимости от типа личности (Snyder, 1974).

Понятие «личностная рефлексия» возникло в философии для определения способности человека сосредоточиваться на содержании своих мыслей и внутренних психических актов и означало процесс рассуждения индивида о том, что происходит в собственном сознании, следовательно в философском смысле личностная рефлексия рассматривается как атрибут совместной деятельности, которая присваивается в процессе коммуникации с другими субъектами.

В отечественной психологии определение рефлексии представлено С. Л. Рубинштейном, который особое внимание уделял «Я» индивида и отмечал, что понимание самой личности себя неразрывно связано с рефлексией. Его концепция основана на том, что рефлексия — анализ того, что произошло с человеком, с целью дальнейшей реконструкции его «Я» по отношению к жизненному пути (Рубинштейн, 2010, с. 46).

Появление личностной рефлексии свидетельствует о переходе от полного приобщения самосознания через проблемность («неявное знание») к формированию новых самосубъектных отношений, знаменующих действующее отношение субъекта не только к деятельности, но и к себе как деятелю, проявляющему много направленное осознание (Деркач, Семенов, Балаев, 2005).

Теоретический анализ показывает, что личностная рефлексия является категорией, которая содержательно многовариативна: ее семантическое определение охватывает осмысление течения мышления; анализ знания для получения нового знания или превращение неявного знания в явное; самонаблюдение за состоянием ума или души; исследовательский акт, направленный человеком на себя; отражение личностью своей внутренней психической деятельности, психиче-

ских черт, тенденций и состояний; осознание индивидуальностью того, как она воспринимается другими людьми; способность одновременно удерживать в сознании ситуацию, находиться в рефлексивной позиции, то есть задавать себе вопросы, анализировать материал исходной позиции. Она одновременно есть уникальное свойство, присущее только человеку; состояние осознания чего-либо; процесс репрезентации психике собственного индивидуально-духовного содержания, опыта (Иойлева, 2015).

Личностная рефлексия — это не только знание субъекта о себе и о своей деятельности, но и представление о том, как он и его деятельность воспринимаются другими, поэтому исследование ее как целостного явления требует учета всех аспектов, отражающих общую способность к самоорганизации и саморегуляции субъекта деятельности и предполагающих взаимодействие с другими людьми.

Специальные исследования личностной рефлексии показывают сложность, комплексность и многоуровневость ее структуры: личностная рефлексия как сложный многоуровневый процесс включает в себя осознание латентных неосознаваемых компонентов сознания; реконструкцию и осознание представлений окружающих; осмысление и переосмысление тех содержаний сознания, которые отражают объект личностной рефлексии (деятельность, личность партнера, отношения, личностные образования).

Специфика личностной рефлексии как базовой способности субъекта осознавать и регулировать собственную жизнедеятельность заключается в направленности не на внешний мир, а на сам способ его познания, поэтому активизация и активное функционирование рефлексивной способности человека начинается тогда, когда он четко различает мысль о предмете и предмет мысли, что приводит к появлению принципиально нового типа взаимодействия с действительностью, данной опосредованно в определенных формах мышления (Слободчиков, 2020).

Рефлексия как форма активного переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, деятельности, общения — это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и уяснение того, как другие знают и понимают его, личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления (Леонтьев, Аверина, 2021).

Функционирование различных видов рефлексии (интеллектуальной, личностной, коммуникативной и кооперативной) опосредует процесс самоопределения: так, интеллектуальная рефлексия, которая связана с распределением наличного предметного содержания, обеспечивает снятие неопределенности ситуации (Слободчиков, 2020).

На современном этапе наиболее перспективным является изучение личностной рефлексии в контексте ее идентификации с процессами осмысления и переосмысления человеком образов предметной ситуации и образов личности, с которыми он отождествляет свое «я» — действенный механизм их изменения и продолжения процесса психических новообразований человека (Семенов, Сиротина, Зарецкий, 2017). Это обеспечивает рассмотрение и оценку возможности личностного развития в процессе жизни человека, его самореализации и преодоления им возрастных кризисов в среднем возрасте, поскольку ключевым звеном в определении ценностей самоопределения и самореализации личности выступает именно способность к рефлексии.

Очень важна для человека рефлексия в среднем возрасте, когда он критически оценивает прожитый отрезок жизни, себя, свои успехи и достижения, намечая перспективы на будущее. Женщины этого возраста осуществляют разнонаправленную активность: они могут заниматься карьерой, воспитывать детей, поддерживать отношения с партнером, что требует сбалансированности всех аспектов жизни при сохранении индивидуальности. Благодаря личностной рефлексии, которая способствует образованию и развитию жизненных целей и ценностей, помогает понять свои сильные и слабые стороны, осознать свои личностные предпочтения, они обеспечивают себе возможность дальнейшей самореализации.

Знание закономерностей, механизмов, условий и факторов, содействующих прогрессивному развитию и высоким личностно-профессиональным достижениям женщины в период зрелости — наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей человека, позволит более эффективно оказывать помощь женщинам в достижении ими вершин в физическом, духовно-нравственном и профессиональном развитии (Теняева, 2020).

Цель исследования — эмпирически выявить влияние личностной рефлексии на самореализацию женщин зрелого возраста.

Гипотеза исследования — предположение о том, что личностная рефлексия помогает женщинам зрелого возраста достигать успеха в профессиональной и семейной жизни.

Методики исследования. Для проведения эмпирического исследования уровня рефлексивности 50 женщин в возрасте от 40 до 45 лет были использована методика А. В. Карпова, В. В. Пономаревой; для самооценки ими рефлексивных умений и навыков — методика Е. И. Рогова, а самореализации личности — тест суждений С. И. Кудинова.

Основные результаты исследования. При исследовании уровня рефлексивности было обнаружено, что 26 % обследованных женщин имели высокий уровень рефлексивности, указывавший на их склонность к анализу своей деятельности и действий других людей; стремление выяснить причины и следствия своих действий в прошлом и настоящем; тенденцию обдумывать и планировать свою деятельность в деталях и прогнозировать ее возможные последствия (рис. 1).

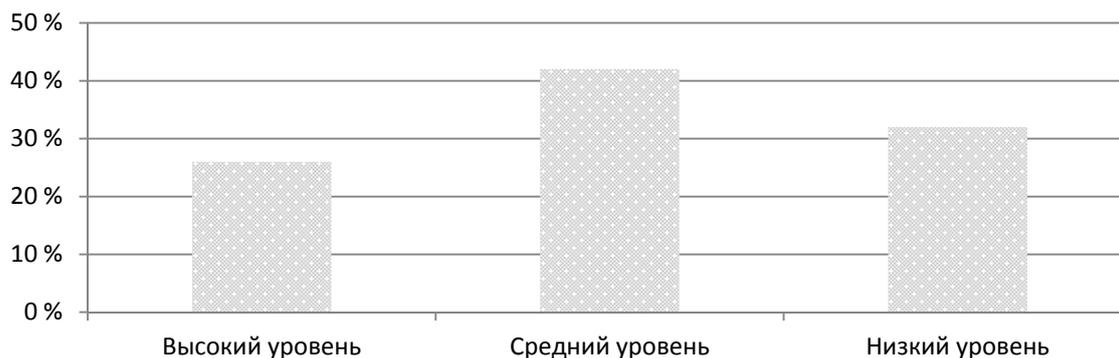


Рис. 1. Уровень рефлексивности женщин зрелого возраста

Из обследованных 42 % имели средний уровень рефлексивности, то есть среднюю степень выраженности склонности к анализу своих действий и поведения других людей, планированию и прогнозированию всех возможных последствий, хотя они могли в определенной степени обдумывать свои действия, а 32 % — низкий уровень рефлексивности: им было трудно поставить себя на место других людей и регулировать свое поведение. Они не обдумывали свои действия и не проявляли интереса к анализу своей жизненной ситуации.

При самооценке рефлексивных умений было выявлено, что только 16 % женщин зрелого возраста находились в состоянии активного развития и совершенствования своих рефлексивных умений и способностей к самооценке и рефлексии; 42 % из них имели ориентацию на развитие своих рефлексивных умений и самооценки, которая сильно зависела от внешних условий, обстоятельств или поддержки окружающих, и столько же находились в состоянии остановившегося развития своих рефлексивных умений, не стремясь к развитию и повышению своей самооценки или не придавая ей большого значения (рис. 2).

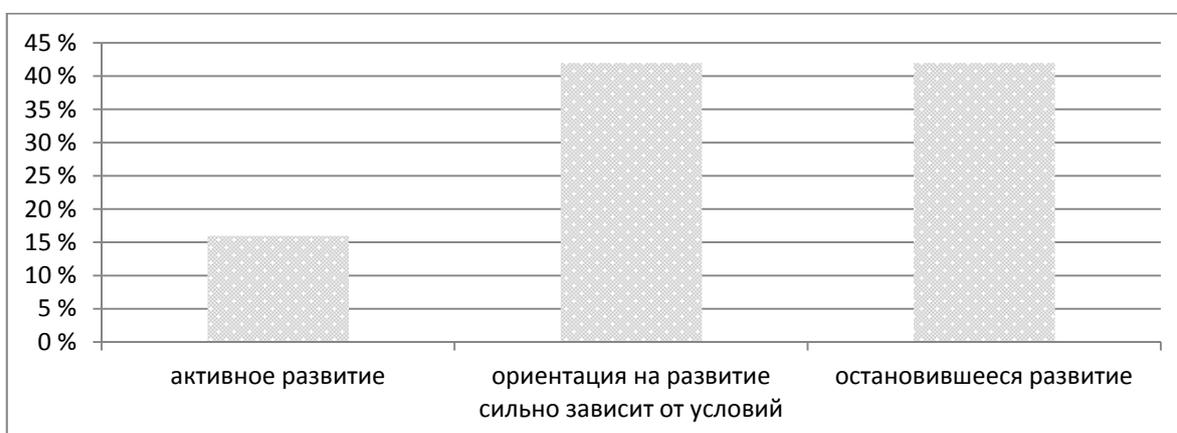


Рис. 2. Самооценка рефлексивных умений женщинами зрелого возраста

Таким образом, большинство обследованных женщин зрелого возраста имели некоторую ориентацию на развитие рефлексивных умений и самооценки, но только немногие из них активно занимались этим, возможно, из-за недостатка времени, интереса или непонимания важности развития.

Исследование самореализации этих женщин показало, что у 26 % из них был высокий уровень социально-корпоративных установок самореализации: они ориентировались на социальные нормы и ценности; у 42 % — средний и у 32 % — низкий уровень этих установок, так как они, вероятно, не придавали большого значения общественным ожиданиям и предпочитали идти своим собственным путем.

У 29 % женщин, которые активно стремились к саморазвитию и самовыражению, был обнаружен высокий уровень субъектно-личностных установок самореализации, у 48 % — средний и у 23 % низкий уровень этих установок, указывавший на трудности в определении своих целей и стремлений.

Вместе с тем 24 % женщин среднего возраста проявляли высокую, 41 % — среднюю активность в самореализации, а 35 % — выраженную инертность, свидетельствующую о несостоятельности или недоверии к своим возможностям.

35 % женщин проявляли высокий уровень оптимизма, способный помочь им преодолеть трудности и достичь поставленных целей, в то время как 20 % — высокий уровень пессимизма, препятствовавший их самореализации. Более трети из них демонстрировали средний и низкий уровни оптимизма (45 и 35 % соответственно).

20 % женщин обладали высоким уровнем интернальности, считая, что контроль над их жизнью и самореализацией находился в их собственных руках; 35 % — средним ее уровнем, а у 45 % из них была обнаружена экстернальность, то есть склонность обвинять в своих неудачах и успехах внешние обстоятельства.

30 % женщин зрелого возраста проявляли социоцентрическую мотивацию самореализации, то есть больше ценили свою роль в обществе и отношения в социальных группах, в то время как 25 % обладали высоким уровнем эгоцентрической мотивации самореализации, который проявлялся в стремлении к достижению индивидуального успеха и удовлетворению своих собственных потребностей.

У 35 % женщин выявлен высокий уровень креативности, помогавший им находить инновационные пути самореализации; 45 % — средний ее уровень и столько же — консервативность и стремление сохранять стабильность и известные способы самореализации.

У 30 % обследованных женщин был обнаружен высокий уровень конструктивности в самореализации, связанный со стремлением использовать свои ресурсы и качества для достижения своих целей; у 25 % — низкий ее уровень, следствием которого могли быть препятствия и негативные эмоции в процессе самореализации, и у 45 % — выраженная деструктивность в самореализации, приводившая к непродуктивным поведенческим стратегиям. 30 % из них встречали социальные барьеры в самореализации, возможно, связанные с ограничениями, негативными стереотипами или недостатком поддержки со стороны окружающих, а 25 % — с такими личностными барьерами, как неуверенность, низкая самооценка или страх провала.

Результаты указывают на то, что самореализация женщин в зрелом возрасте подвержена влиянию различных факторов, включая социальные установки, личностные черты и мотивации. Для успешной самореализации необходимо осознавать свои сильные и слабые стороны, работать над развитием личностных ресурсов и осознанно выбирать подходы к реализации жизненной стратегии, соответствующие индивидуальным потребностям и целям.

Эмпирическим путем было доказано, что рефлексивность значимо коррелирует с различными факторами самореализации личности (табл.).

Субъектно-личностные установки самореализации женщин имели отрицательную связь с субъектно-личностными установками самореализации, то есть стремление женщин к осмыслению своих поступков и деятельности, ориентацию на мнение других людей снижали их стремление к самореализации в различных сферах жизни.

Отрицательная связь рефлексивности и пессимистичности указывала на то, что более пессимистичные, тревожные, склонные все видеть в темных тонах женщины имели более высокий уровень рефлексивности.

Положительная связь рефлексивности с интернальностью позволила утверждать, что чем выше у женщин был уровень самоконтроля и самоорганизации, тем более высокой была и рефлексивность как готовность к самооцениванию и самоанализу.

Корреляции рефлексивности и самореализации личности

Параметры	Рефлексивность	Самооценка рефлексивных умений
Социально-корпоративные установки самореализации	0,204	0,127
Субъектно-личностные установки самореализации	-,420**	-,364**
Активность	0,195	0,178
Инертность	-,322*	-0,232
Оптимистичность	,308*	0,213
Пессимистичность	-,425**	-,377**
Интернальность	,348*	,298*
Экстернальность	-,361*	-0,271
Социоцентрическая мотивация самореализации	-0,096	-0,158
Эгоцентрическая мотивация самореализации	-0,068	-0,112
Креативность	0,195	0,197
Консервативность	-,393**	-,422**
Конструктивность	0,097	0,057
Деструктивность	-0,083	-0,115
Социальные барьеры	,296*	0,258
Личностные барьеры	-0,149	-0,22
Социально-корпоративные установки самореализации	-0,024	-0,002
** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)		
* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)		

Высокая стереотипность в поведении и коммуникации (признаки консервативности) приводили к уменьшению у женщин рефлексивности, а повышалась она при возникновении социальных барьеров, трудностей и препятствий для самореализации.

Такие факторы самореализации личности, как активность, оптимистичность, социоцентрическая или эгоцентрическая мотивация самореализации, креативность, конструктивность и деструктивность не имели значимых корреляционных связей с рефлексивностью.

Таким образом, женщины с высоким уровнем рефлексивности меньше стремились к самореализации личности в целом, особенно при выраженных субъектно-личностных установках и низкой пессимистичности, поскольку высокая рефлексивность способствовала переосмыслению и критическому анализу своих личностных целей и мотиваций, препятствуя полной самореализации. Наличие социальных барьеров как осознание социальных ограничений самореализации также обеспечивало повышение уровня рефлексивности.

Выводы. Таким образом, рефлексивность женщин зрелого возраста связана с определенными факторами самореализации личности: лица с высоким уровнем рефлексивности склонны к критическому анализу своих личных целей и мотиваций, особенно если они имеют личностную ориентацию самореализации, внутренний контроль, проявляют пессимизм, являются консервативными и стремятся преодолевать социальные преграды.

Список источников

1. Деркач А. А., Семенов И. Н., Балаева А. В. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности : учеб.-метод. пособие. — М. : Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ, 2005. — 194 с.
2. Иойлева Г. В. Мышление (динамика мысли) как основополагающий фундамент сознания // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 9. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/myshlenie-dinamika-mysli-kak-osnovopolagayuschiy-fundament-soznaniya> (дата обращения: 13.03.2024).
3. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. — 2021. — URL : <http://www.psystudy.ru/index.php/forauthors/463-leontiev-averina16.html> (дата обращения: 11.03.2024).
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии — СПб. : Питер, 2010. — 712 с.

5. Семенов И. Н., Сиротина Е. А., Зарецкий В. К. Исследование рефлексивного аспекта принятия решения как фактора оптимизации мышления // Исследование процессов принятия решения. — М., 2017. — С. 110–133.
6. Слободчиков В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. — М.: Школьная пресса, 2020. — 416 с.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. — М.: Высшая школа, 2020. — 384 с.
8. Теняева О. В. Психология самосознания и самореализации. — Рязань: Коняхин, 2020. — 58 с.
9. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1974. — Vol. 30. — Pp. 526–537.

References

1. Derkach A. A., Semenov I. N., Balaeva A. V. *Refleksivnaya akmeologiya tvorcheskoy individualnosti: ucheb.-metod. posobiye*. [Reflexive acmeology of creative individuality: study guide]. Moscow, Russian Academy of State Service under President of the Russian Federation, 2005, 194 p. (In Russian).
2. Ioyleva G. V. Thinking (dynamics of thought) as the fundamental foundation of consciousness. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. [Theory and practice of social development. 2015, iss. 9. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/myshlenie-dinamika-mysli-kak-osnovopolagayuschiy-fundament-soznaniya> (accessed: 13.03.2024). (In Russian).
3. Leontiev D. A., Averina A. Zh. *Fenomen refleksii v kontekste problemy samoregulyatsii*. [The phenomenon of reflection in the context of the problem of self-regulation]. 2021. Available at: <http://www.psystudy.ru/index.php/forauthors/463-leontiev-averina16.html> (accessed: 11.03.2024). (In Russian).
4. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii*. [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, Piter, 2010, 712 p. (In Russian).
5. Semenov I. N., Sirotnina E. A., Zaretsky V. K. Study of the reflexive aspect of decision-making as a factor in optimizing thinking. *Issledovaniye protsessov prinyatiya resheniya*. [Study of decision-making processes]. Moscow, 2017, pp. 110-133. (In Russian).
6. Slobodchikov V. I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitiye subyektivnoy realnosti v ontogeneze*. [Psychology of human development: development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow, Shkolnaya pressa, 2020, 416 p. (In Russian).
7. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka*. [Psychology of human development]. Moscow, Vysshaya shkola, 2020, 384 p. (In Russian).
8. Tenyaeva O. V. *Psikhologiya samosoznaniya i samorealizatsii*. [Psychology of self-awareness and self-realization]. Ryazan, Konyakhin Publ., 2020, 58 p. (In Russian).
9. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974, vol. 30, pp. 526–537.

Информация об авторе

Беспалова Татьяна Михайловна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Bespalova Tatyana Mikhaylovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 06.03.2024; одобрена после рецензирования 18.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 06.03.2024; approved after reviewing 18.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.

Научная статья

УДК 159.97-057.87

DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.010

Соотношение риска возникновения интернет-зависимости и особенностей личности студентов

Кутьёва Юлия Николаевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

j_kutyova@mail.ru

Фомина Наталья Александровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

pslfom@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем современного общества — интернет-зависимости, под которой понимают чрезмерное использование человеком интернета, характеризующееся постоянным навязчивым желанием войти в сеть и неспособностью вовремя выйти из нее и приводящее к негативным последствиям в повседневной жизни и психическом здоровье.

Описываются внешние факторы возникновения такого вида зависимости, к которым относятся, например, более широкое распространение социальных сетей и онлайн-коммуникации в современном обществе; манипулирование рекламой и медийных контентов сознанием людей, особенно молодых, и стимулирование их к более интенсивному использованию интернета; проникновение цифровизации во все сферы жизни и деятельности, в том числе в образование.

Обращается особое внимание на важную роль особенностей личности в формировании интернет-зависимости, среди которых отмечаются низкая самооценка, неуверенность в себе, слабая сила воли и самоконтроля, желание и стремление уйти от реальности, найти друзей и союзников в виртуальном пространстве, решить свои проблемы и преодолеть стрессы, самоутвердиться в виртуальном мире.

Приводятся результаты исследования интернет-зависимости студентов как наиболее активных пользователей интернета, подверженных особому риску развития зависимости от него, и соотношения риска формирования зависимости с особенностями их эмоционально-волевой сферы личности. Эмпирически доказывается наличие значимых различий в выраженности различных психических состояний, показателей субъективного контроля, параметров самоотношения у лиц с выявленным риском развития компьютерной зависимости и лиц, находившихся на стадии увлеченности интернетом.

Представленные материалы могут быть использованы вузовскими психологами и педагогами в процессе обучения и воспитания студентов с целью развития (а при необходимости и коррекции) их личности и предотвращения возможного формирования интернет-зависимости путем развития эмоционально-волевой саморегуляции, повышения осознания последствий чрезмерного использования интернета, развития навыков управления своим временем, вниманием и нахождения баланса между реальным и виртуальным миром.

Ключевые слова: студенты, интернет-зависимость, эмоционально-волевая сфера личности, самоотношение, субъективный контроль, интернальность/экстернальность, тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, депрессивность.

Для цитирования: Кутьёва Ю. Н., Фомина Н. А. Соотношение риска возникновения интернет-зависимости и особенностей личности студентов // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 78–84. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.010.

Original article

Correlation between the risk of Internet addiction and students' personality traits

Yulia Nikolaevna Kutuyova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
j_kutyova@mail.ru

Natalya Aleksandrovna Fomina

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
pslfom@mail.ru

Abstract. The article is devoted to one of the urgent problems of modern society — Internet addiction, which is understood as excessive use of the Internet by individuals, characterized by their constant compulsive desire to enter the network and inability to exit it in proper time, which leads to negative consequences in everyday life and in mental health.

The paper describes external factors for the emergence of this type of addiction, including wide spread of social networks and online communication in modern society; the manipulative intervention of advertising and media content into the minds of people, especially young, and encouraging them to use the Internet more intensively; and the penetration of digitalization into all spheres of life and activity, including education.

Special attention is paid to the important role of personality traits in the formation of Internet addiction, among them low self-esteem, lack of self-confidence, weak willpower and self-control, desire to escape from reality, to find friends and allies in virtual space, to solve one's problems and overcome stress, to assert themselves in the virtual world.

The article presents the results of the study of Internet addiction among university students as the most active users of the Internet, exposed to a special risk of developing addiction to it, and the correlation of the risk of addiction with the personality traits concerning the students' emotional-volitional sphere. We provide empirical evidence about the presence of significant differences in the expression of various mental states, indicators of subjective control, and self-conception parameters in persons with identified risks of developing computer addiction and those who already display Internet addiction.

The materials presented here can be used by university psychologists and teachers in the training and education of students in order to develop (and, if necessary, correct) their personality and prevent a potential formation of Internet addiction, through developing emotional and volitional self-regulation, increasing awareness of the consequences of excessive Internet use, developing time-management skills, distributing their attention, and finding a balance between the real and virtual world.

Keywords: university students, Internet addiction, emotional-volitional sphere of personality, self-conception, subjective control, internality/externality, anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity, depression.

For citation: Kutuyova Yu. N., Fomina N. A. Correlation between the risk of Internet addiction and students' personality traits // Психолого-педагогический поиск [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 78–84. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.010.

Введение. Во все времена актуальными для психологической науки и практики являлись проблемы личности человека, так как личность во многом влияет на настоящее и будущее развитие общества. Личность активно взаимодействует с окружающим миром и влияет на него своими действиями и выбором, внося вклад в общественную жизнь через свою работу, участие в политических процессах и социальных инициативах, определяя развитие и процветание страны (Антоненко, 2014).

Как известно, личность формируется и развивается в обществе в определенных условиях (Белинская, 2007). В процессе своей жизни человек постепенно усваивает опыт предыдущих поколений, включая язык, знания, моральные ценности, правила поведения и традиции. Он стремится обогащать свой внутренний мир, пополнять знания и культуру, а также совершенствоваться духовно благодаря общению с другими людьми, обмену идеями и опытом, а также через обучение и самообразование (Гетте-Борисова, 2005).

Одной из главных характеристик современного общества является всеобъемлющее проникновение во все аспекты жизни интернета (Городецкая, 2014), который позволяет быстро и легко находить необходимую информацию, умножая свои знания; получать свежие новости со всего мира и быть в курсе событий, происходящих в реальном времени, или входить в альтернативный виртуальный мир, в котором не угрожают и не бросают вызов; общаться с людьми, живущими в его разных уголках, наслаждаться развлечениями, осуществлять покупки, становится неотъемлемой частью нашей современной культуры (Гоулдман, 2012).

Несмотря на общепризнанные достоинства использования интернета, его проникновение в повседневную жизнь может представлять серьезную проблему для людей, приводя к возникновению физических и психологических проблем (Жилов, 2008). Одной из них является возникновение интернет-зависимости — психического состояния или стойкого поведенческого нарушения, которое характеризуется чрезмерным использованием интернета, обычно в ущерб пользователю, постоянным навязчивым желанием войти в сеть, неспособностью вовремя остановиться и выйти из нее (Капская, 2018), контролируя свое использование интернета, а также психомоторным возбуждением, тревогой, снижением способности принимать решения и приводит к негативным последствиям в повседневной жизни и психическом здоровье личности (Клочко, 2021).

К формированию у людей, особенно молодых, в том числе студентов (Назаренко, 2007), интернет-зависимости приводят не только внешние факторы (широкое распространение сети, ее доступность в любое время и в любом месте, ускорение темпов освоения интернета, увеличение возможностей сети в реализации разнообразных потребностей человека, развитие технологий, включение сети в учебную и профессиональную деятельность), но и внутренние причины, то есть определенные свойства личности, к которым прежде всего относятся такие особенности эмоциональной (Батаршев, 2004) и волевой сфер, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, депрессивность (Коновалов, Божкова, 2021), экстернальность, слабая воля и самоконтроль, самоотношение и др.

Эмоции имеют важное значение для адекватного восприятия окружающих явлений и событий, а также адаптивной реакции на них, помогают осознать реальность, реагировать на нее и контролировать свое поведение и деятельность. Различные типы эмоциональной реакции, их компоненты, характеристики и функции, а также механизмы их контроля и регуляции формируют сложную систему регулирования эмоционального поведения и деятельности, которая развивается в процессе жизненного пути под влиянием социального опыта (Воробьева, 2011).

Эмоциональные реакции, которые зависят от уровня интеллектуального развития, представляют информацию человеку, испытывающему их, могут включать предшествующие когнитивные оценки и продолжающееся познание, в том числе интерпретацию чувственного состояния, выражений или социально-коммуникативных сигналов, поэтому могут мотивировать избегающее поведение, осуществлять контроль/регулирование реакций (Дрепа, 2010), позволяя лучше контролировать и корректировать поведение (Колмогорцева, 2021). Поэтому очевидна связь между эмоциональной сферой личности и интернет-зависимостью, причинами которой могут выступать переживание отрицательных эмоций, эмоциональная неустойчивость, колебания и трудности в управлении своими чувствами, а также стремление уклониться от проблем реальной жизни и выйти из негативных эмоциональных состояний (Городецкая, 2014).

В то же время постоянное пребывание в виртуальном пространстве и интернет-зависимость могут вызывать и усиливать самоизоляцию и социальную изолированность, приводя к формированию сложностей в установлении и поддержании межличностных отношений, ограничению реального общения, уклонению от социальных ситуаций и отрицательно влияя на эмоциональный комфорт и благополучие (Белинская, 2007).

Сила воли позволяет противостоять краткосрочным искушениям ради достижения долгосрочных целей, игнорировать нежелательную мысль, чувство или импульс, использовать когнитивную систему поведения вместо эмоциональной, использовать сознательное, требующее усилий регулирование себя самим собой (Петрова, 2017), поэтому коррелирует с такими положительными жизненными результатами, как лучшие оценки, более высокая самооценка, большая финансовая безопасность, улучшение физического и психического здоровья, более низкий уровень злоупотребления психоактивными веществами (Мягков, 2019).

Нами было проведено исследование интернет-зависимости и особенностей личности 232 студентов (72 % девушек и 28 % юношей) Рязанского государственного университета имени

С. А. Есенина в возрасте от 17 до 22 лет, обучавшихся по направлениям подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», «Социальная работа», «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Информационные системы и технологии».

Цель исследования — определить риски возникновения у студентов интернет-зависимости и особенности эмоциональной и волевой сфер их личности.

Гипотеза: возникновение интернет-зависимости соотносится с определенными психическими состояниями, показателями субъективного контроля и самоотношением студентов.

Методики исследования. Для выявления интернет-зависимости была использована методика скрининговой диагностики кибераддикции (в том числе интернет-аддикции) Л. Юрьевой и Т. Больбот, а для изучения свойств личности студентов — опросник «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка, Опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера и тест-опросник самоотношения В. Столина, Р. Пантелеева.

Обсуждение основных результатов. Из обследованных студентов 68,5 % находились на стадии увлеченности интернетом, а у 31,5 % из них был выявлен риск развития компьютерной зависимости, который проявлялся в том, что они больше времени проводили за компьютером, предпочитали его выполнению домашних дел, живому общению с окружающими, исполнению своих профессиональных обязанностей.

У студентов с выявленным риском развития компьютерной зависимости, по сравнению с представителями другой группы, были более высокие показатели таких эмоциональных состояний, как ситуативная и личностная тревожность, ригидность, депрессия, фрустрация, агрессивность. Они чаще сомневались в себе, беспокоились, краснели, испытывали трудности со сном, нервничали, были озабочены, неустойчивы в ситуации стресса, склонны к быстрой смене настроений, депрессивным реакциям, плохо адаптировались ко всему новому, имели рассеянное внимание (табл. 1).

Таблица 1

Показатели выраженности различных психических состояний у студентов с выявленным риском развития компьютерной зависимости и находившихся на стадии увлеченности интернетом

Состояния	Группы	1-я группа (n = 73)	2-я группа (n = 157)	t-критерий Стьюдента	Значимость различий /p/
Тревожность		11,0137	7,0064	6,117	,000
Фрустрация		11,3151	6,1274	5,905	,000
Агрессивность		10,3699	9,1911	2,108	,036
Ригидность		11,9452	9,2166	5,170	,000
Ситуативная тревожность		31,7808	21,9618	6,552	,000
Личностная тревожность		48,2740	40,9554	5,136	,000
Депрессия		43,1918	36,2803	4,810	,000
Нейротизм — стабильность		14,0137	11,7325	2,985	,003
Экстраверсия — интроверсия		12,6438	13,5541	-1,297	,196

Примечание: 1) значимые различия выделены жирным шрифтом, 2) 1-я группа — лица с выявленным риском развития компьютерной зависимости, 2-я группа — лица, находившиеся на стадии увлеченности интернетом.

Кроме того, у лиц с выявленным риском развития компьютерной зависимости, по сравнению с представителями другой группы, был обнаружен значительно более низкий показатель общей интернальности, интернальности в области достижений, в области неудач, в семейных, межличностных и производственных отношениях (табл. 2). Они были менее способны контролировать собственную жизнь, не связывали свои действия со значимыми для них событиями, были более конформны и менее терпимы к другим. Студенты также имели склонность приписывать свои успехи, достижения везению, счастливой судьбе или помощи друзей, а ответственность за проблемы и неудачи перекладывали на окружающих. В трудностях, возникавших внутри семьи, а также в области производственных отношений обвиняли своих партнеров, коллег, начальство и т. д.

Таблица 2

Показатели субъективного контроля у лиц с выявленным риском развития компьютерной зависимости и лиц, находящихся на стадии увлеченности

Показатели и группы	1-я группа (n = 73)	2-я группа (n = 157)	t-критерий Стьюдента	Значимость Различий /p/
Общая интернальность	22,4521	25,9236	-3,776	,000
Интернальность в области достижений	7,2603	8,8153	-3,049	,003
Интернальность в области неудач	6,0137	7,5796	-5,021	,000
Интернальность в семейных отношениях	5,0278	5,8408	-3,218	,001
Интернальность в области производственных отношений	4,1096	5,0955	-4,171	,000
Интернальность в области межличностных отношений	2,3562	2,9299	-3,525	,001
Интернальность в отношении здоровья	2,0137	2,0382	-,185	,853

Примечание: 1) значимые различия выделены жирным шрифтом, 2) 1-я группа — лица с выявленным риском развития компьютерной зависимости, 2-я группа — лица, находящиеся на стадии увлеченности.

Показатели самооотношения также существенно различались у студентов с выявленным риском развития компьютерной зависимости и тех, кто был лишь увлечен интернетом.

У первых, по сравнению с представителями другой группы, были значительно менее выражены глобальное самооотношение, самоуважение, самопринятие, самоуверенность, аутосимпатия, ожидаемое отношение от других и отношения других, а также самообвинение (табл. 3). Они в большей степени страдали от неприятия себя, сомнений в ценности собственной личности, недооценивали свое духовное Я, были отстранены и безразличны к себе, к собственному Я; не интересовались своим внутренним миром; выбирали людей, дела, вещи менее качественные, чем им хотелось бы; в их жизни появлялись люди, соответствовавшие их уровню развития, культуры, интеллекта, образования, ценностей.

Таблица 3

Самоотношение у лиц с выявленным риском развития компьютерной зависимости и лиц, находящихся на стадии увлеченности

Группы	1-я группа (n = 73)	2-я группа (n = 157)	t-критерий Стьюдента	Значимость различий /p/
Глобальное самооотношение	15,8082	18,5478	-3,609	,000
Самоуважение	7,9178	10,1019	-5,080	,000
Аутосимпатия	8,5890	10,2675	-3,821	,000
Ожидаемое отношение от других	8,6849	9,9236	-3,775	,000
Самоинтерес	6,1507	6,5796	-1,816	,071
Шкала 1 (Самоуверенность)	4,5068	5,3312	-3,857	,000
Шкала 2 (Отношения других)	4,7534	5,4968	-3,929	,000
Шкала 3 (Самопринятие)	4,8767	5,6433	-3,556	,000
Шкала 4 (Самопоследовательность)	4,0137	4,3057	-1,687	,093
Шкала 5 (Самообвинения)	4,4658	3,7516	2,685	,008
Шкала 6 (Самоинтерес)	5,2055	5,7834	-2,675	,008
Шкала 7 (Самопонимание)	4,5479	3,4459	1,611	,108

Примечание: 1) значимые различия выделены жирным шрифтом, 2) 1-я группа — лица с выявленным риском развития компьютерной зависимости, 2-я группа — лица, находящиеся на стадии увлеченности.

Первые были не уверены в себе, своих взглядах на жизнь, не придавали значения собственному «Я»; считали, что не способны вызвать симпатию у окружающих, что ровесники не принимали их всерьез, и сами себя, свои слабые и сильные стороны личности принимали в меньшей степени. При этом они в меньшей степени были готовы поставить себе в вину свои промахи, неудачи, собственные недостатки.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, риск формирования интернет-зависимости у студентов определенным образом соотносился с особенностями эмоциональной и волевой сфер их личности, а также с самоотношением. Знание и учет этих соотношений необходимы для индивидуального подхода к предотвращению риска возникновения у студентов данного вида зависимости в процессе их профессиональной подготовки в вузе. Необходимо разработать меры, которые помогут студентам управлять своими эмоциями и находить баланс между виртуальным и реальным миром, эффективно решая проблемы и преодолевая сложности, сохраняя свое психическое здоровье и успешно функционируя в образовательной среде.

Дальнейшие исследования проблемы могут быть связаны с изучением других личностных факторов влияния на формирование зависимости от интернета и конкретных механизмов этого взаимодействия, а также эффективности различных программ и мероприятий по предотвращению интернет-зависимости у студентов с разными типами личности, что позволит разработать более эффективные стратегии профилактики возникновения и решения данной проблемы.

Список источников

1. Антоненко А. А. Интернет-зависимость подростков от компьютерных игр и онлайн-общения: клинико-психологические особенности и профилактика : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2014. — 26 с.
2. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности : практ. рук. по психол. диагностике. — СПб. : Речь, 2004. — 325 с.
3. Белинская Е. П. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты // Образование и информационная культура. — 2007. — № 3. — С. 27–31.
4. Воробьева Т. А. Исследование проблемы зависимости студентов вуза от сети интернет // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. — 2011 — № 2. — С. 67–74.
5. Гетте-Борисова И. В. Психологические условия развития волевых качеств личности у студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2005. — 24 с.
6. Городецкая Е. И. Особенности мотивации интернет-зависимых студентов // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 2. — С. 77–83.
7. Гоулдман Д. В лабиринте эмоционального интеллекта // Отдел кадров. — 2012. — № 8. — С. 98–100.
8. Дрепа М. И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2010. — 25 с.
9. Жилев В. С. Основные проблемы интернет-зависимого поведения // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2008. — № 54. — С. 361–365.
10. Капская Е. Е. Профессиональные перспективы студентов, страдающих интернет-зависимостью // Вестник практики применения знаний. — 2018. — Т. 1. — С. 56–64.
11. Ключко Ю. В. Ригидность в структуре готовности человека к изменению образа жизни : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2021. — 25 с.
12. Колмогорцева А. А. Психологические особенности личности как предикторы интернет-зависимости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2021. — 25 с.
13. Коновалов А. А., Божкова Е. Д. Влияние современной цифровой среды на психическое здоровье // Медицинский альманах. — 2021. — № 1. — С. 6–15.
14. Мягков А. К. Отношение студентов к интернету и его влияние на успешность учебы // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2019. — № 5. — С. 128–139.
15. Назаренко Ю. М. Локус контроля и доминирующе-аллелярная модель личности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. — 2007. — № 1. — С. 38–44.
16. Петрова Н. В. Проблема интернет-зависимости среди студентов: теоретический и практический аспекты // Инновационные идеи и практики управления. — 2017. — № 2. — С. 136–144.

References

1. Antonenko A. A. *Internet-zavisimost podrostkov ot kompyuternykh igr i onlayn-obshcheniya: kliniko-psikhologicheskiye osobennosti i profilaktika: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Internet addiction of teenagers to computer games and online communication: clinical and psychological features and prevention: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. Moscow, 2014, 26 p.
2. Batarshhev A. V. *Bazovyye psikhologicheskiye svoystva i samoopredeleniye lichnosti: prakt. ruk. po psikhol. diagnostike.* [Basic psychological properties and self-determination of the individual: practical guide to psychological diagnostics]. St. Petersburg, Rech, 2004, 325 p. (In Russian).
3. Belinskaya E. P. Modern studies of virtual communication: problems, hypotheses, results. *Obrazovaniye i informatsionnaya kultura.* [Education and informational culture]. 2007, iss. 3, pp. 27–31. (In Russian).

4. Vorobyova T. A. Study of the problem of university students' dependence on the Internet. *Filosofskiyе problemy informatsionnykh tekhnologiy i kiberprostranstva*. [Philosophical problems of information technologies and cyberspace]. 2011, iss. 2, pp. 67–74. (In Russian).
5. Gette-Borisova I. V. *Psikhologicheskiye usloviya razvitiya volevykh kachestv lichnosti u studentov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Psychological conditions for the development of volitional qualities of personality in students: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. Moscow, 2005, 24 p. (In Russian).
6. Gorodetskaya E. I. Features of motivation of Internet-addicted students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education]. 2014, iss. 2, pp. 77–83. (In Russian).
7. Gouldman D. In the labyrinth of emotional intelligence. *Otdel kadrov*. [Human resources department]. 2012, iss. 8, pp. 98–100. (In Russian).
8. Drepa M. I. *Psikhologicheskaya profilaktika internet-zavisimosti u studentov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Psychological prevention of Internet addiction in students: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. Moscow, 2010, 25 p. (In Russian).
9. Zhilov V. S. The main problems of Internet-addicted behavior. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena*. [Bulletin of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University]. 2008, iss. 54, pp. 361–365. (In Russian).
10. Kapskaya E. E. Professional prospects of students with Internet addiction. *Vestnik praktiki primeneniya znaniy*. [Bulletin of practices with knowledge application]. 2018, vol. 1, pp. 56–64. (In Russian).
11. Klochko Yu. V. *Rigidnost v strukture gotovnosti cheloveka k izmeneniyu obraza zhizni: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Rigidity in the structure of a person's readiness to change their lifestyle: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. Moscow, 2021, 25 p. (In Russian).
12. Kolmogortseva A. A. *Psikhologicheskiye osobennosti lichnosti kak prediktory internet-zavisimosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Psychological characteristics of personality as predictors of Internet addiction: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. Moscow, 2021, 25 p. (In Russian).
13. Konovalov A. A., Bozhkova E. D. The Impact of the Modern Digital Environment on Mental Health. *Meditsinskiy almanakh*. [Medical Almanac]. 2021, iss. 1, pp. 6–15. (In Russian).
14. Myagkov A. K. Students' Attitude to the Internet and its impact on their academic success. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. [Scholarly Notes of P. F. Lesgaft University]. 2019, iss. 5, pp. 128–139. (In Russian).
15. Nazarenko Yu. M. Locus of control and dominant-allelar model of personality. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the South Ural State University]. 2007, iss. 1, pp. 38–44. (In Russian).
16. Petrova N. V. The problem of Internet addiction among university students: theoretical and practical aspects. *Innovatsionnyye idei i praktiki upravleniya*. [Innovative ideas and management practices]. 2017, iss. 2, pp. 136–144. (In Russian).

Информация об авторах

Кутьёва Юлия Николаевна — соискатель ученой степени кандидата психологических наук кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Фомина Наталья Александровна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования, действительный член Международной академии наук педагогического образования и Академии имиджологии.

Information about the authors

Kutyova Yulia Nikolaevna — candidate for the academic degree of Candidate of Psychology at the department of personality psychology, special psychology and correctional pedagogy of the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Fomina Natalya Aleksandrovna — Doctor of Psychology, professor, professor of the department of personality psychology, special psychology and correctional pedagogy of the Ryazan State University named for S. A. Yesenin, honorary worker of higher professional education, full member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education and the Academy of Imageology.

Статья поступила в редакцию 18.02.2024; одобрена после рецензирования 04.03.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 18.02.2024; approved after reviewing 04.03.2024; accepted for publication 18.04.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 85–92.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 85–92.

Научная статья
УДК 159.9:316.46
DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.011

Половые особенности проявления лидерских качеств и стилей межличностных отношений руководителей

Теняева Ольга Васильевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
o.tenyaeva@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Личность человека формируется и проявляется в деятельности, в том числе профессиональной. В статье рассмотрены особенности проявления лидерских качеств и стилей межличностных отношений у руководителей мужчин и женщин, осуществляющих профессиональную деятельность, содержание которой состоит в целенаправленном воздействии на объект управления в трудовом процессе производства материальных благ и духовных ценностей.

Важную роль в осуществлении управленческой деятельности играют половые особенности проявлений эмоционально-волевой и мотивационной сфер личности мужчин и женщин, их общения и др.

В статье представлены результаты проведенного автором эмпирического исследования лидерских качеств и стилей межличностных отношений у 80 руководителей мужского и женского пола. Выявлено, что женщины более эмоциональны и импульсивны в отношениях, принимают решения в большинстве случаев интуитивно, стремятся к эмоциональному комфорту, поддержанию доброжелательных отношений в коллективе, экспрессивному лидерству, в то время как мужчины более собраны и аналитичны, в большей степени обладают лидерскими качествами и желанием управлять другими людьми, то есть осуществлять инструментальное лидерство, стремятся доминировать, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за принятие и исполнение решений.

Представленные материалы могут быть положены в основу работы по коррекции руководителями собственного стиля управления с целью повышения его эффективности, а также по формированию коллектива организации в зависимости от пола руководителя.

Ключевые слова: личность, мужчины и женщины, половые различия, управление, стиль взаимодействия, лидерские качества.

Для цитирования: Теняева О. В. Половые особенности проявления лидерских качеств и стилей межличностных отношений руководителей // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 85–92. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.011.

Original article

Gender characteristics of the manifestation of leadership qualities and styles of interpersonal relationships of managers

Tenyaeva Olga Vasilyevna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
o.tenyaeva@365.rsu.edu.ru

Abstract. Personality is formed and manifested through activities, including professional ones. The article examines the features of the manifestation of leadership qualities and styles of interpersonal relationships among male and female managers engaged in professional activities whose content is purposeful influence on the object of management in the labor process of producing material goods and spiritual values.

Gender characteristics play an important role in the implementation of managerial activities such as manifestations of the emotional-volitional and motivational spheres of the personalities of men and women, their communication, etc.

The article presents the results of an empirical study of leadership qualities and styles of interpersonal relationships among 80 male and female managers. It shows that women are more emotional and impulsive in relationships, make decisions in most cases intuitively, strive for emotional comfort, maintaining friendly relations in their teams, expressive leadership, while men tend to be disciplined and analytical, have higher leadership qualities and desire to manage other people, that is, exercise instrumental leadership, strive to dominate, defend their opinions, and take responsibility for making and executing decisions.

The materials presented can serve as the basis for work on how managers can correct their management style in order to increase effectiveness, as well as on forming an organization's team depending on the gender of the manager.

Keywords: personality, men and women, gender differences, management, interaction style, leadership qualities.

For citation: Tenyaeva O. V. Gender characteristics of the manifestation of leadership qualities and styles of interpersonal relationships of managers // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 85–92. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.011.

Введение. В исследованиях социологов, педагогов, психологов большое внимание уделяется гендеру — психологическому/социальному полу и изучению половых различий в поведенческих проявлениях мужчин и женщин.

В общении женщины больше, чем мужчины, обращают внимание на причины, по которым люди скрывают свои истинные мысли, чувства и говорят неправду, стараются найти моральное оправдание такому поведению, в то время как мужчины больше значения придают тому, что искажаются факты (Знаков, 1997). В следовании за авторитетом женщины более конформны, склонны следовать требованиям и запретам, а мужчины чаще нарушают правила (Демченко, 2016).

Для женщин, которые могут влиять на других людей, характерны такие маскулинные черты, как уверенность, догматизм, и не свойственные фемининные — эмпатия, податливость, конформность. Мужчины, которые могут быть влиятельными, наоборот, обладают фемининными чертами и не имеют некоторых маскулинных. Если женщина не имеет личного влияния, значит, она удовлетворена жизнью и отношениями с близкими людьми, а мужчина, обладающий низким личным влиянием, наоборот (Погольша, 1997).

Традиционно считается, что мужчины более агрессивны, чем женщины, но открыто проявляют свою агрессивность, а женщины подавляют ее, потому что у них более развиты эмпатия и чувство вины. Если женщины чувствуют свободу от ответственности или уверены в своей правоте, они так же склонны к агрессивности, как и мужчины, при этом у женщин больше выражена склонность к аутоагрессии, а у мужчин — к гетероагрессии (Омарова, 2002).

Мужчины в большей степени склонны к инструментальному лидерству (являются хорошими организаторами труда), а женщины — к социальному (создание благоприятного социально-психологического и морального климата в организации). Мужчины отличаются от женщин большей авторитарностью, следованием догмам, независимостью, склонностью к риску, независимостью, самоуверенностью, но в то же время и добродушностью, а женщины от мужчин — большей импульсивностью (Кочнева, Шабалина, 2000).

Для женщин самостоятельность обозначает возможность самовыражения в общении, а для мужчин — отчужденность от группы, ожидание негативного отношения к себе (Митина, 1999).

Значительно различается и мотивация деятельности: женщинам свойственна внешняя мотивация, при которой мотив формируется под влиянием внешних обстоятельств, а мужчинам в большей степени внутренняя, основанная на понимании смысла деятельности и ее личной значимости (Семенова, Чопюк, 2014). Важными сферами жизнедеятельности, в которых можно проявить себя, и ценностями для мужчин являются семейная и общественная жизнь, что противоречит традиционному представлению о большей значимости для них профессиональной деятельности, а для женщин — обучение и образование, которые могут дать им возможность самореализации и самоутверждения, при этом семейная жизнь не представляет для них того значения,

которое традиционно приписывается как сфере применения фемининных качеств. Возможно, все это связано с изменениями в укладе жизни, развитием капитализма, который предъявляет особые требования к личностным характеристикам женщины и мужчины. В отличие от мужчин, женщины более высоко оценивают такие ценности, как независимость, эффективность в делах, смелость, отстаивание собственного мнения, чуткость (Ильин, 2007).

В современном обществе все большее значение приобретают профессии, связанные с управлением людьми, контролем за их деятельностью. Анализ особенностей поведения и деятельности мужчин и женщин, занимающих руководящие должности, позволил выявить особенности их управленческой деятельности, ее сильные и слабые стороны. Было установлено, что при принятии решений для женщин больше характерен субъективно-зависимый стиль (СЗС), то есть неадекватное отображение ситуации, отсутствие видения внутренних связей проблемы, колебания. Они перебирают и рассматривают большее, чем мужчины, количество вариантов, а после принятия решения стремятся объяснить его, основываясь на эмпатии, эмоциях и переживаниях других людей, не любят обсуждать их варианты с большим количеством людей, редко прибегают к авторитарным методам управления, стремятся убеждать и мотивировать сотрудников, а не принуждать их выполнять свои приказы. Женский стиль управления основан на взаимоотношениях с подчиненными и ориентирован на доверие, разделение властных полномочий, ожидание расчетного результата деятельности, эмоции в отношениях и неформальные отношения. В конфликтной ситуации они стремятся к компромиссу, стараются учесть интересы всех участников.

Для мужчин в большей степени характерны «объективно-независимый» (ОНС) и «субъективно-независимый» (СНС) стили, основа на собственные представления и мнения. Мужской стиль основан на борьбе за выживание, ориентирован на действия по должностной инструкции, предусматривает широкий обмен информацией для получения власти и в качестве основы — формальные отношения (дистанцию) (Козловская, 2010).

Женщины стремятся к преобразованию ситуации в области отношений, стремясь разрешить конфликты мирным путем, а мужчины — в области норм и правил (Коростелина, 1992). Если требуется наказать подчиненных, женщины-руководители чаще используют способы морально-психологического воздействия, а мужчины — административные способы. Склонность женщин-руководителей к «ситуативному» управлению соответствует экстеральному (внешнему), а приверженность мужчин к «диспозиционному» управлению — интеральному (внутреннему) локусу контроля (Грошев, Загузова, 2006).

Мужчины-руководители не склонны проявлять свои эмоции на работе, считая это непрофессиональным, стремятся к соперничеству, доминированию, самостоятельности в действиях, навязывают свою точку зрения, хотя и допускают возможность принятия решений совместного с другими сотрудниками. В отличие от мужчин, женщины-руководители всегда готовы выражать свои положительные или негативные эмоции, настроены на дружеские отношения с подчиненными, стремятся выстраивать систему взаимодействия с сотрудниками, чтобы видеть, как подчиненные реагируют на их распоряжения или просьбы.

Отсутствие в современном обществе четкого разделения гендерных ролей привело к стиранию границ между традиционно «мужскими» и «женскими» профессиями: многие женщины стремятся к самореализации в профессиональной деятельности и карьере в сферах, которые традиционно считались мужскими, в частности в управлении людьми. При этом профессиональная деятельность управления предполагает высокий уровень развития волевых качеств личности — готовности брать на себя ответственность за других, принимать важные для организации решения; обладания навыками осознания и четкой постановки задачи; воздействия на поведение сотрудников, осуществления функции контроля, проявления требовательности к себе и другим и др. Этими качествами в большей степени обладают мужчины, но социально-экономические условия заставляют женщин формировать их у себя, в то время как мужчины часто утрачивают истинно маскулинные черты и не всегда готовы брать на себя ответственность не только за других, но и за себя, быть настойчивыми на пути к достижению цели, не способны к стратегическому планированию. Данное противоречие актуализирует проблему соответствия личностных качеств руководителя мужского или женского пола компетенциям, необходимым руководителю, и требует изучения личностных качеств мужчин и женщин, занимающих руководящие должности.

В статье представлены результаты исследования особенностей личности 80 руководителей (40 женщин и 40 мужчин) разных рангов в возрасте 35–55 лет.

Цель исследования — эмпирически выявить половые различия лидерских способностей и отношения к людям у руководителей.

Гипотеза исследования: предположение о том, что в проявлениях лидерских качеств и отношений к людям у руководителей мужчин и женщин существуют половые различия.

Методики исследования. Для определения лидерского потенциала руководителей была использована методика Е. Жарикова, Е. Крушельницкого «Диагностика лидерских способностей», для оценки преобладающего типа отношений к людям — методика Т. Лири, которая дала возможность определить различные отношения. Для определения статистической значимости различий использовался U-критерий Манна — Уитни.

Основные результаты исследования. Результаты диагностики выраженности лидерских качеств у руководителей мужчин и женщин показали, что более чем у половины (60 %) лидерские качества были выражены на среднем уровне: обследуемые были способны принимать решения, нести ответственность за других, но при этом в сложных ситуациях управления требовали внешней помощи и поддержки. При этом 40 % женщин и в 2 раза меньше мужчин (20 %) имели низкий уровень лидерских качеств, несформированную способность проявлять настойчивость в управлении другими людьми, отсутствие умения ставить цели и добиваться от подчиненных достижения этих целей, брать на себя ответственность за работу других людей (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1

Уровень выраженности лидерских качеств у мужчин и женщин, занимавших руководящие должности, %

Группы \ Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Мужчины	20	60	20
Женщины	–	60	40

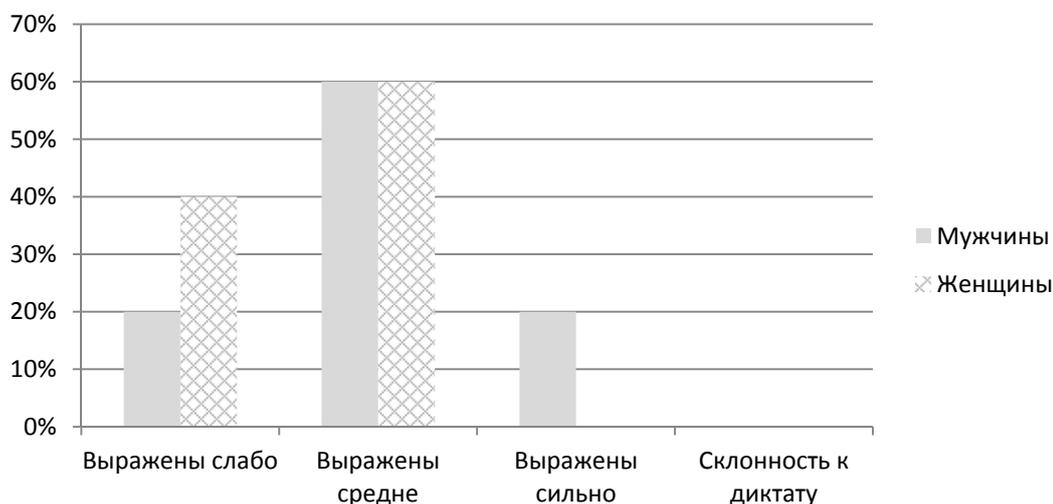


Рис. 1. Выраженность лидерских качеств у мужчин и женщин, занимающих руководящие должности, в %

Только 20 % мужчин обладали необходимым высоким уровнем выраженности лидерских качеств, которые позволяли планировать работу подчиненных, четко ставить задачи, контролировать их выполнение и нести ответственность за достижение целей. Среди женщин руководителей с высоким уровнем выраженности лидерских качеств выявлено не было.

Результаты определения доминирующего стиля межличностных отношений у мужчин и женщин, занимавших руководящие должности и имевших средний и высокий уровни развития лидерских качеств, подтвердили наличие половой специфики (табл. 2).

Доминирующие типы межличностных отношений у руководителей мужчин и женщин, в %

Стили отношений	Мужчины	Женщины	Значимость различий
Властный/лидирующий	12,4	4,52	p<0,01
Независимый/доминирующий	10,15	2,1	p<0,01
Прямолинейно-агрессивный	9,06	5,34	p<0,05
Недоверчивый/скептический	7,14	5,71	p>0,05
Покорно-застенчивый	4,11	6,2	p>0,05
Зависимый/послушный	4,05	7,14	p<0,05
Сотрудничающий/конвенциальный	4,1	11,2	p<0,01
Ответственно-великодушный	5,64	9,34	p<0,01

Примечание: значимые различия выделены серым фоном.

У женщин-руководителей доминировали «ответственно-великодушный» и в меньшей степени «сотрудничающий» стили межличностных отношений (рис. 2). Для них были характерны развитое чувство ответственности, сверхобязательность, альтруизм — желание помогать другим людям, мягкосердечность, стремление соответствовать социальным нормам поведения, гармонизировать отношения, которые возникали в процессе трудовой деятельности, эмоциональная вовлеченность в отношения в коллективе. Они легко находили контакты с разными людьми, были коммуникабельны, доброжелательны. Осуществляя управление и принимая какие-либо решения, проявляли компромиссное поведение, чрезмерное великодушие и стремление учитывать потребности и интересы подчиненных, считая самым важным в трудовой деятельности доброжелательные отношения между людьми, что не всегда положительно влияло на процесс труда. Поведение, возможно, было обусловлено наличием у женщин-руководителей таких личностных качеств, как высокая тревожность, низкая агрессивность, нестабильность самооценки (ее зависимость от мнения окружающих и достигнутых результатов), восприимчивость к эмоциональному настрою группы и отдельных сотрудников.

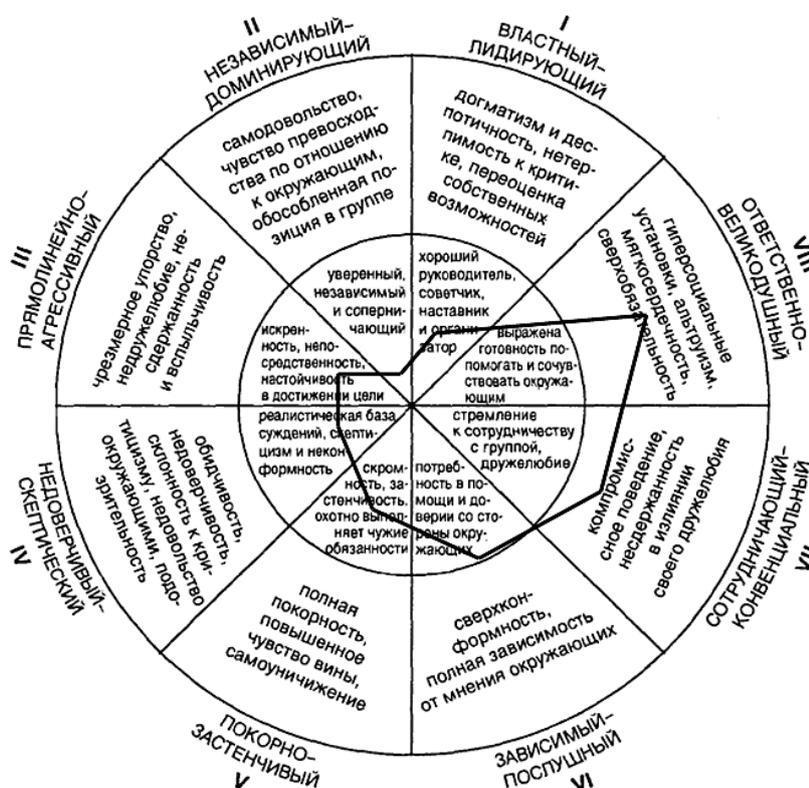


Рис. 2. Психограмма стиля межличностных отношений женщин-руководителей

Умеренная выраженность у женщин стиля «властный-лидирующий» указывала на их умение быть хорошими руководителями, наставниками и наличие организаторских способностей. В то же время они не стремились к доминированию и соперничеству, при необходимости проявлять настойчивость в достижении цели не всегда проявляли ее. Для них было характерно зависимое поведение, требовалось подкрепление уверенности в том, что они поступали правильно, от других людей. Они могли брать на себя обязанности других людей, выполняя за подчиненных их работу. Несмотря на наличие лидерских качеств, индекс доминирования и стремление к лидерству были невысоки.

Для мужчин-руководителей доминирующим стилем межличностных отношений являлся «властно-лидирующий» (рис. 3). Они обладали хорошими организаторскими способностями, уверенностью в себе и своих силах; отличались оптимистичностью, высокой активностью, быстротой принятия решений; стремились занимать лидирующие позиции, вести за собой, подчинять других своей воле. Для них самым важным было собственное мнение, факторы внешней среды не могли вывести их из равновесия и не оказывали большого влияния на их профессиональную деятельность.

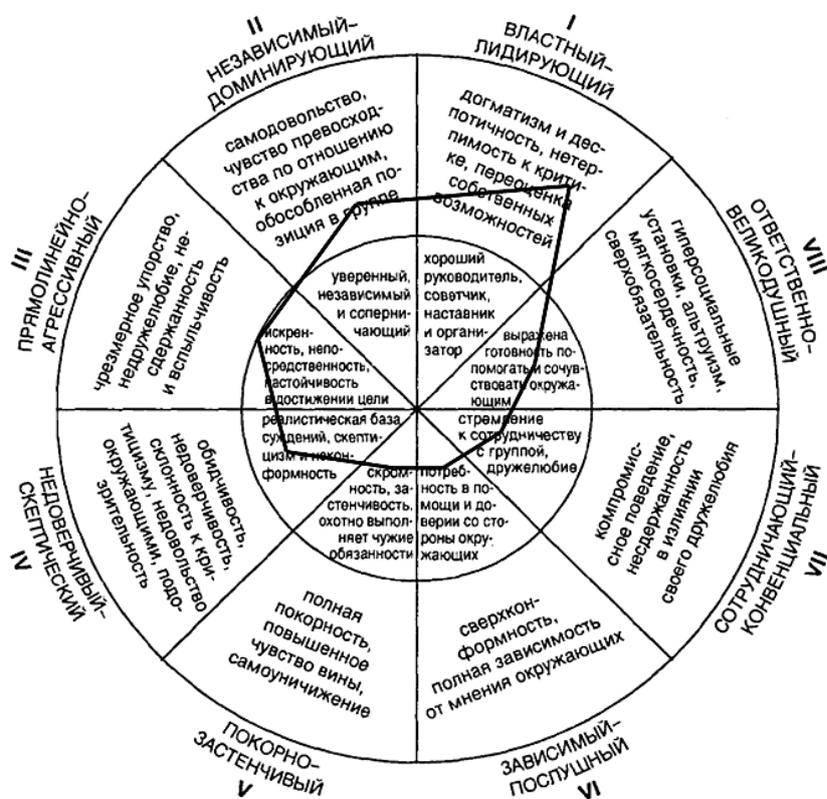


Рис. 3. Психограмма стиля межличностных отношений мужчин-руководителей

Мужчинам также был свойственен «независимый-доминирующий» стиль отношений, который характеризовался эгоистичностью, стремлением подчеркнуть свой более высокий статус в коллективе среди подчиненных, соперничеством, низкими зависимостью от чужого мнения, подчиняемостью и готовностью идти на поводу у других людей, слабым проявлением своих эмоций, мотивацией к достижению успеха и готовностью действовать для того, чтобы изменить ситуацию в случае неуспеха. Кроме того, этот стиль отношений мужчин отличался устойчивой самооценкой, которая не зависела от внешних обстоятельств, поскольку они были уверены в своей правоте и готовы отстаивать свои позиции и мнение до конца, даже проявляя ответную агрессивную, враждебную реакцию или обиду, прямолинейностью в делах и поступках. При этом положительный (хотя и невысокий) индекс дружелюбия указывал скорее на доброжелательность, чем на стремление к полному подавлению подчиненных, а индекс доминирования — на стремление и желание занимать руководящую позицию.

Выводы. Таким образом, на основании анализа исследований зарубежных и отечественных ученых и результатов данного эмпирического исследования можно сделать вывод, что особенности осуществления мужчинами и женщинами управленческой деятельности, принятия решений, деловой коммуникации и т. п. во многом определялись половыми различиями в развитии их лидерских качеств и доминирующих стилях отношений с окружающими людьми.

Женщины в меньшей степени, чем мужчины, обладали лидерскими качествами: среди обследованных с высоким уровнем выраженности лидерских качеств руководителей обнаружено не было, в то время как среди мужчин таковых было 20 %, а мужчин-руководителей со слабо выраженными лидерскими качествами было в два раза меньше, чем женщин.

В процессе межличностных отношений у мужчин и женщин, осуществлявших деятельность управления, также имелись половые различия: для женщин были характерны стремление к эмоциональному комфорту, поддержанию доброжелательных отношений в коллективе, желание на кого-либо ориентироваться и низкое стремление быть лидером, а для мужчин, напротив, стремление доминировать, управлять другими людьми, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за принятие и исполнение решений.

Проблема требует дальнейшего изучения, поскольку в современном обществе условия жизни и возможности самореализации предъявляют новые требования к женскому и мужскому поведению в профессии, что обуславливает необходимость формирования у мужчин и женщин качеств, которые могут обеспечить им успех в профессиональной деятельности, в том числе деятельности управления.

Список источников

1. Грошев И. В., Загузова Т. А. Половые и гендерные различия руководителей в процессах принятия решения // Социально-экономические явления и процессы. — 2006. — № 1-2. — С. 99–105.
2. Демченко С. В. Современные исследования влияния гендерных различий на коммуникативное поведение личности // Молодой ученый. — 2016. — № 26 (130). — С. 570–572. — URL : <https://moluch.ru/archive/130/36160/> (дата обращения: 18.02.2024).
3. Знаков В. В. Половые различия в понимании неправды, лжи, обмана // Психологический журнал. — 1997. — № 1. — С. 38–49.
4. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб. : Питер, 2007. — 544 с.
5. Козловская М. С. Индивидуально-стилевые различия процесса принятия управленческих решений руководителем-женщиной // Вестник Казахстанско-Американского свободного университета. — 2010. — № 5. — С. 92–101.
6. Коростелина К. В. Стилевые особенности принятия решения женщинами-руководителями // Человек. Природа. Общество. Актуальные проблемы : тез. докл. — Ч. 2. — СПб., 1992. — С. 9–16.
7. Кочнева Ю. Е., Шабалина О. А. Самоактуализация личности как предмет экспериментального исследования // Психология XXI века : тез. Междунар. межвуз. науч.-практ. студенч. конф. — СПб., 2000. — С. 33–35.
8. Митина О. В. Исследование гендерного женского поведения в социальном и кросс-культурном аспектах // Общественные науки и современность. — 1999. — № 1. — С. 179–191.
9. Омарова М. К. Связь структурно-содержательных характеристик Я-концепции с акцентуациями характера в раннем юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2002. — 24 с.
10. Погольша В. М. Личное влияние и поло-ролевой стереотип // Ананьевские чтения — 97 : тез. науч.-практ. конф. — СПб., 1997. — С. 132–133.
11. Семенова Е. А., Чопюк Н. Ю. Гендерные различия мотивации: социокультурный контекст // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2014. — № 1 (35). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-razlichiya-motivatsii-sotsiokulturnyy-kontekst> (дата обращения: 18.02.2024).

References

1. Groshev I. V., Zaguzova T. A. Sex and gender differences among managers in decision-making processes. *Sotsialno-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy*. [Socio-economic phenomena and processes]. 2006, iss. 1-2, pp. 99–105. (In Russian).
2. Demchenko S. V. Modern studies of the influence of gender differences on the communicative behavior of an individual. *Molodoy uchenyy*. [Young scientist]. 2016, iss. 26 (130), pp. 570–572. Available at: <https://moluch.ru/archive/130/36160/> (accessed: 18.02.2024). (In Russian).

3. Znakov V. V. Gender differences in detection of lies and deception. *Psikhologicheskii zhurnal*. [Psychological Journal]. 1997, iss. 1, pp. 38–49. (In Russian).
4. Ilyin E. P. *Differentsialnaya psikhofiziologiya muzhchiny i zhenshchiny*. [Differential psychophysiology of man and woman]. St. Petersburg, Piter, 2007, 544 p. (In Russian).
5. Kozlovskaya M. S. Individual style differences in the process of decision making in female managers. *Vestnik Kazakhstansko-Amerikanskogo svobodnogo universiteta*. [Bulletin of the Kazakh-American Free University]. 2010. iss. 5, pp. 92–101. (In Russian).
6. Korostelina K. V. Style features of decision-making in women managers. *Chelovek. Priroda. Obshchestvo. Aktualnyye problemy: tez. dokl.* [Man. Nature. Society. Current problems: report abstracts. Part 2]. St. Petersburg, 1992, pp. 9–16. (In Russian).
7. Kochneva Yu. E., Shabalina O. A. Self-actualization of personality as a subject of experimental research. *Psikhologiya XXI veka: tez. Mezhdunar. mezhvuz. nauch.-prakt. studench. konf.* [Psychology of the 21st century: abstracts of International interuniversity scientific-practical student conference]. St. Petersburg, 2000, pp. 33–35. (In Russian).
8. Mitina O. V. Study of gender female behavior in social and cross-cultural aspects. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost*. [Social sciences and modernity]. 1999, iss. 1, pp. 179–191.
9. Omarova M. K. *Svyaz strukturno-soderzhatelnykh kharakteristik Ya-kontseptsii s aktsentuatsiyami kharaktera v rannem yunosheskom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [The relations between the structural and content characteristics of ego-concept and character accentuations in early adolescence: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. St. Petersburg, 2002, 24 p. (In Russian).
10. Pogolsha V. M. Personal influence and gender-role stereotype. *Ananyevskiye chteniya — 97: tez. nauch.-prakt. konf.* [Ananyev Readings — 97: abstracts of scientific-practical conference]. St. Petersburg, 1997, pp. 132–133. (In Russian).
11. Semenova E. A., Chopyuk N. Yu. Gender differences in motivation: sociocultural context. *Vestnik Tatarskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of the Tatar State Humanitarian Pedagogical University]. 2014, iss. 1 (35). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-razlichiya-motivatsii-sotsiokulturnyy-kontekst> (accessed: 18.02.2024). (In Russian).

Информация об авторе

Теняева Ольга Васильевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Tenyayeva Olga Vasilyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 18.03.2024; одобрена после рецензирования 06.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 18.03.2024; approved after reviewing 06.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 93–101.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 93–101.

Научная статья
УДК 159.942:316.46
DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.012

Эмоциональный интеллект как личностный фактор эффективности деятельности руководителей женского и мужского полов

Тоболевич Ольга Анатольевна
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
o.tobolevich@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы исследования эмоционального интеллекта личности как одной из характеристик ее эмоционально-волевой сферы, которая представляет собой способность осознавать, распознавать, понимать свои и чужие эмоции, управлять ими, воздействовать на них, понимать причины и следствия эмоций и использовать эти знания в общении и профессиональной деятельности.

Дан развернутый анализ становления понятия «эмоциональный интеллект» в зарубежной и отечественной психологии, рассмотрены его структурные элементы, определено значение эмоционального интеллекта для профессиональной деятельности.

Кратко представлены результаты эмпирического исследования половых особенностей проявления эмоционального интеллекта у руководителей, показавшие, что руководители женского пола в большей степени, чем мужского, были способны понимать свои эмоции, а также эмоции других людей, проявлять отзывчивость, открытость и гибкость во взаимодействии с подчиненными, обращать внимание на свои эмоциональные состояния, в то время как мужчины-руководители испытывали значительные затруднения в идентификации и оценке своих эмоциональных состояний, а в ситуациях, когда им приходилось принимать во внимание свое эмоциональное состояние, они переставали понимать чувства и переживания подчиненных, концентрируясь на своих эмоциях.

Результаты проведенного эмпирического исследования могут быть полезны в работе по развитию профессионально значимых качеств личности руководителя, в частности эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, структура эмоционального интеллекта, личность руководителя, половые особенности, эффективность деятельности.

Для цитирования: Тоболевич О. А. Эмоциональный интеллект как личностный фактор эффективности деятельности руководителей женского и мужского полов // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 93–101. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.012.

Original article

Emotional intelligence as a personal factor in the effectiveness of male and female managers

Olga Anatolyevna Tobolevich
Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
o.tobolevich@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article examines the problems of studying the emotional intelligence of an individual as one of the characteristics of his emotional-volitional sphere, which is the ability to recognize, understand one's own and other people's emotions, manage them, influence them, understand the causes and consequences of emotions and use this knowledge in communication and professional activities.

A detailed analysis of the development of the concept of “emotional intelligence” in foreign and Russian psychology is given, its structural elements are considered, and the significance of emotional intelligence for professional activity is determined.

The results of an empirical study of gender-specific manifestations of emotional intelligence in managers are briefly presented, showing that female managers were more capable of understanding their own emotions, as well as the emotions of other people, showing responsiveness, openness, and flexibility in interaction with subordinates, paying attention to their emotional states, while male managers experienced significant difficulties in identifying and assessing their emotional states, and in situations where they had to take into account their emotional state, they ceased to understand the feelings and experiences of their subordinates, concentrating on their own emotions.

The results of the conducted empirical study can be useful in development of professionally significant qualities of the personality of a manager, in particular emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, structure of emotional intelligence, personality of the manager, gender characteristics, performance efficiency.

For citation: Tobolevich O. A. Emotional intelligence as a personal factor in the effectiveness of male and female managers // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 93–101. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.012.

Введение. В современной психологической науке выделяют вербальный/невербальный, практический, социальный, музыкальный, натуралистический, духовный, экзистенциальный, синтезированный, адаптивный, эффективный, профессиональный виды интеллекта.

Одним из важнейших для успешного взаимодействия и деятельности человека является эмоциональный интеллект как феномен внутренней регуляции поведения человека, под которым понимают взаимосвязь происходящих в личности процессов познания, мыслительной деятельности и социальной активности, наложение эмоций на когнитивную деятельность индивида (Пантелеева, 2015).

В зарубежной психологии Г. Майер в процессе изучения взаимосвязи когнитивной и эмоциональной сфер психики предпринял первую попытку создания модели эмоционального интеллекта, предложив классификацию различных видов мышления и выделив логическое (в его определении «судящее») и «эмоциональное» мышление, тесно переплетающееся с эмоциональной сферой человека (Майер, 1981, с. 124). Дальнейшее развитие идей об эмоциональном интеллекте происходило в русле развития учения о социальном интеллекте, под которым Э. Торндайк понимал необычный навык понимать людей и взаимодействовать с ними (Андреева, 2011, с. 84). Всплеск интереса к социальному интеллекту (Дж. Гилфорд, Г. Айзенк и др.) привел к появлению близкого по содержанию конструкта эмоционального интеллекта, изучать который как самостоятельный психологический феномен в современной зарубежной психологии начали Дж. Майер и П. Сэловей (им и принадлежит авторство понятия «эмоциональный интеллект»), понимавшие под ним умственные способности, которые помогают человеку воспринимать чувства, собственные и других людей, и подразумевают умение отслеживать свои и чужие эмоции для того, чтобы использовать это в своей деятельности. Модель эмоционального интеллекта Дж. Мейера объясняет способы получения информации об эмоциях, их осмысление и использование (рис. 1).

Учет информации о связях человека с другими людьми, которая содержится в эмоциях, позволил представить эмоциональный интеллект как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений (Ларина, 2016). Р. Липер и А. Эллис выдвинули идею об эмоциональном мышлении и в процессе психотерапии и консультирования стали обучать клиентов понимать свои эмоции. Р. Бар-Он использовал понятие «эмоциональный коэффициент» (по аналогии с коэффициентом интеллекта) и разработал модель эмоционального интеллекта и методику его диагностики, считая, что он включает в себя все непознавательные способности, знания и навыки, которые помогают человеку в обычной жизни. Ученый выявил компоненты эмоционального интеллекта, связанные с разными сферами жизни человека: внутриличностной, межличностных отношений, адаптивности, управления стрессом и общего настроения (рис. 2).



Рис. 1. Модель эмоционального интеллекта Дж. Мейера

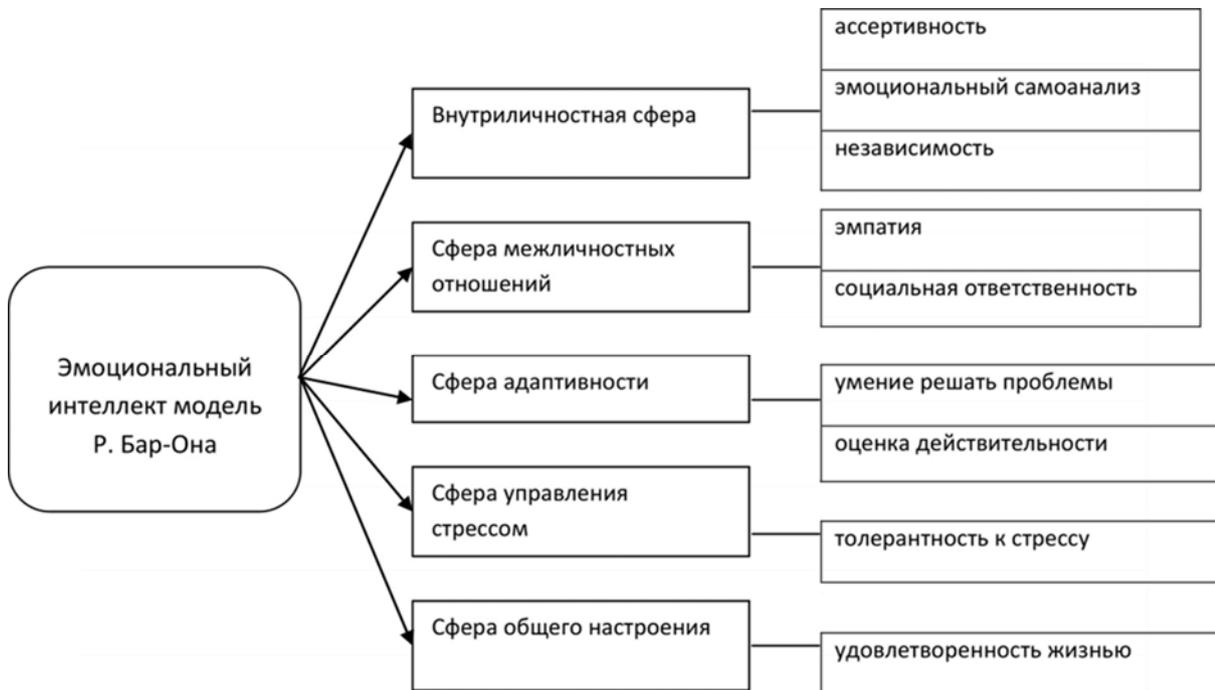


Рис. 2. Модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она

Д. Гоулман считал, что эмоциональный интеллект подразумевает умение не только управлять своими эмоциями, но и мотивировать себя и добиваться своих целей и что ведущую роль в его развитии играет когнитивный компонент, поэтому рассматривал его как часть лидерского интеллекта и выделял следующие ее компоненты: самосознание личности, самооценку, самоконтроль, социальную чуткость и др. (Гоулман, 2009).

В отечественной психологии Л. С. Выготский, рассматривая взаимосвязь эмоций и более сложных систем психики человека, пришел к выводу о том, что мышление вызывает заинтересованность индивида в изучении того или иного явления, носит волевой характер, является проявлением активности, но при этом подчиняется не логическим, а эмоциональным законам, и существует некая динамическая смысловая система, которая объединяет мыслительные и аффективные процессы и включает в себя не только интеллект и мыслительную деятельность, но и эмоциональные реакции индивида на окружающий мир (Выготский, 1999). С. Л. Рубинштейн утверждал, что мышление и эмоции представляют собой единство интеллектуального и эмоционального; результативность любой деятельности зависит от того, насколько индивид правильно интерпретировал свое внутреннее состояние, связанное с ней; общая одаренность включает в себя не только интеллект, но и эмоциональную сферу, то есть исследователь говорил об эмоциональном интеллекте, не называя его (Рубинштейн, 2006). Исследования эмоциональной регуляции мыслительной деятельности О. К. Тихомирова доказали, что внутренними условиями мышления являются эмоциональные оценки и эмоциональное сопровождение принятия решений. Г. Г. Гарскова ввела в отечественную науку понятие «эмоциональный интеллект» для обозначения взаимосвязи познавательных и эмоциональных процессов (Гарскова, 1999). В. Д. Шадриков включил в структуру познавательных способностей «духовные способности» — способности к самопознанию, самопереживанию, познанию других людей, которые обеспечивают людям успешное поведение и обусловлены генетически и зависят от жизненного опыта индивида (Шадриков, 1996) и в рамках системного подхода предложил рассматривать интеллект как систему, включающую в себя способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности, которые развиваются в познании социального мира и заключаются в сопереживании, которое накапливается с жизненным опытом, и составляют эмоциональный интеллект. Под эмоциональным интеллектом он понимал использование эмоциональных и познавательных способностей для «овладения миром» и установления и поддержания социальных связей (Шадриков, 2007). По мнению Д. В. Люсина, разработавшего методику измерения эмоционального интеллекта на основании авторской модели (Люсин, 2006), необходимо говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте, потому что способность понимать эмоции и управлять ими направлена и на свои переживания, состояния, и на переживания, состояния других людей. Эмоциональный интеллект — это не только познавательная способность: он тесно связан с направленностью личности на эмоциональную сферу и поэтому с одной стороны — с познавательными способностями, с другой — с личностными характеристиками. Он зависит от трех факторов: когнитивных способностей, представлений об эмоциях и особенностях эмоциональности личности (Люсин, 2009).

Таким образом, эмоциональный интеллект — одна из характеристик эмоционально-волевой сферы личности, которая представляет собой ее способность осознавать, распознавать, понимать свои и чужие эмоции, управлять ими, воздействовать на них, понимать причины и следствия эмоций и применять эти знания в общении и профессиональной деятельности.

Исследование эмоционального интеллекта является развивающимся и перспективным направлением научных исследований, поскольку он является основой успешного общения и взаимодействия людей в процессе их жизнедеятельности.

Особое значение развитый эмоциональный интеллект имеет в профессиональной деятельности людей, которая осуществляется в процессе общения, в том числе руководителей, роль которых не исчерпывается только стратегическим планированием и организацией деятельности коллектива: они должны уметь расположить к себе подчиненных, наладить с ними контакт, мотивировать их к совместной деятельности, вдохновить, зажечь идеей, что требует развития у них лидерских качеств, эмоциональной устойчивости, лабильности, понимания и эффективного управления эмоциями, своими и подчиненных, то есть высокого уровня эмоционального интеллекта.

Цель исследования — эмпирически выявить особенности эмоционального интеллекта у руководителей мужского и женского полов.

Гипотеза исследования — предположение о том, что эмоциональный интеллект в большей степени развит у женщин-руководителей, чем у мужчин, что, возможно, обусловлено большей ориентированностью женщин на межличностные отношения и их гармонизацию.

Методики исследования. Для исследования эмоционального интеллекта как склонности к пониманию отношений личности, проявляющихся в эмоциях, была использована методика Н. Холла.

В исследовании участвовали 44 мужчины и 50 женщин в возрасте 35–50 лет, являвшиеся руководителями среднего уровня и имевшие средний стаж работы 20 лет, а руководящей — не менее 5 лет.

Основные результаты исследования. Анализ полученных эмпирических данных показал, что парциальный и интегративный уровни эмоционального интеллекта женщин-руководителей выше, чем мужчин (рис. 3, табл.).

Женщины в большей степени, чем мужчины, были способны понимать и осознавать свои эмоции, готовы и стремились прислушиваться к себе, понимать и распознавать свое внутреннее эмоциональное состояние, свои реакции на события окружающего мира, а также более отходчивы, при необходимости проявляли эмоциональную гибкость, то есть осуществляли произвольное управление своими эмоциями, что позволяло также управлять своим поведением за счет снижения личной эмоциональной напряженности. Это очень важно для руководителя при осуществлении профессиональной деятельности, поскольку излишняя эмоциональность и неумение сдерживать себя может привести к необдуманным решениям и поступкам, которые могут повлиять и на репутацию руководителя, и на эффективность деятельности подчиненных.

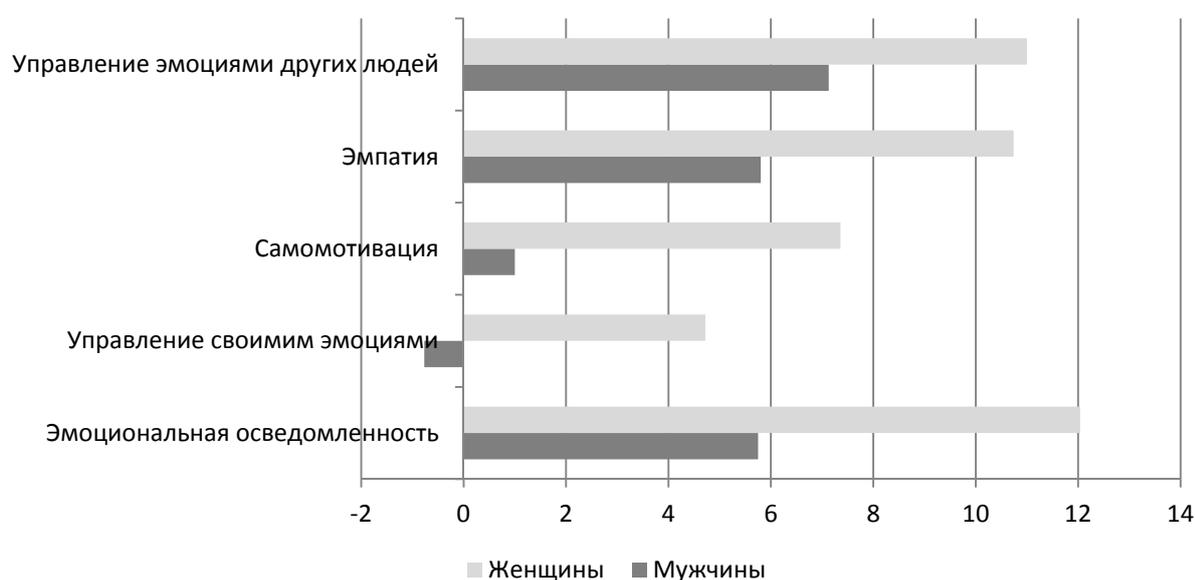


Рис. 3. Выраженность показателей парциального эмоционального интеллекта мужчин и женщин

Таблица

Показатели эмоционального интеллекта у руководителей — мужчин и женщин

Шкалы	Группы	Мужчины (n = 44)	Женщины (n = 50)	t-критерий Стьюдента	Значимость различий
Эмоциональная осведомленность		5,75	12,04	-5,418	0,000
Управление своими эмоциями		-0,77	4,72	-3,909	0,000
Самомотивация		1	7,36	-6,121	0,000
Эмпатия		5,8	10,74	-5,161	0,000
Управление эмоциями других людей		7,13	11	-7,001	0,000
Интегративный уровень эмоционального интеллекта		19,88	45,78	-10,61	0,000

Женщины-руководители больше, чем мужчины, были способны понимать эмоции своих подчиненных, сопереживать их эмоциональному состоянию, обращали внимание на мимику людей, их жесты, позы, то есть обладали более развитыми способностями к невербальному общению, что помогало им при необходимости успокоить подчиненного, вывести его из нежелательного эмоционального состояния, помочь ему вернуться к работе.

Мужчины были менее женщин сдержанны в проявлении своих эмоций (чаще всего гнева или злости), что приводило к проявлению агрессии по отношению к подчиненным и, по мнению руководителей мужского пола, способствовало большей продуктивности последних; имели менее развитые невербальные навыки, на что указывали невысокие показатели шкал «Эмпатия» и «Распознавание эмоций других людей»; мало внимания уделяли эмоциональным состояниям подчиненных, считая, что в процессе трудовой деятельности эмоциям поддаваться нельзя.

Интегративный уровень эмоционального интеллекта у женщин-руководителей, более эмоционально чувствительных и склонных к сопереживанию, был значительно выше, чем у мужчин.

При рассмотрении парциального интеллекта у женщин-руководителей была отмечена средняя выраженность эмоциональной осведомленности, эмпатии и умения распознавать эмоции других людей и низкая — управления своими эмоциями и самомотивации, указывавшая на недостаточное владение ими навыками самоконтроля и управления своими эмоциями, поведением, склонность поддаваться переживаниям, которые могли затруднить процесс осуществления управления. У мужчин-руководителей все показатели парциального эмоционального интеллекта были низкими.

В корреляционной структуре эмоционального интеллекта женщин-руководителей были обнаружены положительные связи «эмоциональной осведомленности» с «эмпатией» и «управлением эмоциями других людей»; «самомотивации» — с теми же «эмпатией», «управлением эмоциями других людей», а еще — с «управлением своими эмоциями» (рис. 4), то есть в их эмоциональном интеллекте четко выделена структура эмоциональной поддержки подчиненных: «эмоциональная осведомленность» — «эмпатия» — «управление эмоциями других людей».

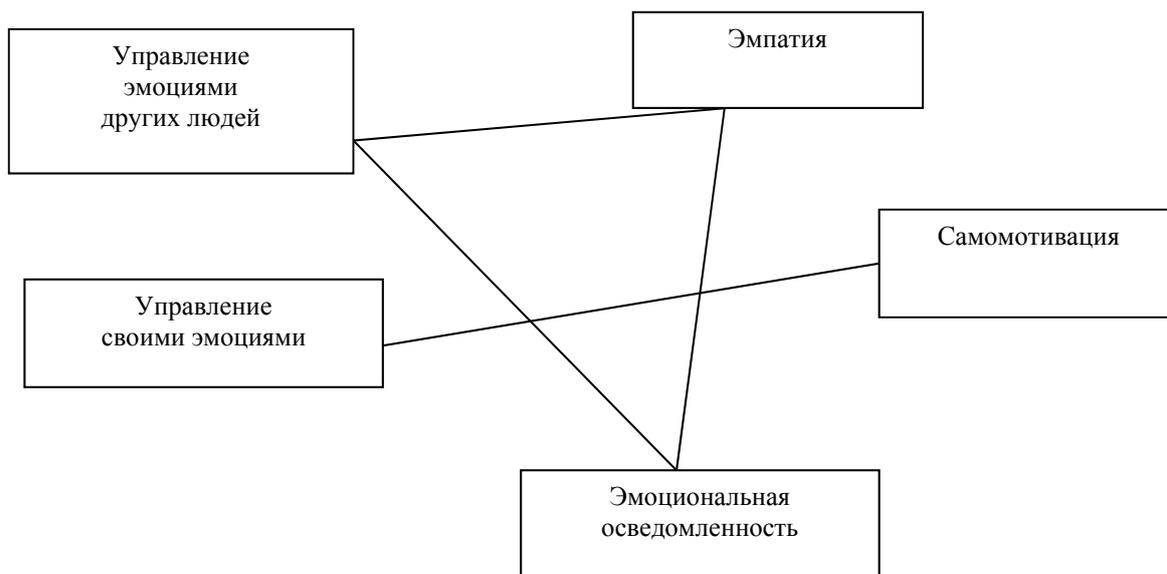


Рис. 4. Корреляционная структура эмоционального интеллекта руководителей-женщин

Чем лучше женщины понимали и осознавали эмоции, чем чаще стремились к расширению «словаря эмоций», чувств, переживаний и их идентификации, тем больше сочувствия они были готовы проявлять к своим подчиненным, успокаивая или, напротив, повышая их эмоциональный настрой, а навыки управления своими эмоциями при этом обеспечивали им возможность «взять себя в руки», не поддаваться панике или истерике.

Корреляционный анализ переменных эмоционального интеллекта мужчин показал, что у них были положительно связаны «самомотивация» с «эмоциональной осведомленностью» и «управлением своими эмоциями», «эмпатия» — с «управлением эмоциями других людей», а отрицательно — «эмоциональная осведомленность» и «самомотивация» с «эмпатией» и «управлением эмоциями других людей» (рис. 5).

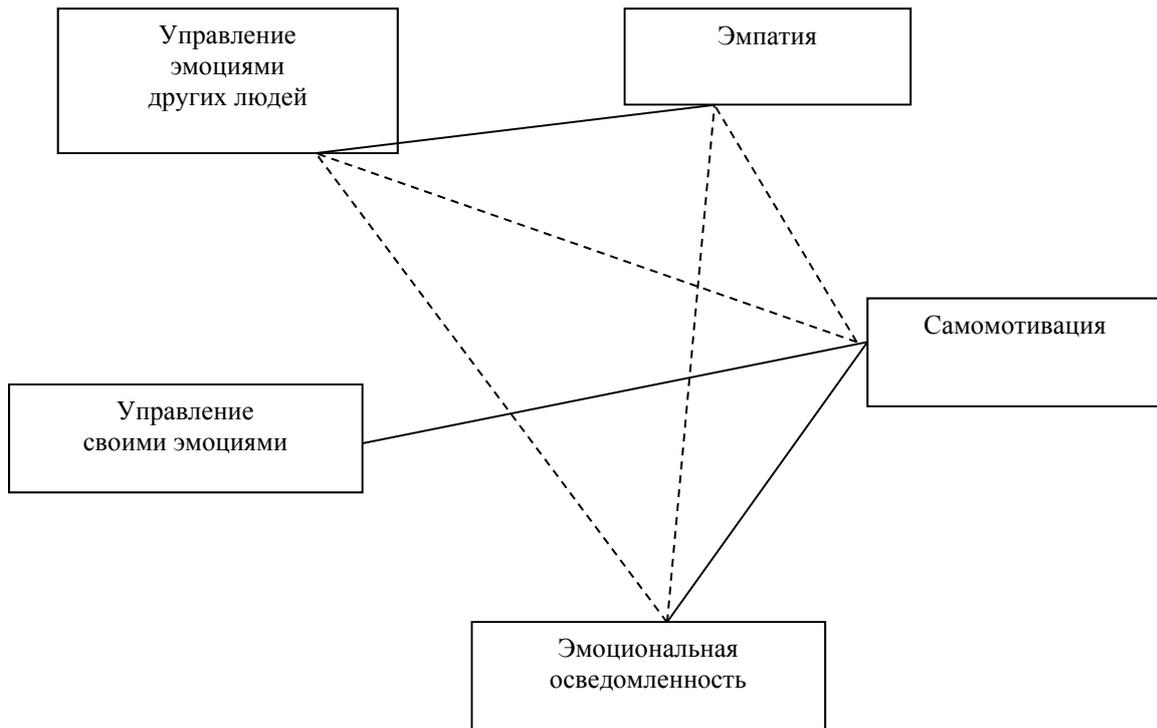


Рис. 5. Корреляционная структура эмоционального интеллекта руководителей-мужчин

Чем четче мужчины могли идентифицировать эмоции, которые испытывали в тот или иной момент, тем лучше они были способны воздействовать на свое поведение, приводя свое эмоциональное состояние в соответствие с требованием ситуации. В то же время хорошее понимание эмоций других людей приводило к тому, что они не испытывали сочувствия к ним, были не готовы входить в положение подчиненных и не способны изменить их эмоциональное состояние. Способность мужчин управлять своим поведением на основании понимания эмоционального состояния напрямую зависела от степени управления эмоциями: умение успокоиться и взять себя в руки приводило к нужному изменению поведения. В то же время чем лучше они управляли своим поведением, тем меньше внимания обращали на необходимость управления эмоциями других людей и сопереживали им, считая, если они сумели взять себя в руки, то и любой человек, особенно на работе, вполне способен это сделать. При попытке распознать эмоции другого человека и желании оказать ему сочувствие мужчины легко могли повлиять на его поведение.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, эмоциональный интеллект, предполагающий осознание и понимание человеком собственных эмоций и эмоций окружающих, а также управление собственным поведением и контролем за эмоциями, очень важен для успешного общения и взаимодействия людей в различных сферах жизнедеятельности. Особое значение он имеет для руководителей, на которых возложена ответственность за достижение целей, стоящих перед организацией, за то, чтобы организовать взаимодействие в коллективе с максимальным комфортом для работы, а сотрудникам видеть в руководителе человека, способного безэмоционально и корректно решать любые вопросы.

Результаты проведенного исследования показали, что эмоциональный интеллект имеет специфические особенности проявления и структуры у руководителей женского и мужского полов, которые необходимо знать и учитывать психологам, самим руководителям и персоналу в процессе профессиональной деятельности и подборе персонала на руководящие должности.

На основе полученных результатов можно сформулировать общие рекомендации для руководителей по развитию эмоционального интеллекта и саморегуляции эмоциональных состояний в процессе самотерапии, при которой они, осознав наличие у себя неконструктивных состояний, могут самостоятельно справляться с ними, развивая умения распознавать, осознавать эти состояния, овладевая эффективными приемами снятия напряжения и осознанно управляя своим состоянием.

Список источников

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии : моногр. — Новополюцк : Полоцк гос. ун-т, 2011. — 388 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Ананьевские чтения : тез. науч.-практ. конф. — СПб. : С.-Петерб. ун-т, 1999. — С. 25–26.
4. Ларина А. Т. Эмоциональный интеллект // АНИ: педагогика и психология. — 2016. — № 3 (16). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyu-intellekt> (дата обращения: 30.01.2024).
5. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные. Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2009. — С. 264–278.
6. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3–22.
7. Майер Г. Психология эмоционального мышления : хрестом. по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М. : Моск. ун-т, 1981. — С. 123–129.
8. Пантелеева Т. В. Краткий очерк истории развития проблематики эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Актуальные вопросы современной психологии : материалы III Междунар. науч. конф. — Челябинск : Два комсомольца, 2015. — С. 19–25.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2006. — 712 с.
10. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. — М. : Логос, 1996. — 320 с.
11. Шадриков В. Д. К понятию эмоционального интеллекта // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Ю. П. Поваренкова. — Ярославль : Канцлер, 2007. — С. 12–13.

References

1. Andreeva I. N. *Emotsionalnyy intellekt kak fenomen sovremennoy psikhologii: monogr.* [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology: monograph]. Novopolotsk, Polotsk State University, 2011, 388 p. (In Russian).
2. Vygotsky L. S. *Myshleniye i rech.* [Thinking and speech]. Moscow, Labirint, 1999, 352 p. (In Russian).
3. Garskova G. G. Introduction of the concept of “emotional intelligence” in psychological theory. *Tez. nauch.-prakt. konf. Ananyevskiye chteniya.* [Abstracts of scientific-practical conference Ananiev Readings]. SPb., St. Petersburg University Publ., 1999, pp. 25–26. (In Russian).
4. Larina A. T. Emotional intelligence. *ANI: pedagogika i psikhologiya.* [ANI: pedagogy and psychology]. 2016, iss. 3 (16). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyu-intellekt> (accessed: 30.01.2024). (In Russian).
5. Lyusin D. V. Questionnaire for emotional intelligence (EmIn): new psychometric data. *Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt: ot modeley k izmereniyam. Pod red. D. V. Lyusina, D. V. Ushakova.* [Social and emotional intelligence: from models to measurements. Ed. by D. V. Lyusin, D. V. Ushakov]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2009, pp. 264–278. (In Russian).
6. Lyusin D. V. A new method for measuring emotional intelligence: EmIn questionnaire. *Psikhologicheskaya diagnostika.* [Psychological diagnostics]. 2006, iss. 4, pp. 3–22. (In Russian).
7. Mayer G. Psychology of emotional thinking: a textbook on general psychology. *Psikhologiya myshleniya. Pod red. Yu. B. Gippenreyter, V. V. Petukhov.* [Psychology of thinking. Ed. by Yu. B. Gippenreiter, V. V. Petukhov]. Moscow, Moscow University Publ., 1981, pp. 123–129. (In Russian).
8. Panteleeva T. V. A brief outline of the history of the development of the problems of emotional intelligence in domestic psychology. *Aktualnyye voprosy sovremennoy psikhologii: materialy III Mezhdunar. nauch. konf.* [Actual issues of modern psychology: materials of the III International scientific conference]. Chelyabinsk, Dva Komsomoltsa, 2015, pp. 19–25. (In Russian).
9. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii.* [Fundamentals of General Psychology]. SPb., Piter, 2006, 712 p. (In Russian).
10. Shadrikov V. D. *Psikhologiya deyatelnosti i sposobnosti cheloveka.* [Psychology of human activity and capabilities]. Moscow, Logos, 1996, 320 p. (In Russian).
11. Shadrikov V. D. On the concept of emotional intelligence. *Sistemogenez uchebnoy i professionalnoy deyatelnosti: materialy III Vseros. nauch.-prakt. konf. Pod red. Yu. P. Povarenkova.* [Systemogenesis of educational and professional activity: materials of the III All-Russian scientific-practical conference. Ed. by Yu. P. Povarenkov]. Yaroslavl: Kantsler, 2007, pp. 12–13. (In Russian).

Информация об авторе

Тоболевич Ольга Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры управления персоналом Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Tobolevich Olga Anatolyevna — Candidate of Psychology, associate professor, associate professor of the Department of Personnel Management of the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 06.03.2024; одобрена после рецензирования 08.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 06.03.2024; approved after reviewing 08.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 102–108.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 102–108.

Научная статья

УДК 004:347.61

DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.013

Просемейные и антисемейные факторы влияния социальных сетей

Бирюков Александр Николаевич

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,

Рязань, Россия

anbiryukov@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются просемейные (позитивные) и антисемейные (негативные) факторы влияния социальных сетей как информационно-коммуникационных ресурсов на институт семьи и межполовое взаимодействие людей.

К просемейным факторам влияния социальных сетей отнесены возможности широкого выбора людей для знакомства, использования информации страницы в социальной сети (анкеты, фотографии, публикации и т. д.) в качестве фильтров по различным критериям (возраст, место проживания, образ жизни, увлечения и т. п.).

В качестве антисемейных рассматриваются следующие факторы влияния: 1) ориентация социальных сетей на публичную демонстрацию ярких событий в жизни каждого пользователя, его достижений, которая формирует феномен «иллюзии благополучия», «ложного успеха», заставляя завидовать своим знакомым, а свою жизнь ощущать неудачной и формируя низкую самооценку; 2) из-за иллюзии неограниченного и бесконечного выбора формирование стремления постоянно «перебирать кандидатов», не останавливаясь на конкретном человеке; 3) демонстрация половых извращений, «чайлдфри», муже- и женоненавистничества, разводов, аборт, романтизация так называемой сексуальной свободы (половой распушенности) с публикацией на своем аккаунте фотографий собственного обнаженного или полуобнаженного тела, эротических поз с целью привлечения чужого внимания и знакомств, что является прямой антисемейной пропагандой; 4) погруженность в виртуальное общение, наносящая ущерб реальным межличностным взаимодействиям, так как человек стремится перевести их в виртуальный формат и утрачивает навыки полноценной вербальной коммуникации, обедняя свою речь; 5) при этом он воспринимает сетевой мир как «первичный», «модный», «современный», а реальный — как «вторичный», «производный»; 6) чрезмерное увлечение сетевым общением (в личных сообщениях, групповых чатах, комментариях) и просмотром чужих страниц, «ленты новостей» («сёрфинг») заставляет людей тратить много времени на это в ущерб бытовым обязанностям и общению с другими членами семьи; 7) иногда сетевая болтовня сближает людей, переписка становится более личной и даже интимной, что влечет распад семьи; 8) характеристикой сетевого общения является изобилие ложной, «фейковой» информации (как положительной, так и отрицательной) о человеке в социальных сетях или даже «фейковых» личностей.

Ключевые слова: семья, брак, развод, психология, социальная сеть, информационно-телекоммуникационная сеть, интернет, пропаганда, просемейные и антисемейные факторы влияния, полоролевое поведение, брачное поведение.

Для цитирования: Бирюков А. Н. Просемейные и антисемейные факторы влияния социальных сетей // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 102–108. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.013.

Pro-family and anti-family factors of influence of social networks

Aleksandr Nikolaevich Biryukov

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

anbiryukov@yandex.ru

Abstract. The article examines pro-family (positive) and anti-family (negative) factors of influence of social networks as information and communication resources on the institution of family and inter-gender interactions of people.

Pro-family factors of the influence of social networks include the possibility of a wide choice of people to date with, using data from a social network personal page (profiles, photographs, publications, etc.) as filters according to various criteria (age, place of residence, lifestyle, hobbies, etc.).

The following factors of influence are considered as anti-family ones: 1) orientation of social networks on public demonstration of only bright events in the life of each user, and their achievements, which forms the phenomenon of the “illusion of well-being,” “false success” forcing u to envy our acquaintances, and to feel our life as unsuccessful, thus forming low self-esteem; 2) due to the illusion of unlimited and endless choice, formation of a desire to constantly “sort through candidates,” without stopping to consider a specific personality; 3) demonstration of sexual perversions, “childfree orientation,” man-hatred and misogyny, divorces, abortions, romanticization of sexual freedom (promiscuity) with publications of photographs of one’s own naked or semi-naked body, erotic poses in order to attract someone else’s attention, which is also obvious anti-family propaganda; 4) immersion in virtual communication, detrimental to real interpersonal interactions, since there a person strives to transfer them to a virtual format and loses the skills of full-fledged verbal communication, impoverishing his/her speech; 5) at the same time, they perceive the online world as “primary,” “fashionable,” or “modern,” and the real one as “secondary” or “derivative”; 6) excessive passion for online communication (in personal messages, group chats, comments) and accessing other people’s pages, “news feeds” (“surfing”) makes people spend a lot of time on this, to the detriment of their household responsibilities and communication with family members; 7) sometimes online chat brings people closer together, and correspondence becomes more personal and even intimate, which entails a breakup of the family; 8) online communication shows abundance of false information (both positive and negative) about a person on social networks, or even “fake” personalities.

Keywords: family, marriage, divorce, psychology, social network, information and telecommunication network, Internet, propaganda, pro-family and anti-family influence factors, gender role behavior, marital behavior.

For citation: Biryukov A. N. Pro-family and anti-family factors of influence of social networks // *Psikhologopedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2024, no. 2 (70), pp. 102–108. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.013.

Введение. Огромной и неотъемлемой частью нашей жизни в последние годы стали социальные сети: большое количество межличностных и групповых отношений из реального мира перешло в сетевое. Новые технические возможности облегчают общение между людьми, делают его более быстрым, позволяют устанавливать более широкие связи, а также изменяют механизмы психологического влияния, пропаганды, агитации.

Использование социальных сетей влияет на семью как институт, а также на полороловое и брачное поведение людей.

Социальные сети, помимо функции общения, публикации личных материалов (фотографии, тексты, видео) имеют возможность загрузки и сохранения сторонних материалов. В этом опасность представляют порнографические видеоролики (Цимбал, 2022), которые извращают содержание взаимоотношений мужчины и женщины. В числе опасностей знакомств в сети указываются мошенничество и сексуальные домогательства, а также безнаказанность, связанная с анонимностью (Тырнова, Миронова, 2017). Чем больше времени люди тратят на общение в социальных сетях, тем менее они привержены семейным ценностям и тем более равнодушны к нравственности и морали (Бродовская, Домбровская, 2016). В качестве деструктивного антисемейного интернет-контента выступают пропаганда радикального феминизма, половых извращений, идеология чайлдфри, а также материалы, позиционирующие семью в негативном свете (Тимошина, 2021).

Цель — исследовать факторы влияния социальных сетей на полоролевое и брачное поведение людей.

Методы исследования: контент-анализ материалов социальных сетей и протоколов психологического консультирования.

Гипотеза исследования заключалась в том, что информационно-коммуникационная суть социальных сетей оказывает как положительное, так и деструктивное влияние на институт семьи и семейные отношения между мужчиной и женщиной.

Основные результаты исследования. При анализе влияния социальных сетей на полоролевое, брачное поведение людей и их семьи нами были выделены две группы факторов такого влияния: просемейные, которые облегчают брачное поведение и укрепляют семью, и антисемейные, препятствующие адекватному полоролевому и брачному поведению и деструктивно влияющие на семью.

К просемейным факторам влияния были отнесены, во-первых, широкий выбор людей для знакомства на страницах (аккаунтах) социальных сетей, наполненных информацией, которая позволяет составлять психологический и социальный портрет человека, анализировать его увлечения, круг общения, направленность личности и другие признаки, важные для отбора кандидатуры на роль мужа или жены, и облегчает поиск человека с нужными психологическим портретом, социальным положением и внешностью; во-вторых, возможность использовать информацию страницы в социальной сети (анкеты, фотографии, публикации и т. д.) в качестве фильтра по различным критериям (возраст, место проживания, образ жизни, увлечения и т. п.) и еще до начала общения отсеивать явно неподходящих людей.

Антисемейные (деструктивные для семьи) факторы влияния могут быть самостоятельными или являться обратной стороной просемейных.

Особенно сильно антисемейные факторы оказывают влияние на лиц с психопатиями и акцентуациями характера. При этом даже скрытые акцентуации, которые не проявлялись ранее, под воздействием фактора в качестве триггера способны декомпенсироваться до состояния психопатических реакций, затягивающихся на месяцы.

Рассмотрим подробнее антисемейные факторы влияния социальных сетей.

Прежде всего отметим, что *ориентация социальных сетей на публичную демонстрацию ярких событий в жизни и достижений каждого пользователя формирует феномен, называемый «иллюзией благополучия», «вымышленным успехом».* У каждого пользователя социальной сети десятки и сотни «друзей», которые время от времени выкладывают на свою страницу публикации и фотографии о своих достижениях, отдыхе, покупках и т. д., попадающие в «ленту новостей» пользователя, в результате чего он постоянно видит непрекращающийся поток чужих достижений, дорогих покупок и отдыха на престижных курортах и т. п. У пользователя формируется ложное ощущение, будто у всех других жизнь яркая и полная волнующих событий, а его жизнь «бледна» и неинтересна, из-за чего снижается самооценка, ощущается фрустрация и необходимость «что-то менять», чтобы и его жизнь тоже превратилась в ежедневный карнавал достижений. Он совершает импульсивные поступки, которые не делают жизнь ярче, а только создают новые проблемы. В таком случае применительно к семейной сфере люди рвут благополучные отношения, разводятся, будучи убеждены, будто муж (жена) недостаточно хорош(а), жизнь слишком скучна и нуждается в срочном наполнении эмоционально окрашенными событиями (новые влюбленности, знакомства, покупки, поездки, карьерные достижения и т. д.).

В качестве примера приведем случай из нашей практики. Женщина М., 31 год, по образованию журналист, постоянно не работала (домохозяйка), иногда писала статьи в различные СМИ в качестве внештатного сотрудника, в браке состояла 7 лет. Ее муж А. — флегматичный, очень серьезный мужчина, инженер по образованию, занимал высокую должность, к жене относился очень хорошо, оберегал ее от трудностей. Супруги воспитывали двух детей 4 и 6 лет.

На фоне увлечения социальными сетями М. начала выражать недовольство своей «однообразной и скучной» жизнью и требовала от мужа «что-то поменять». Не получив от мужа желаемого, женщина внезапно уехала в Москву, забрав семейные сбережения. Там она 3 месяца жила у бывшей однокурсницы, которая работала в шоу-бизнесе и по протекции которой безрезультатно несколько раз проходила кастинг на роль в кино, прослушивания, чтобы стать эстрадной певицей; просила однокурсницу познакомить ее с «солидными мужчинами», посещала женские тренинги на тему, как выпрашивать деньги и подарки у состоятельных мужчин; ходила в дорогие рестораны

с целью знакомств с богатыми мужчинами или с людьми, имевшими «выход наверх». Результатов эти действия не принесли и, потратив все деньги, М. решила возвратиться в семью.

Во время беседы М. была оживлена, с возбуждением рассказывала о жизни в Москве и с грустью — о жизни в семье. Речь ее содержала элементы вычурности, много речевых штампов, фраз из фильмов. Она воспитывалась в полной, благополучной семье, была послушным, исполнительным ребенком, хорошо училась, не демонстрировала девиантного, делинквентного поведения, побегов из дома, дружбы с асоциальными лицами даже в подростковом возрасте. На психиатрическом учете не состояла.

Брак М. с А. был первый, хотя до него она имела двухлетние отношения с мужчиной, который, с ее слов, изменил ей с подругой. Семейная жизнь с А. была спокойной: насилие, злоупотребление алкоголем, а также серьезные конфликты отрицали оба супруга.

В течение нескольких лет М. знакомилась с содержанием страниц бывших однокурсников и других знакомых в социальных сетях, видела, как те выкладывают фото с курортов и различных мероприятий, пишут о продвижениях по службе, дорогих покупках, различных «статусных» развлечениях. На фоне этого она начала чувствовать «ущербность своей жизни», которую характеризовала как «бледное существование, которое угнетает и доводит до депрессии». С гневом и досадой она рассказывала об однокурснице, которая, по ее словам, училась на двойки, а «теперь на «лексусе» катается, «на острова четыре раза в год летает»; о знакомой, которая якобы вела распутный образ жизни, а теперь выкладывает в социальной сети «фотки из таких ресторанов, которые М. и не снились», хотя о чужих «успехах» давали представление только фотографии и публикации на страницах в социальных сетях.

Считая, что она «достойна другой судьбы, настоящей жизни», и пытаясь «завоевать столицу» — «город больших возможностей», «большую лотерею», «дорогой праздник жизни», она отправилась в Москву, не имея четких, внятных планов реализации своих замыслов. О своем отъезде М. не сожалела, лишь сетовала, что было мало денег, которых не хватило на более долгий срок проживания, а также была убеждена, что если бы имела больше времени, то обязательно стала бы актрисой или бизнес-леди.

О муже и детях М. в беседе не вспоминала, говорит о них только при получении прямого вопроса. Утверждала, что скучала по детям, звонила им, но муж звонки отрицал, говоря, что дети постоянно спрашивали, куда делась мама, и даже высказывали предположения, что папа ее убил.

Муж, будучи убежден, что «лучше хоть такая мать, чем совсем без матери», был готов принять М. обратно в семью «ради детей» при условии непосещения и удаления М. страниц в социальных сетях.

Через год М. «смирилась», поняла свои ошибки и продолжала жить в семье, но через два года снова ушла из семьи, завела отношения с «кинопродюсером», который, со слов мужа, на самом деле являлся аферистом с судимостями. В социальных сетях М. почти ежедневно выкладывала фото то с букетом цветов, то в салоне дорогого автомобиля, то в новом платье. Муж был убежден, что все это она брала напрокат или у знакомых ради фотографий.

С помощью характерологического теста Шмишека — Леонгарда у М. был выявлен демонстративный тип личности. До 31 года она не демонстрировала никаких признаков акцентуаций личности или психопатии, однако наблюдение за «красивой жизнью» знакомых, привело к нарастанию недовольства своей семьей и повседневной жизнью, побегу из семьи и стало триггером к возникновению у нее психопатической реакции. Даже полная неудача не разрушила убежденности М. в ее правоте: она не переживала о разрушении семьи и продолжала вести легкомысленный образ жизни, который, по ее мнению, был направлен на обретение материального благополучия и личностный рост.

Кроме того, у пользователей социальных сетей создается иллюзия широкого, неограниченного выбора потенциальных женихов и невест, в результате чего они бесконечно перебирают варианты, не могут окончательно остановиться на конкретном претенденте, находятся в бесконечном процессе поиска и выбора, переживая чувство беспокойства. Им кажется, что, остановившись на ком-то конкретном, они лишают себя лучшего варианта.

В нашей практике были люди, которые начинали еще с сайтов знакомств и форумов середины 2000-х годов и продолжали находиться в поиске уже 15–20 лет. Они начинали отношения, но быстро ощущали потребность продолжать поиски. Безуспешные попытки остановиться на ком-то конкретном и установить стабильные отношения рано или поздно вызывали фрустрацию,

дисфорию, которая становилась толчком к новым поискам. Даже создав семью, они не стремились сохранить ее и при малейшей проблеме, самом незначительном конфликте рвали отношения, разводились, так как были уверены, что быстро найдут замену жене (мужу).

Кроме того, в социальных сетях в изобилии встречается прямая антисемейная пропаганда половых извращений, «чайлдфри», муже- и женоненавистничества, разводов, аборт, несмотря на юридические запреты. Она на фоне неудач в личной жизни формирует у пользователей неприязнь к противоположному полу, детям, семье, страх перед ними, фобии, а также деструктивные аттитюды, полностью овладевающие сознанием и искажающие его полоролевое и брачное поведение вплоть до полного отказа признавать себя лицом своего пола, социальной и психологической, а иногда и физической сепарации от противоположного пола, не говоря уже об отказе от семьи и деторождения. Такие люди часто становятся вторичными распространителями антисемейной пропаганды.

В нашей практике был мужчина П., 36 лет, который на фоне проблем в личной жизни стал читать в социальной сети материалы группы (в настоящее время заблокирована). Они сформировали негативное мнение о женщинах и о семье, которое якобы «объясняло» череду неудач в его брачном поведении. Во время беседы он утверждал, что все женщины «одинаковые», «всем им нужны от мужика только деньги», они занимаются проституцией, а цель создания ими семьи — обмануть мужчину. Любые аргументы против этого он воспринимал с недоверием и раздражением, а существование крепких семей отрицал («там просто мужик сидит под каблучком у жены, поэтому и не разводится»), ссылаясь на подтверждение этих мыслей в материалах из интернета, некоторые из которых он конспектировал и во время беседы цитировал. Через два года он начал отношения с женщиной, с которой спустя полгода расстался из-за уверенности, что она ему изменяет, так как «все они одинаковые», хотя оснований и фактов для подозрений сформулировать не мог. Стал снимать видеоролики, где призывал мужчин не вступать ни в какие отношения с женщинами.

Вариантом косвенной антисемейной пропаганды в социальных сетях является пропаганда, демонстрация и романтизация так называемой сексуальной свободы (половой распущенности) через публичную демонстрацию на своем аккаунте собственного обнаженного или полубнаженного тела, эротических поз с целью привлечения чужого внимания и знакомств. Обычно подобное поведение сопровождается отказом от устойчивых семейных отношений, верности супругу (супруге) в пользу промискуитета, хотя в диалоге человек может заявлять о том, что хочет иметь полноценную семью.

Как показала наша практика, этому особенно подвержены истероидно-акцентуированные личности, а также лица с дисгармоничным семейным сценарием: воспитанные одним родителем или в дисфункциональной семье с привычными изменами, параллельными отношениями у одного или обоих родителей.

Следствием погруженности в виртуальное общение с ущербом для реальных межличностных взаимодействий является утрата человеком навыков полноценной вербальной коммуникации, которая выражается в виде широкого спектра речевых затруднений, при которых устная речь, поведенческие и эмоциональные реакции становятся бедными из-за того, что он стремится перевести в виртуальный формат как можно больше элементов межличностного взаимодействия.

В отдельных случаях человек полностью отказывается от любых видов брачного поведения в реальном мире: избегает уже имеющихся отношений, не развивает их и препятствует их развитию со стороны другого партнера (даже если тот вызывает симпатию); боится новых реальных знакомств, относится к ним как к «приставаниям»; не рассматривает реальных людей как кандидатов в жены (мужья), а в межполовых отношениях стремится перенести взаимодействие в сеть, заменяя реальные свидания общением по видеосвязи, устную беседу во время личной встречи — обсуждением вопросов и проблем в процессе переписки и т. д.

В нашей практике были люди, которые абсолютно свободно взаимодействовали с противоположным полом в сети и всячески избегали таковых контактов в реальном мире. Иногда погруженность в сетевой мир и страх перед реальным полностью блокировали любое брачное поведение у этих людей, а необходимость перевода сетевого знакомства в реальные отношения становилась причиной расставания.

С предыдущим деструктивным фактором связано восприятие сетевого мира как «первичного», «модного», «современного», а реального — как «вторичного», «производного».

В нашей практике были и те, кто не верил реальной информации о человеке, если она не была отражена в социальной сети, к тому же срабатывали стереотипы восприятия. Например, женщина 34 лет считала ухаживавшего за нею мужчину обманщиком: он говорил, что является предпринимателем, но при этом не демонстрировал фотографий «шикарной жизни» в интернете (что, по мнению женщины, обязательно для состоятельных людей). Иногда отсутствие у человека страницы в социальных сетях вызывало вопросы, сомнения и подозрения в том, что он что-то скрывает.

Антисемейным фактором выступает также *чрезмерное увлечение сетевым общением* (в личных сообщениях, групповых чатах, комментариях), *просмотром чужих страниц и «ленты новостей»* (так называемый сёрфинг), которое А. Е. Личко (1983) называл «информативно-коммуникативными увлечениями». «Серфинг» по чужим аккаунтам и «ленте новостей» в социальных сетях и видеохостинги (в частности, «Тик-ток»), которые изначально создавались для создания и распространения максимально упрощенного (клипового) развлекательного контента, зачастую отнимают часы каждый день. Человек может часами переписываться с другими пользователями социальной сети, часто даже незнакомыми, просто ради самой болтовни, которая иногда сближает людей, и переписка становится более личной и даже интимной. В таком случае многократно возрастает риск распада семьи: муж (жена) обнаруживает подобную переписку и справедливо воспринимает ее как измену, либо супруг, который находится в переписке, на фоне нового влечения теряет интерес к жене (мужу) и переключается на собеседницу(ка) из сети, в результате могут последовать встречи в реальном мире, развод, рождение ребенка от сетевого знакомого. Но даже если сетевые беседы не заходят так далеко, человек тратит на бессмысленные переписки в сети много времени, от чего страдают домашние дела, внутрисемейная коммуникация с мужем (женой) и детьми. Результатом «запойной» сетевой болтовни могут быть игнорирование или недобросовестное выполнение бытовых обязанностей, гипоопека по отношению к детям, недостаток внимания к домочадцам и совместно проведенного с ними времени и психологическое отчуждение как результат утраты контактов.

Проиллюстрируем это наблюдением из практики.

Мужчина Е. обратился за помощью в связи с тем, что его супруга А. часами сидела в группах социальной сети, дискутируя с незнакомыми людьми, многословно (до 1500 знаков) комментировала многочисленные публикации этих групп. Поскольку комментарии носили конфликтный характер, она получала встречные возмущенные комментарии, втягивалась в спор и не могла оторваться от него. Чем больше она оставляла объемных комментариев, тем больше комментариев получала в ответ. В результате интернет-споры занимали у нее все вечера и выходные, после пробуждения по утрам она первым делом спешила ответить на ночные реплики сетевых оппонентов, а все домашние дела, воспитание детей, уход за ними и многие другие бытовые задачи переложила на мужа. Интернет-зависимой она себя не считала, проблемы в интернет-спорах не видела, на контакт не шла, от психологического консультирования отказалась.

Помимо вышперечисленного, в социальных сетях встречается ложная, «фейковая» информация (как положительная, так и отрицательная) о человеке или даже «фейковые» личности. На основе дезинформации человек принимает неверные решения, а ложные личности используются злоумышленниками в преступных целях, что рождает недоверие к знакомствам вообще, в том числе и в реальном мире.

Выводы и перспективы исследований. Чем меньше времени люди проводят в социальной сети, чем больше их брачная и семейная активность проходит в реальном мире, тем реже в парах встречаются семейные дисгармонии и тем слабее они выражены. Супруги дорожат отношениями, ценят мужа (жену), меньше завидуют другим, больше времени уделяют друг другу и детям, что укрепляет семью.

Интерес представляет изучение влияния на личность мужчин и женщин раскрытых в статье факторов как по отдельности, так и в комбинации; установление характера и результата влияния этих факторов на семейный сценарий человека, а также взаимодействие их с такими механизмами научения, как импринтинг, научение путем проб и ошибок, подражание и другими, формирующими полоролевое и брачное поведение человека.

Перспективным также, на наш взгляд, является исследование взаимодействия детских семейных импринтов и родительского воспитания с одной стороны и просемейной и антисемейной разновидностями пропаганды — с другой. С точки зрения практической психологии и решения

общественно-политических (демографических) задач было бы очень важно понять, в какой степени можно скорректировать дисфункциональный семейный сценарий с помощью просемейной пропаганды и насколько устойчив конструктивный семейный сценарий к воздействию внешних антисемейных информационных влияний.

Список источников

1. Бродовская Е. В., Домбровская А. Ю. Аналитическая записка по результатам исследования «Отношение студентов к институту семьи: репрезентация семейных ценностей в социальных медиа Рунета». — М., 2016. — 32 с.
2. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — 2-е изд., доп. и перераб. — Л. : Медицина : Ленинград. отд-ние, 1983. — 255 с.
3. Тырнова Н. А., Миронова Ю. Г. Интернет-знакомства как форма брачного выбора современной молодежи: социологический анализ // Социология. — 2017. — № 4. — С. 32–35.
4. Тимошина Е. М. Деструктивные субкультуры несовершеннолетних как условия их виктимизации и криминализации // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. — 2021. — Т. 6, № 2 (12). — С. 286–293.
5. Цимбал В. Н. Анализ деструктивной информации в социальных сетях и мессенджерах // Вестник Московского университета МВД России. — 2022. — № 4. — С. 269–274. — DOI: <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2022-4-269-274>.

References

1. Brodovskaya E. V., Dombrovskaya A. Yu. *Analiticheskaya zapiska po rezultatam issledovaniya Otnosheniye studentov k institutu semi: reprezentatsiya semeynykh tsennostey v sotsialnykh media Runeta*. [Analytical note on the results of the study “Students’ attitudes to the institution of family: representation of family values in social media of Runet”]. Moscow, 2016, 32 p. (In Russian).
2. Lichko A. E. *Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov*. [Psychopathy and character accentuations in adolescents]. Leningrad, Meditsina, Leningrad department, 1983, 255 p. (In Russian).
3. Tyrnova N. A., Mironova Yu. G. Internet dating as a form of marriage choice among modern youths: sociological analysis. *Sotsiologiya*. [Sociology]. 2017, iss. 4, pp. 32–35. (In Russian).
4. Timoshina E. M. Destructive subcultures of youths as factors of their victimization and criminalization. *Uchenyye zapiski Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. [Scientific notes of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2021, vol. 6, iss. 2 (12), pp. 286–293. (In Russian).
5. Tsymbal V. N. Analysis of destructive information in social networks and messengers. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2022, iss. 4, pp. 269–274. DOI: <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2022-4-269-274>. (In Russian).

Информация об авторе

Бирюков Александр Николаевич — кандидат медицинских наук, магистр психологии, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Biryukov Aleksandr Nikolaevich — a Candidate of Medicine, Master of Psychology, and Associate Professor at the Department of Personality Psychology, Special Psychology, and Correctional Pedagogy at the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 11.03.2024; одобрена после рецензирования 14.04. 2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 11.03.2024; approved after reviewing 14.04. 2024; accepted for publication 18.04.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 109–119.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 109–119.

Научная статья
УДК 159.9:378.434
DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.014

Личностные детерминанты благоприятного социально-психологического климата в учебном (служебном) коллективе курсантов образовательной организации МВД России

Канунников Роман Игоревич
Уральский юридический институт МВД России,
Екатеринбург, Россия
roma.kanunnikov@inbox.ru

Коноплева Елена Александровна
Территориальный центр мониторинга и реагирования
на чрезвычайные ситуации в Свердловской области
Екатеринбург, Россия
elen.konopleva@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме мониторинга социально-психологического климата в учебных (служебных) коллективах организаций МВД России. В ней эмпирически подтверждена гипотеза о существовании личностных детерминант, обуславливающих субъективное восприятие и оценку коллективом курсантов социально-психологического климата, что составляет новизну результатов данного исследования.

Представлены выявленные с помощью тестирования, анкетирования, а также кластерного, сравнительного и корреляционного анализа полученных эмпирических данных личностные характеристики курсантов, детерминирующие их субъективное восприятие социально-психологического климата в профессиональном коллективе.

Даны характеристики двух групп обучающихся, которые различались выраженностью направленности на себя, на взаимодействие и на задачу, карьерной ориентации «Служение», оценками социально-психологического климата в коллективах, уровня их сплоченности и психологической атмосферы.

Показана динамика изменения мотивационных, когнитивных и поведенческих проявлений личности курсантов и их оценок психологического климата коллектива от 1-го к 5-му курсам обучения. Эмпирически доказаны и описаны их взаимосвязи.

Материал позволяет пересмотреть подходы к оценке социально-психологического климата в коллективах курсантов и слушателей, расширить ее показатели, использовать индивидуализированный подход к работе по формированию и поддержанию благоприятного социально-психологического климата с учетом направленности профессиональной деятельности подразделения и психологических особенностей его членов. Знание и учет детерминант психологической атмосферы с учетом особенностей личного состава и направленности деятельности подразделения позволят успешно осуществлять, дифференцировать подход к планированию мероприятий, направленных не только на формирование и поддержание благоприятного социально-психологического климата в учебных (служебных) коллективах, но и на развитие, самореализацию и подготовку к будущей профессиональной деятельности курсантов.

Ключевые слова: социально-психологический климат, сотрудники органов внутренних дел, служебный коллектив, оценка социально-психологического климата, детерминанты социально-психологического климата, сплоченность, направленность на себя, на общение и на задачу, карьерные ориентации личности, готовность к профессиональной деятельности.

Для цитирования: Канунников Р. И., Коноплева Е. А. Личностные детерминанты благоприятного социально-психологического климата в учебном (служебном) коллективе курсантов образовательной организации МВД России // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 109–119. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.014.

Original article

Personal determinants of a favorable socio-psychological climate in a study (service) team of cadets of the educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Roman Igorevich Kanunnikov

Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Ekaterinburg, Russia
roma.kanunnikov@inbox.ru

Elena Aleksandrovna Konopleva

Territorial Center for Monitoring and Response to Emergencies
in the Sverdlovsk Region
Ekaterinburg, Russia
elen.konopleva@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the current problem of monitoring the socio-psychological climate among study (service) groups of the organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It empirically confirms the hypothesis about the existence of personal determinants that determine the subjective perception and assessment of the socio-psychological climate by the cadet contingent, which defines the novelty of the results of the present study.

Personal characteristics of cadets, identified through testing, questionnaires, as well as cluster analysis, comparative and correlation analysis of the obtained empirical data, are presented, determining their subjective perception of the socio-psychological climate in the professional team.

The characteristics of two groups of students are given, which differed in the degree of focus on themselves, on interaction and on their tasks, career orientation “Service”, assessments of the socio-psychological climate in teams, the levels of their cohesion and psychological atmosphere.

The paper delineates the dynamics of changes in motivational, cognitive and behavioral manifestations of the cadets’ personalities and their assessment of the psychological climate of the team, from the 1st to the 5th year of study. Their interrelations are empirically proven and described.

The material allows us to reconsider approaches to assessment of social and psychological climate in groups of cadets and students, to expand its indicators, to use individualized approach to work on formation and maintenance of a favorable social and psychological climate, taking into account the focus of professional activity of the study groups and psychological characteristics of their members. Knowledge and consideration of determinants of psychological atmosphere taking into account features of personnel and focus of activity of the unit will help to successfully implement, differentiate approaches to planning of events aimed not only at formation and maintenance of favorable social and psychological climate in study (service) groups, but also at development, self-fulfillment and preparation for future professional activities.

Keywords: socio-psychological climate, employees of internal affairs agencies, service team, assessment of socio-psychological climate, determinants of socio-psychological climate, cohesion, focus on oneself, on communication and on tasks, career orientation of and individual, readiness for professional activity.

For citation: Kanunnikov R. I., Konopleva E. A. Personal determinants of a favorable socio-psychological climate in a study (service) team of cadets of the educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 109–119. (In Russian). DOI: 10.37724/RUSU.2024.70.2.014.

Введение. Важным фактором эффективного существования служебного коллектива является его социально-психологический климат — полнофункциональное социально-психологическое образование.

Формирование благоприятного или неблагоприятного социально-психологического климата в служебных коллективах органов внутренних дел происходит на основе совместной деятельности, обмена эмоциональными состояниями и выстраивания взаимоотношений (Синицын, 2019).

Личностные детерминанты, оказывающие непосредственное влияние на социально-психологический климат в коллективе, могут отличаться в зависимости от направленности про-

фессиональной деятельности, что можно проследить в служебном коллективе сотрудников органов внутренних дел, где решение поставленных задач напрямую зависит от деятельности коллектива в целом (Мартынова, 2021).

Цель исследования — изучение личностных особенностей сотрудников правоохранительных органов как детерминант восприятия ими социально-психологического климата в служебном коллективе.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что субъективная оценка сотрудниками правоохранительных органов социально-психологического климата в служебном коллективе связана с личностными факторами, которые различаются в зависимости от направленности личности.

Методики исследования. Для выявления личностных детерминант социально-психологического климата были использованы методики Б. Басса (опросник Смекала — Кучера), «Якоря карьеры» Э. Шейн (перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова), Анкета оценки готовности обучающихся к профессиональной деятельности; для оценки показателей социально-психологического климата — Шкала оценки психологической атмосферы в коллективе (по А. Ф. Фидлеру) и Шкала групповой сплоченности (К. Сишора); для обработки эмпирических данных — U-критерий Манна — Уитни, корреляционный анализ Спирмена.

Обсуждение основных результатов. Вопросы социально-психологического климата коллектива рассматривались в работах зарубежных и российских ученых (Дж. Морено, К. Кэмерон, Р. Куин, Д. Моран, В. В. Зародина, А. Л. Журавлев, А. Н. Арифалин, Н. С. Гусева, К. В. Злоказов, А. Л. Бубнов, Б. Д. Парыгин и др.). Социально-психологический климат коллектива определяют как его состояние, характеризующееся эмоциональным настроением на выполнение совместной деятельности в процессе межличностного взаимодействия (Мишин, 2021) или как групповое психологическое состояние, возникающее в результате субъективной оценки удовлетворенности коллективом с позиции всех его членов (Бубнов, 2020).

Вместе с тем формирование благоприятного социально-психологического климата в служебных коллективах органов внутренних дел, которое является важной практической задачей руководителей подразделений в системе морально-психологического обеспечения деятельности, имеет специфику, связанную с особенностями этих коллективов, заключающимися в построении межличностного общения с учетом и соблюдением строгих правил субординации служебной дисциплины и уставных отношений, а также осуществлением работы этими сотрудниками нередко в экстремальных условиях, связанных с угрозами и рисками для жизни, что влияет на их функциональное состояние (Якимова, 2021).

Особенности социально-психологического климата в курсантском коллективе обусловлены не только спецификой требований субординации и коллективной ответственности, но и интеграцией служебной и учебной деятельности, что отражается на эмоциональной, поведенческой и когнитивной составляющей психологического климата, которые реализуются в бесконфликтном распределении обязанностей, поддержке и взаимопомощи, самостоятельности при выявлении и устранении недостатков в работе, сознательном подчинении дисциплине, единстве мнений при оценке работы подразделения (Бубнов, 2020).

В коллективе курсантов основными критериями оценки деятельности служебного коллектива и его социально-психологического климата при выполнении учебно-служебных задач являются ответственность, организованность, сплоченность, коллективизм. Задача профессорско-преподавательского состава, курсовых офицеров на первоначальном этапе формирования служебного коллектива состоит в том, чтобы данные критерии были усвоены курсантами и в последующем выступали основой для их субъективной оценки (Хамидова, Лаврентьева, Щербаков, 2021), а также в правильном подборе курсантов по их совместимости друг с другом (Феоктистова, 2023).

Социально-психологический климат, эмоциональность и конфликтность отношений в курсантском коллективе во многом определяются изначально заданными социальными установками, опирающимися на идеализированный образ сотрудника органов внутренних дел и социальную значимость правоохранительной деятельности. Отношения курсантов к окружающему миру (система ценностей), к себе (самосознание, самоотношение, самочувствие) зависят от обстановки в коллективе и от ряда других факторов — масштабных, объективных и сугубо личных, субъективных (Суворова, Кравчук, Сорокоумова, 2020).

На субъективную оценку курсантами своего коллектива также влияют и их цели, ожидания, установки и индивидуальные личностные характеристики, поэтому одним социально-психологический климат коллектива может оцениваться как неблагоприятный, а другими, наоборот, — как приемлемый.

Нами было проведено исследование личностных особенностей 101 курсанта и слушателя 1-го, 3-го и 5-го курсов института МВД России в возрасте от 17 до 23 лет и их взаимосвязей с показателями социально-психологического климата в учебных (служебных) коллективах.

С помощью кластерного анализа были выделены две группы курсантов и слушателей, различающиеся преобладающими личностными особенностями и оценками социально-психологического климата в коллективах: первую группу составили 45 %, вторую — 55 % респондентов различных курсов обучения.

С помощью U-критерия Манна — Уитни (Mann Whitney U-test) у представителей выделенных групп были обнаружены статистически значимые различия между показателями выраженности таких личностных характеристик, как направленность на себя, на взаимодействие и на задачу, ориентация «Служение», а также между оценкой ими уровня сплоченности коллектива и психологической атмосферы в нем (табл. 1).

Таблица 1

Личностные характеристики и оценки коллектива представителями выделенных групп

Группы	Характеристики и оценки					
	Направленность личности на себя	Уровень карьерной ориентации «Служение»	Оценка уровня сплоченности коллектива	Направленность личности на взаимодействие	Направленность личности на задачу	Оценка психологической атмосферы в коллективе
1-я	78,94	57,55	63,44	22,57	22,64	22,23
2-я	30,28	46,15	41,78	72,08	72,03	72,33
Уровень значимости различий	$p \geq 0,01$	$p \geq 0,05$	$p \geq 0,05$	$p \geq 0,01$	$p \geq 0,01$	$p \geq 0,01$

У курсантов и слушателей 1-й группы, по сравнению с представителями 2-й, была более чем в 2 раза выражена доминирующая направленность на себя, которая указывала на то, что учебная (служебная) деятельность выступала для них средством удовлетворения собственных притязаний, желаний и была направлена на достижение ими благополучия. Эта направленность личности более чем в 3 раза превышала их направленность на взаимодействие и задачу.

Характерной для них и более выраженной, по сравнению с другой группой, карьерной ориентацией было «Служение», то есть реализация в работе своих ценностей и идеалов, что естественно для людей с индивидуалистической направленностью. Они также более высоко оценивали сплоченность в коллективе, осознавали свою принадлежность к нему, имели единомышленников, с которыми, вероятнее всего, в первую очередь выстраивали личные, а не профессиональные отношения, хотя их оценка психологического климата была втрое ниже, чем у лиц, входивших во 2-ю группу.

В отличие от 1-й, 2-я группа обучающихся характеризовалась более высокими показателями направленности на взаимодействие и на задачу, а также оценки психологического климата в коллективе, что свидетельствовало о потребности в общении, стремлении поддерживать хорошие и доброжелательные отношения с членами коллектива, приобретать новые знания и формировать новые умения и навыки, интересе к осуществлению совместной деятельности, увлеченности ею. Возможно, это способствовало комфортному самочувствию и более высокой оценке благоприятной психологической атмосферы в коллективе.

С использованием критерия U Манна — Уитни также были выявлены различия в субъективных оценках у представителей сравниваемых групп с показателями социально-психологического климата в их коллективах.

Представители 1-й группы отличались более высоким, по сравнению с курсантами 2-й группы, интегральным показателем удовлетворенности социально-психологическим климатом (Злоказов, Юренкова, Рожков, 2022), а также большей удовлетворенностью учебно-профессиональной деятельностью, организацией бытовых и материальных условий, складывающимися взаимоотношениями друг с другом, удовлетворением экзистенциальных потребностей, эмоциональным и физическим са-

мочувствием, что влияло на их общую оценку окружающей обстановки (табл. 2). Возможно, их большее удовлетворение от профессиональной деятельности было связано с доминирующей направленностью на себя, ориентацией на успех, достижение результата и отражало ценность их личного вклада, значимость, в отличие от представителей 2-й группы, ориентированных на взаимодействие и испытывавших определенные трудности и фрустрации, которые приводили к оценке ими социально-психологического климата в коллективе как менее благоприятного.

Таблица 2

Субъективные оценки различных показателей социально-психологического климата в коллективах представителями выделенных групп

Показатели Группы	Организация учебно-профессиональной деятельности	Организация бытовых, материальных и санитарно-гигиенических условий	Взаимоотношения обучающихся друг с другом	Эмоциональное и физическое самочувствие обучающихся	Удовлетворение экзистенциальных потребностей	Общая шкала оценки социально-психологического климата
1-я	64,17	57,81	60,44	60,98	58,30	63,26
2-я	41,23	45,95	44,00	43,60	45,59	41,91
Уровень значимости различий	$p \geq 0,05$	$p \geq 0,05$	$p \geq 0,05$	$p \geq 0,05$	$p \geq 0,05$	$p \geq 0,05$

В процессе исследования готовности респондентов к будущей профессиональной деятельности было выявлено, что у большинства обучающихся обеих групп выбор профессии происходил с учетом личных интересов и склонностей, без ориентации на референтную группу: их родственники и знакомые не работали по данной специальности. Только 17,2 % обучающихся второй группы отметили наличие сотрудников полиции среди родственников как фактор выбора профессионального пути, что могло указывать на их невысокую личную ответственность за свои действия, характерную для внешнего локуса контроля.

Для 60 % обучающихся 1-й группы важной характеристикой является наличие хороших условий труда, благоприятно влиявших на продуктивность коллектива. Представители 2-й группы их ценили меньше, так как более важными считали психологическую атмосферу, сотрудничество и «чувство локтя». Большинство из них (74,4 %) планировали немного поработать, осмотреться и затем решить, что делать дальше, то есть не имели пока четких целей и планов по поводу дальнейшей профессиональной деятельности, находились в «подвешенном состоянии», хотя 95,3 % не хотели менять род деятельности после 5 лет работы. Во 2-й группе желающих осмотреться было в 2 раза меньше и сменить вид деятельности тоже немного, хотя и в 4 раза больше, чем в 1-й. Это указывало на то, что большинство из них уже определились и наметили пути дальнейшего профессионального развития (табл. 3).

Таблица 3

Оценка респондентами важности для них характеристик и перспектив будущей профессиональной деятельности, в %

Показатели группы	Предоставляет хорошие условия труда		По данной специальности работает кто-то из родственников/ знакомых		Отработает 5 лет и сменит род деятельности		Немного поработает, осмотрится и потом решит, что делать дальше	
	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да
1-я	39,50	60,50	97,70	2,30	95,30	4,70	25,60	74,40
2-я	60,30	39,70	82,80	17,20	79,30	20,70	70,70	29,30
Chi-квадрат	4,281		5,661		5,320		0,021	
Уровень значимости различий	0,039		0,017		0,021		0,01	

Нами также был проведен сравнительный анализ групповой сплоченности, карьерных ориентаций и оценок психологического климата в коллективах у обучающихся различных курсов обучения.

У курсантов 1-го курса среди карьерных ориентаций были обнаружены более низкие, чем у других, показатели автономии и интеграции стилей жизни, а более высокие — профессиональной компетентности, стабильности и служения при средней выраженности групповой сплоченности (рис. 1).

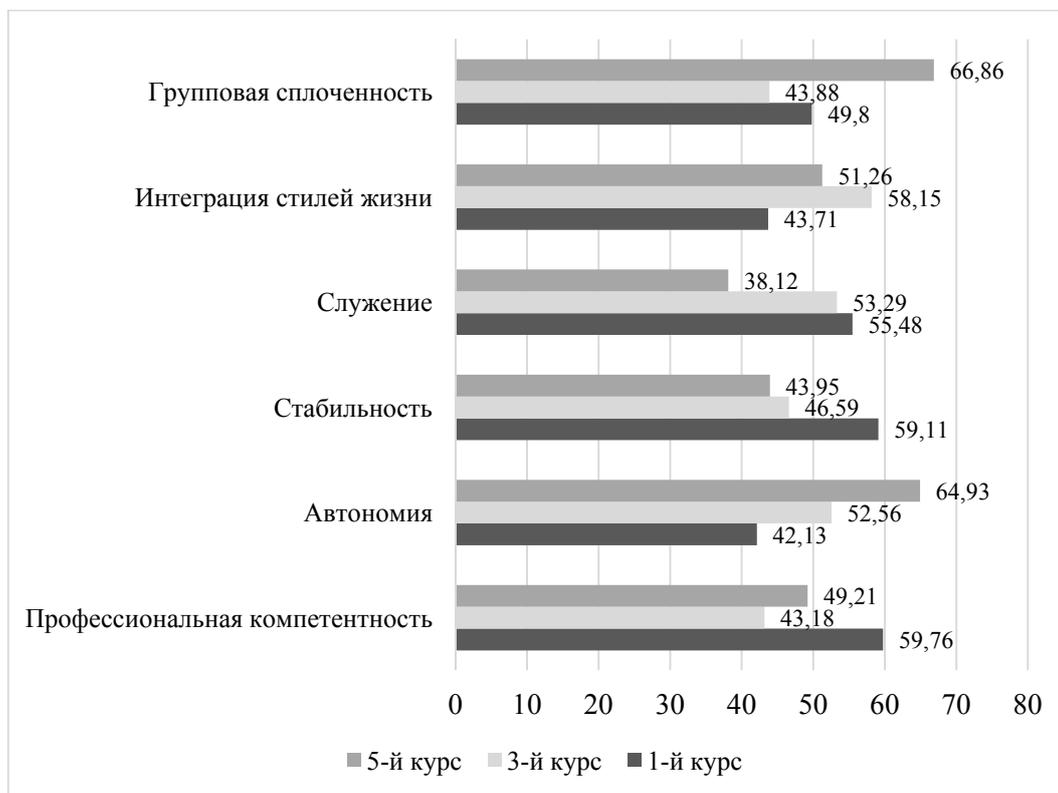


Рис. 1. Выраженность различных карьерных ориентаций и групповой сплоченности у курсантов и слушателей 1-го, 3-го и 5-го курсов

Формирование группы находилось на начальном этапе; у каждого был свой жизненный опыт, свой взгляд на жизнь и собственное отношение к коллективной деятельности, поэтому позитивная деятельность преимущественно проходила в рамках отдельных групп. Выбор обучающимися данной профессии мог быть обусловлен ориентацией на стабильность, гарантированную занятость, социальное обеспечение. Они в значительной степени были включены в учебную деятельность, стремились к реализации своих ценностей, были направлены на преодоление препятствий и решение профессиональных задач, хотя профессиональная идентичность формировалась только на теоретико-эмпирическом уровне. У них были выражены мотивы приобретения знаний, овладения профессией, важность и полезность которой мотивировала и побуждала деятельность этой группы.

Обучающиеся 3-го курса имели самые низкие среди всех групп показатели ориентаций на профессиональную компетентность и групповую сплоченность, самые высокие — на интеграцию стилей жизни при средней выраженности ориентаций автономии, стабильности и служения (см. рис. 1). Это можно объяснить тем, что они стремились к жизненному балансу, пытаясь распределить свои усилия между личной жизнью и стремлениями к овладению профессией и карьерному росту, пока не обладая профессиональной компетентностью, что могло быть причиной низкого уровня сплоченности. При этом представители данной группы могли переживать кризисы четверти жизни и формирования профессиональной идентичности, приходившиеся на этот период, вновь задаваясь вопросом о правильности выбора образовательной организации, возможно, из-за несовпадения начальных представлений и ожиданий от профессии с приобретенным реальным ее видением, что приводило к когнитивному конфликту (Голубева, 2011).

Пятикурсники имели самые высокие среди всех обучающихся показатели выраженности групповой сплоченности и ориентации на автономию и самые низкие — ориентаций на стабильность и служение при средних показателях ориентаций на профессиональную компетентность и интеграцию стилей жизни (см. рис. 1). Это было связано с тем, что за время обучения у них уже сформировались и закрепились общие интересы, ценности, нормы поведения вместе с потребностью в автономии, обособлении от учебного коллектива из-за появления интересов за его пределами. Они стали чувствовать себя более яркими и уверенными в себе личностями, готовыми к новому этапу в жизни после завершения обучения и начала профессиональной деятельности, который характеризуется большей свободой, самостоятельностью в действиях и решениях, а также к смене места службы и жительства. Стремление к равновесию между профессиональной и семейной сферами жизнедеятельности отошло на второй план.

Таким образом, в процессе обучения в образовательных организациях системы МВД у слушателей и курсантов выявлена динамика когнитивных, эмоциональных, поведенческих характеристик личности. Приобретение новых знаний о профессиональной деятельности и о себе, а также влияние внешних условий привели к переосмыслению ими профессионального выбора, переоценке своего места и роли в коллективе, формированию сплоченности коллектива с переходом от индивидуального выполнения задач на организационном этапе до групповых коллективных форм.

Сравнительный анализ удовлетворенности показателями социально-психологического климата у курсантов и слушателей 1-го, 3-го и 5-го курсов показал, что *первокурсники* имели самые высокие, по сравнению с другими группами, показатели удовлетворенности организацией учебно-профессиональной деятельности и возможностью удовлетворения экзистенциальных потребностей, достаточно высокие — взаимоотношениями с офицерами и наименьшие — взаимоотношениями друг с другом (рис. 2). Они были удовлетворены организацией и содержанием учебных занятий, объемом и качеством получаемой информации, говорили о правильности выбора профессионального пути в связи с возможностями для саморазвития, полноценной жизни, общения с людьми, имевшими схожие с ними взгляды и интересы. Их взаимоотношения с офицерами отличались вежливостью и корректностью, внимательностью и отзывчивостью, а вот с однокурсниками еще не очень сложились.

Третьекурсники имели минимальные, по сравнению с представителями других курсов, показатели удовлетворенности взаимоотношениями с офицерами и возможностью удовлетворения экзистенциальных потребностей, что могло быть следствием изменений в мотивационно-потребностной сфере их личности, усиления рефлексивности и требовательности к себе как к будущим специалистам.

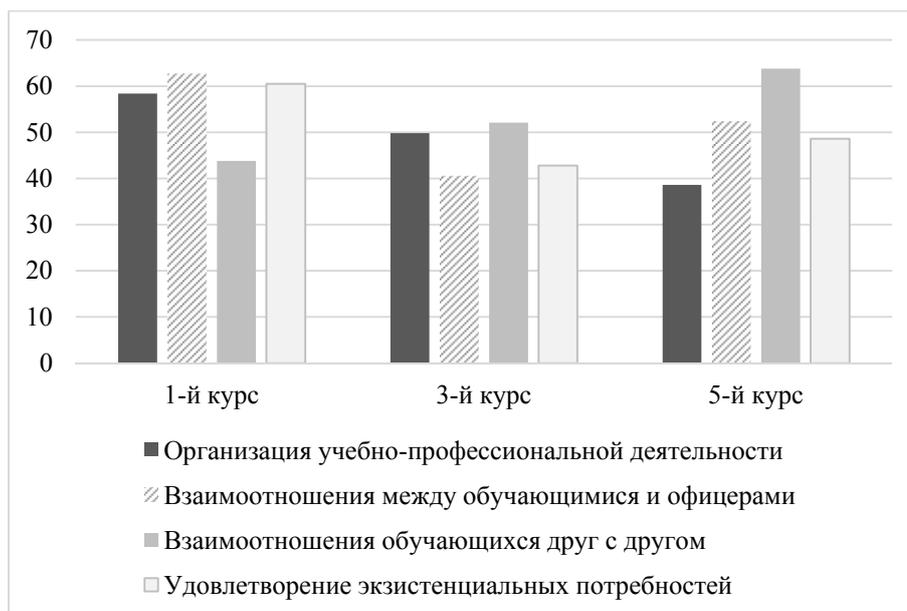


Рис. 2. Удовлетворенность курсантов и слушателей 1-го, 3-го и 5-го курсов показателями психологической атмосферы в коллективах

Пятикурсники характеризовались самыми низкими оценками организации учебно-профессиональной деятельности и максимальными — взаимоотношений друг с другом. Возможно, это было связано со снижением актуальности содержания учебных занятий (особенно при несоответствии получаемых знаний их ожиданиям), большей ориентированностью выпускников на дальнейшую службу, профессиональную готовность, усовершенствование полученных знаний и умений для обеспечения будущей успешной профессиональной реализации, а кроме того — с развитием вежливых, корректных взаимоотношений друг с другом на основе сотрудничества вследствие общности интересов, ценностей, которые сформировались и закрепились за время обучения.

С помощью корреляционного анализа Спирмена были выявлены связи между направленностью личности всей выборки обучающихся и показателями социально-психологического климата коллектива.

Оценка психологической атмосферы в коллективе положительно коррелировала с направленностью на взаимодействие и на задачу, а отрицательно — с направленностью на себя (табл. 4). Обучающиеся комфортно чувствовали себя в коллективе, деятельность которого соответствовала их мотивам выстраивания взаимоотношений, совместной деятельности, решения деловых задач. В процессе социальной идентификации они отождествляли себя по общим жизненным интересам и ценностям с определенной группой, что способствовало положительной оценке социально-психологического климата. При этом для лиц с выраженным индивидуализмом социально-психологический климат, характеризовавшийся коллективизмом и взаимовыручкой оценивался как неблагоприятный из-за невозможности реализовать себя, свои субъективные интересы, удовлетворить свои притязания и амбиции. Преобладание личных целей над общественными в профессионально-служебной деятельности, характеризовавшейся субординацией, уставными отношениями, служебной дисциплиной, могло выражаться в неспособности человека делегировать полномочия, в холодном и иногда равнодушном отношении к членам коллектива, а в случаях несоответствия своих интересов действительному положению дел — в проявлении агрессивности, раздражительности и игнорирования потребностей других людей.

Положительная связь групповой сплоченности с направленностью на себя и отрицательная — с направленностью на взаимодействие и на задачу позволили утверждать, что взаимоотношения в коллективе курсантов прежде всего строились на основе взаимных личных интересов, взглядов, а не профессиональных ценностей.

Таблица 4

Корреляции между различной направленностью личности обучающихся и показателями социально-психологического климата

Виды направленности личности	Показатели социально-психологического климата	Психологическая атмосфера в коллективе	Групповая сплоченность
На себя		-0,679**	0,328**
На взаимодействие		0,772**	-0,391**
На задачу		0,736**	-0,380**

Примечание: ** — корреляция значима на уровне 0,01.

В таблице 5 представлены корреляции между представлениями курсантов и слушателей о своем профессиональном будущем, направленностью их личности и оценками параметров социально-психологического климата.

Отрицательные связи между фактором В, то есть неопределенностью в дальнейшем профессиональном развитии, направленностью на задачу, на взаимодействие и оценкой психологической атмосферы в коллективе, а также положительная его корреляция с направленностью на себя позволили предположить, что обучающиеся утрачивали мотивацию к выполнению служебных задач ввиду интолерантности к неопределенности в сложившейся ситуации, что вело к снижению уровня профессиональной готовности к будущей профессиональной деятельности.

Корреляции между представлениями обучающихся о своем профессиональном будущем, направленностью их личности и оценкой социально-психологического климата

Виды направленности и оценка психологической атмосферы	Профессиональные планы				
	А	Б	В	Г	Д
Направленность на себя	-0,192	-0,140	0,434**	-0,059	-0,093
Направленность на взаимодействие	0,197	0,104	-0,380**	0,018	0,068
Направленность на задачу	0,198	0,109	-0,386**	0,038	0,097
Оценка психологической атмосферы в коллективе	0,185	0,123	-0,506**	-0,043	0,119

Примечания: ** — корреляция значима на уровне 0,01; А — смена рода деятельности после 5 лет работы в территориальном органе; Б — увольнение; В — поработать, осмотреться, а затем решить, что делать дальше; Г — продолжение обучения в данной профессиональной сфере; Д — декретный отпуск.

Неопределенность и неясность усложняли жизненную ситуацию, так как не было достаточных сведений об условиях, в которых будет протекать дальнейшая деятельность. Низкая степень предсказуемости этих условий выступала стрессором, подрывала уверенность в «завтрашнем дне» и снижала возможности самореализации.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, оценка удовлетворенности человека социально-психологическим климатом обусловлена такими личностными детерминантами, как направленность, ведущие компоненты мотивационной системы личности, доминирующий локус контроля.

Взаимоотношения в учебном (служебном) коллективе строятся прежде всего на основе взаимных личных интересов, взглядов, а не профессиональных ценностей. Субъективная оценка конкретной личностью социально-психологического климата напрямую связана с возможностью удовлетворения ею ведущих потребностей.

Среди курсантов и слушателей образовательной организации МВД России были выделены группы лиц, различавшиеся преобладающими личностными особенностями, в частности выраженностью направленности на себя, на взаимодействие и на задачу, ориентации «Служение» и оценками социально-психологического климата в коллективах, уровня их сплоченности и психологической атмосферы. Одни из них отличались большей удовлетворенностью социально-психологическим климатом и более высокой сплоченностью, а также доминирующей направленностью на себя и карьерной ориентацией «Служение», основной целью которой является реализация в работе своих ценностей и идеалов; другие характеризовались направленностью на взаимодействие и на задачу и высоко оценивали психологическую атмосферу коллектива.

Результаты можно учитывать при организации воспитательной работы в образовательной организации МВД РФ; при исследовании социально-психологического климата в учебных (служебных) коллективах; при работе по формированию коллективов, команд; при создании новой либо модификации имеющейся методики оценки социально-психологического климата служебных и учебных коллективов в структуре МВД, учитывающей личностные особенности сотрудников коллектива.

В качестве перспективного направления исследовательской деятельности в системе органов внутренних дел целесообразно рассматривать изучение толерантности к неопределенности в структуре личностных качеств сотрудников органов внутренних дел и успешности профессиональной деятельности.

Список источников

1. Бубнов А. Л. Особенности социально-психологического климата в коллективах курсантов вуза системы МВД России // Вестник Воронежского государственного университета — 2020. — № 4. — С. 20–23.
2. Голубева О. Ю., Шаповалова О. Ю. Методические рекомендации по изучению социально-психологического климата в коллективах. — М. : С.-Петербург. ун-т ГПС МЧС России, 2011. — 143 с.
3. Злоказов К. В., Юренкова В. А., Рожков А. А. Трудности в измерении и оценке социально-психологического климата в служебных коллективах органов внутренних дел // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2022. — № 3. — С. 191–196.

4. Мартынова Н. М. Интегральные личностные детерминанты, оказывающие влияние на развитие лидерских качеств курсантов образовательных организаций ФСИН России // Прикладная юридическая психология — 2021. — № 4. — С. 107–113.
5. Мишин А. А. Взаимосвязь психологического климата в служебном коллективе с эффективностью служебной деятельности // Прикладная юридическая психология. — 2021. — № 3. — С. 71–75.
6. Синицын С. В. Особенности социально-психологического климата в коллективах сотрудников органов внутренних дел // Молодой ученый — 2019. — № 25. — С. 85–87. — URL : <https://moluch.ru/archive/263/60990/> (дата обращения: 02.01.2024).
7. Суворова О. В., Кравчук О. Н., Сорокоумова С. Н. Взаимосвязь психологических условий и факторов, влияющих на формирование образа сотрудника органов внутренних дел (ОВД) // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 2. — С. 144–155.
8. Феоктистова А. А. Особенности воспитательной работы по сплочению курсантского коллектива образовательных организаций МВД России // Современные проблемы науки и образования. — 2023. — № 3. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32629> (дата обращения: 05.01.2024).
9. Хамидова И. В., Лаврентьева И. В., Щербаков Г. В. Взаимосвязь уровней коммуникативной толерантности и групповой сплоченности как фактор формирования коллектива в учебных взводах курсантов вуза Министерства внутренних дел Российской Федерации // Прикладная юридическая психология. — 2021. — № 4. — С. 6–10.
10. Якимова З. В. Критерии диагностики социально-психологического климата служебного коллектива сотрудников органов внутренних дел // Психология и педагогика служебной деятельности — 2021. — № 4. — С. 118–125.

References

1. Bubnov A. L. Features of the socio-psychological climate in teams of cadets of the higher education institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the Voronezh State University]. 2020, iss. 4. pp. 20–23. (In Russian).
2. Golubeva O. Yu., Shapovalova O. Yu. *Metodicheskiye rekomendatsii po izucheniyu sotsialno-psikhologicheskogo klimata v kolektivakh*. [Methodological recommendations for the study of the socio-psychological climate in teams]. Moscow, St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia]. 2011, 143 p. (In Russian).
3. Zlokazov K. V., Yurenkova V. A., Rozhkov A. A. Difficulties in measuring and assessing the socio-psychological climate in service teams of Internal Affairs bodies. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. [Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2022, iss. 3, pp. 191–196. (In Russian).
4. Martynova N. M. Integral Personality Determinants influencing the development of leadership qualities of cadets in educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*. [Applied Legal Psychology]. 2021, iss. 4, pp. 107–113. (In Russian).
5. Mishin A. A. The relationship between the psychological climate in a work collective and the effectiveness of service activities. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*. [Applied Legal Psychology]. 2021, iss. 3, pp. 71–75. (In Russian).
6. Sinitsyn S. V. Specifics of socio-psychological climate in teams of employees of internal affairs bodies. *Molodoy uchenyy*. [Young scientist]. 2019, iss. 25, pp. 85–87. Available at: <https://moluch.ru/archive/263/60990/> (accessed: 02.01.2024). (In Russian).
7. Suvorova O. V., Kravchuk O. N., Sorokoumova S. N. The relationship between psychological conditions and factors influencing the formation of the image of an employee of the internal affairs bodies (OVD). *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2020, iss. 2, pp. 144–155. (In Russian).
8. Feoktistova A. A. Specifics of educational work to unite cadet teams of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Modern problems of science and education]. 2023, iss. 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32629> (accessed: 05.01.2024). (In Russian).
9. Khamidova I. V., Lavrentyeva I. V., Shcherbakov G. V. The relationship between the levels of communicative tolerance and group cohesion as a factor in the formation of a team in training platoons of cadets of the University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*. [Applied Legal Psychology]. 2021, iss. 4, pp. 6–10. (In Russian).
10. Yakimova Z. V. Criteria for diagnosing the socio-psychological climate of the service team of employees of internal affairs bodies. *Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatel'nosti*. [Psychology and pedagogy of service activities]. 2021, iss. 4, pp. 118–125. (In Russian).

Информация об авторах

Канунников Роман Игоревич — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии, психологии и гуманитарных дисциплин Уральского юридического института МВД России.

Коноплева Елена Александровна — кризисный психолог отдела лингвистической и психологической поддержки Территориального центра мониторинга и реагирования на чрезвычайные ситуации в Свердловской области; член Российского психологического общества.

Information about the authors

Kanunnikov Roman Igorevich — candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of philosophy, psychology and humanitarian disciplines of the Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Konopleva Elena Aleksandrovna — a crisis psychologist in the linguistic and psychological support department of the Territorial Center for Monitoring and Response to Emergencies in the Sverdlovsk Region; member of the Russian Psychological Society.

Статья поступила в редакцию 07.01.2024; одобрена после рецензирования 06.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 07.01.2024; approved after reviewing 06.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.

Научная статья

УДК 159.9:355.237

DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.015

Исследование удовлетворенности специалистов предприятия обучением в тренинговом режиме

Правкина Юлия Романовна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

pravkina.ur@mail.ru

Аннотация. Современные организации тратят огромные средства на обучение и повышение квалификации своего персонала. В связи с этим вопросы эффективности этого обучения и удовлетворенности персонала его результатами занимают ключевое место при организации учебного процесса, выборе форм, методов и форматов обучения.

В статье обозначены ключевые принципы, способствующие эффективности организации обучения, к которым отнесены обеспечение обратной связи в образовательном процессе; практическая отработка получаемых знаний, формируемых умений и навыков; возможность переноса результатов обучения в реальные рабочие условия и их востребованность в профессиональной деятельности; поддержание высокой учебной мотивации; анализ первоначального уровня компетентности персонала.

Кратко раскрыты особенности тренинга как метода обучения, который обеспечивает быстрое усвоение учащимися учебной информации, формирование психологической готовности к профессиональной деятельности, возможность изменения моделей поведения и включает групповые дискуссии, мозговые штурмы, практические упражнения, игры, кейсы, подгрупповую работу, минимизируя теоретические блоки материала и уделяя основное внимание практической отработке навыков и умений в ходе моделирования специально заданных ситуаций.

Описаны результаты проведенного исследования удовлетворенности специалистов предприятия обучением в рамках программы повышения квалификации «Управление персоналом», где часть занятий проводилась в традиционном лекционном формате, а часть — в тренинговом режиме.

Результаты анкетирования участников обучения показали, что именно обучение в тренинговом режиме обеспечило качественную отработку ими практических навыков и умений, повысило учебную мотивацию, стремление к последующему развитию, готовность использовать приобретенные знания, сформированные умения и навыки, модели поведения и механизмы работы в трудовой деятельности и как следствие — во многом обеспечило эффективность обучения и удовлетворенность им.

Анализ результатов проведенного исследования позволил сделать вывод о высокой удовлетворенности специалистов предприятия тренинговым форматом обучения и конкурентности тренингового режима обучения перед другими учебными методами.

Ключевые слова: специалисты предприятия, обучение, тренинговый режим, активные методы; знания, умения и навыки; эффективность обучения, удовлетворенность обучением.

Для цитирования: Правкина Ю. Р. Исследование удовлетворенности специалистов предприятия обучением в тренинговом режиме // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 120–130. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.015.

Original article

A study of the satisfaction of specialists with their in-service training in enterprises

Yulia Romanovna Pravkina

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

pravkina.ur@mail.ru

Abstract. Modern organizations spend huge amounts of money on training and professional development of their personnel. In this regard, the issues of the effectiveness of this training and the satisfaction of personnel with its results occupy a key place in the organization of the training process, the choice of forms, methods and formats of such training.

The article outlines the key principles that contribute to the effectiveness of training organization, which include providing feedback in the educational process; practical application of acquired knowledge, developed skills and abilities; the ability to transfer learning outcomes to real working conditions and their relevance in professional activities; maintaining high educational motivation; analysis of the initial level of staff competence.

The article briefly describes the features of coaching as a teaching method that ensures rapid assimilation of educational information by students, the formation of psychological readiness for professional activity, the ability to change behavior patterns and includes group discussions, brainstorming, practical exercises, games, cases, subgroup work, minimizing theoretical blocks of material and paying primary attention to the practical development of skills and abilities during the modeling of specially assigned situations.

The article describes the results of the conducted study of the satisfaction among the enterprise specialists with their training within the framework of the advanced training program "Personnel Management", where some of the classes were conducted in the traditional lecture format, and some in the coaching mode.

The results of the survey of the training participants showed that it was the coaching mode that ensured high-quality development of their practical skills and abilities, increased their learning motivation, desire for further development, readiness to use the acquired knowledge, formed skills and abilities, behavior patterns and work mechanisms in work activities and, as a result, largely ensured the effectiveness of training and satisfaction with it.

The analysis of the results of the conducted research allowed us to conclude that the company's specialists are highly satisfied with the coaching format, which is more competitive when compared with other training methods.

Keywords: company specialists, education, coaching mode, active methods; knowledge, skills and abilities; training effectiveness, satisfaction with training.

For citation: Pravkina Yu. R. A study of the satisfaction of specialists with their in-service training in enterprises // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 120–130. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.015.

Введение. Современные предприятия уделяют огромное внимание организации обучения персонала. При этом часто они сталкиваются с проблемой выбора эффективных инструментов, методов и режимов обучения, применение которых обеспечивало бы не только получение максимального образовательного эффекта, который выражается в расширении знаний, формировании, развитии или совершенствовании умений и навыков, предусмотренных образовательной программой, но и способствовало высокой удовлетворенности персонала обучением, которая стимулировала бы их к применению на практике полученных образовательных результатов, повышала мотивацию и стремление к последующему развитию. В связи с этим организации стремятся регулярно проводить оценку удовлетворенности сотрудников различными аспектами пройденного обучения в формате круглых столов, фокус-групп или анкетирования, которое часто рассматривается как один из показателей эффективности, несмотря на субъективность оценки и применение различных подходов в преподавании учебных блоков/дисциплин/тем разными преподавателями.

Во многом обеспечению удовлетворенности специалистов обучением способствуют использованные режим и методы обучения, поэтому организации ориентируются на применение образовательных программ, содержащих комбинированные учебные элементы, использование комплекса разнообразных методов и режимов обучения.

Все это, а также возрастание значимости обучения в условиях дефицита времени для подготовки работающего персонала и ориентации сотрудников на его практические аспекты определяет актуальность изучения удовлетворенности персонала обучением.

Цель исследования — оценка общей удовлетворенности специалистов предприятия обучением, в частности тренинговым режимом в процессе изучения отдельных тем программы повышения квалификации персонала.

Методы исследования. Основными методами исследования выступили анализ литературы по проблеме, анкетирование, математические методы обработки результатов (интервальные оценки параметров, корреляционный анализ, метод шкалирования, метод ранжирования, расчет средних показателей), сравнительный анализ.

Гипотеза — предположение о том, что учебные занятия для работающих специалистов, организованные в тренинговом формате, в большей степени отвечают их образовательным ожиданиям и обеспечивают высокую степень удовлетворенности обучением, указывая на значительное превосходство перед другими методами обучения.

Обсуждение основных результатов. В системе управления персоналом современных организаций часто встает вопрос эффективности организации обучения сотрудников, которая обеспечивала бы высокую его результативность.

Среди ключевых принципов, которые способствуют эффективности организации обучения, выделяют обеспечение обратной связи в образовательном процессе; практическую отработку получаемых знаний, формируемых умений и навыков; возможность переноса результатов обучения в реальные рабочие условия и их востребованность в профессиональной деятельности; поддержание высокой учебной мотивации; анализ первоначального уровня компетентности персонала (Магура, Курбатова, 2004).

Качество обучения персонала в значительной степени определяется использованием современных технологий, а также таких форм и методов, которые обеспечивали бы максимальное достижение образовательных целей и удовлетворенность персонала результатами обучения.

В качестве эффективного инструмента подготовки и повышения квалификации персонала давно зарекомендовал себя тренинговый режим обучения. Сам режим обучения представляет собой формат организации учебного процесса, который может быть различным, в зависимости от применяемых методов обучения. Тренинговый режим организации различного профиля активно применяют для обучения сотрудников всех профессиональных групп — от рабочих до руководителей высшего уровня с целью базовой профессиональной подготовки, повышения квалификации или профессиональной переподготовки персонала (Кибанов, 2014). Его основная цель — «формирование высокого уровня компетентности в области современных профессиональных и управленческих технологий, а также развитие практические умений и навыков по их практическому применению в конкретном виде профессиональной деятельности» (Дроздов, 2019, с. 324). Тренинговый режим обучения базируется на таком методе, как тренинг. Метод (от греч. *methodos*) — «путь исследования, способ познания» (Социологический энциклопедический словарь, 2000), «сознательно и последовательно применяемый способ достижения цели» (Социологический энциклопедический словарь, 2000, с. 117), установленный способ передачи учебной информации, сведений. Особенности тренинга как метода обучения являются обеспечение быстрого усвоения учащимися учебной информации, формирование психологической готовности к профессиональной деятельности и возможность изменения моделей поведения. Тренинговый режим обучения персонала предполагает использование разнообразных элементов, техник, упражнений, игр, выбор которых определяется целями обучения и персональными особенностями участников. Как правило, тренинг включает групповые дискуссии, мозговые штурмы, практические упражнения, игры, кейсы, подгрупповую работу и т. д. Теоретические блоки материала в тренинге минимизированы, а основное внимание уделяется практической отработке навыков и умений в ходе проживания или моделирования специально заданных ситуаций (Чиркова, 2018).

Для сотрудников ПАО «Рязанский нефтеперерабатывающий завод» была разработана программа повышения квалификации «Управление персоналом» общим объемом 252 часа, включавшая аудиторную (72 часа) и внеаудиторную (самостоятельную) учебную работу слушателей, направленную на формирование у них профессиональных компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности в области управления персоналом.

Учебная группа, состоявшая из 15 женщин от 23 до 48 лет (26,7 % в возрасте 23–30, 20 % — 31–35, 40 % — 36–45 и 13,3 % — от 46 до 48 лет), включала в себя специалистов службы управления персоналом, отдела стимулирования и оплаты труда, бухгалтерии, имевших высшее образование (20 % — два высших образования).

Программа включала 18 тем, объединенных в 6 учебных блоков: психология деловых отношений, коммуникационный менеджмент, менеджмент проектов, персональный менеджмент, современные технологии управления персоналом, организационное поведение.

Обучение по 8 темам (44,4 %) было организовано в режиме тренинга, остальные темы транслировались в традиционном лекционном формате.

Тренинговый формат обучения сотрудников, по нашему мнению, способствовал высокой удовлетворенности персонала учебным процессом.

Термин «удовлетворенность» часто используется в области управления персоналом и маркетинге, при этом четкого понимания данного понятия нет (Дворяшина, Артемова, 2019). Удовлетворенность персонала какими-либо процессами или явлениями, в том числе режимом обучения, рассматривают как эмоционально-оценочное понятие, «субъективную оценку индивида, которая выражается в сбалансированности между предъявляемыми требованиями, ожиданиями и получаемыми результатами» (Социологический энциклопедический словарь, 2000, с. 378); как субъективную персональную оценку сотрудников, отражающую степень удовлетворения их образовательных потребностей и достижения целей, объем полученного образовательного результата и личную готовность использовать образовательный результат в работе, которая позволяет не только оценить его эффективность, но и выявить нереализованные ожидания и цели обучающихся, уточнить проблемное поле образовательной среды (Образцов, Половнёв, Дмитриева, 2021); общую пользу от обучения, удовлетворенность программой и преподавателем, администрирование обучения, содержательные составляющие и т. д.

Обычно для оценки удовлетворенности персонала обучением используют такие методы диагностики, как анкетирование и интервью (Шендель, Яркова, 2021).

Нами исследование удовлетворенности группы обученных работников обучением в целом и занятиями в тренинговом формате в частности проведено с помощью анкеты.

При составлении анкеты, которая была согласована с кадровыми сотрудниками предприятия и утверждена руководством службы управления кадрами, мы придерживались следующих рекомендованных правил: объем анкеты, которая должна быть анонимной, должен быть ограничен 7–15 вопросами, сформулированными с акцентом на полезность; в вопросах анкеты должны быть открытые поля для комментариев, предложений и пожеланий обучающихся; формат и оформление анкеты должны быть удобными для восприятия и заполнения респондентами.

При оценке заинтересованности в обучении по программе «Управление персоналом» по 10-балльной шкале (1 балл — совершенно не заинтересован, 10 баллов — очень заинтересован) 66,7 % респондентов выбрали 10 баллов (средняя оценка по группе была 9,5 баллов).

На вопрос, удалось ли слушателям приобрести новые знания, умения, навыки, необходимые в профессиональной деятельности, 100 % из них ответили утвердительно.

Значимым для оценки удовлетворенности обучением является анализ образовательных целей персонала. 93,3 % участников обучения назвали его целью развитие своего профессионального потенциала: приобретение новых знаний и развитие практических навыков, востребованных на работе; 38,5 % — повышение квалификации в целях карьерного роста, занятия новой должностной позиции и систематизацию уже имеющегося опыта и знаний в области менеджмента; 13,3 % — обмен опытом с сотрудниками других подразделений предприятия (рис. 1). При этом вариант ответа «никаких целей не было, обучение имеет формальный характер» никем из участников не был выбран.

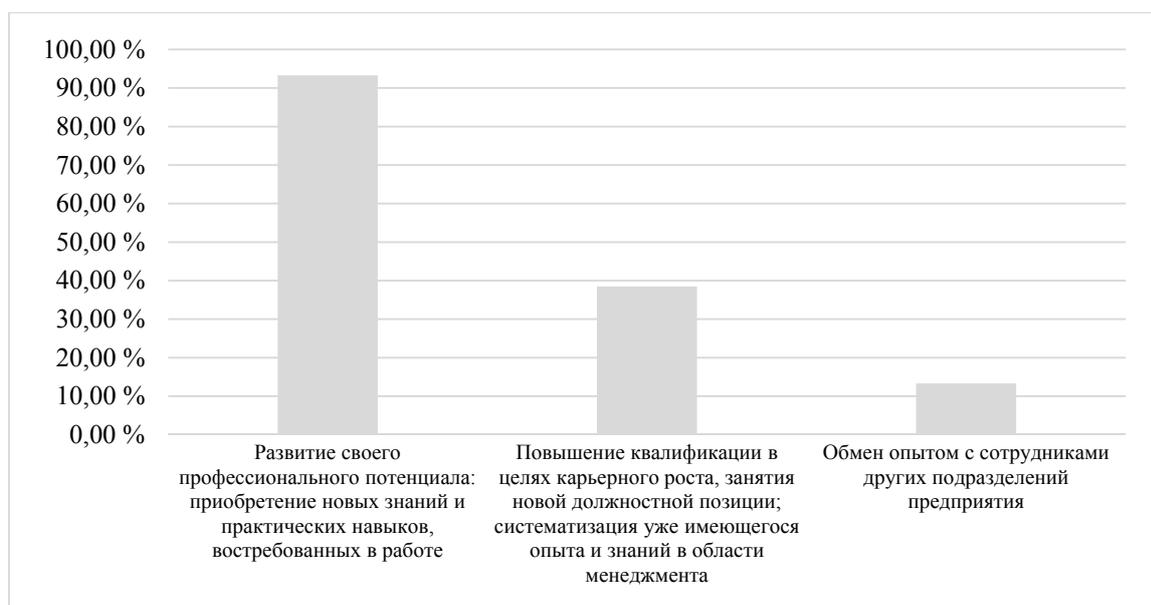


Рис. 1. Цели обучения специалистов предприятия на начальном этапе

В рамках определения значимости обучения для специалистов было установлено, в какой степени профессиональным интересам персонала отвечало обучение по конкретным темам. Рейтинг актуальности тем выстраивался на основе оценок от 1 до 18 (по количеству тем), где 1 была самая важная, 18 — наименее важная тема. С 1 по 7 место в рейтинге заняли темы, изученные в тренинговом режиме (табл. 1).

Таблица 1

Рейтинг актуальности тем для профессиональной деятельности обучающихся

Рейтинг	Блок / Тема занятия	Режим проведения занятия	Средняя оценка
1	Коммуникационный менеджмент. Тема: «Эффективные коммуникации: навыки убеждения, аргументации и самопрезентации»	Тренинг	4,1
2	Персональный менеджмент. Тема: «Лидеры нового времени: ситуационное лидерство»	Тренинг	4,8
3	Коммуникационный менеджмент. Тема: «Эффективные переговоры»	Тренинг	5,2
4	Персональный менеджмент. Тема: «Принятие решений»	Тренинг	5,2
5	Персональный менеджмент. Тема: «Тайм-менеджмент»	Тренинг	5,7
6	Современные технологии управления персоналом организации. Тема: «Материальная и нематериальная мотивация персонала. Управление мотивацией персонала»	Тренинг	6
7	Коммуникационный менеджмент. Тема: «Эффективная обратная связь»	Тренинг	6
8	Психология деловых отношений. Тема: «Психология делового общения»	Лекция	6,9
9	Психология деловых отношений. Тема: «Психотипы личности и навыки коммуникации. Навыки коммуникации с людьми разных психотипов»	Лекция	7
10	Психология деловых отношений. Тема: «Внутренние коммуникации: управление конфликтами и работа с барьерами (поведение эффективного руководителя в ситуациях противоречий и конфликтов)»	Лекция	7,6
11	Современные технологии управления персоналом организации. Тема: «Экономический эффект работы службы по персоналу»	Лекция	8,5
12	Современные технологии управления персоналом организации. Тема: «Рекрутинг. Техники проведения интервью»	Тренинг	9,2
13	Организационное поведение. Тема: «Стресс-менеджмент»	Лекция	9,9
14	Коммуникационный менеджмент. Тема: «PR-менеджмент: связи с общественностью. Создание эффективной рекламы»	Лекция	11,3
15	Современные технологии управления персоналом организации. Тема: «Социологические инструменты в управлении персоналом»	Лекция	10,1
16	Организационное поведение. Тема: «Управление агрессией»	Лекция	10,2
17	Организационное поведение. Тема: «Эмоциональный интеллект»	Лекция	11,1
18	Менеджмент проектов. Тема: «Основы управления проектами. Разработка проекта»	Лекция	13,7

В практике последипломного обучения взрослых людей используют широкий спектр методов (от традиционных лекций до электронного обучения), а в последние два десятилетия большой популярностью пользуются тренинги и другие активные методы (кейсы, деловые и ролевые игры, практические упражнения, групповое проектное обучение, дискуссии и т. д.), поэтому респондентов спрашивали о том, какие методы обучения они считали для себя наиболее приемлемыми. 86,7 % из них назвали подход, предполагающий взаимосвязь традиционной лекционной подачи материала с практическими занятиями; более половины (66,7 %) — групповые обсуждения и дискуссии, треть (33,3 %) — активные формы обучения и только 20 % — лекции (рис. 2).

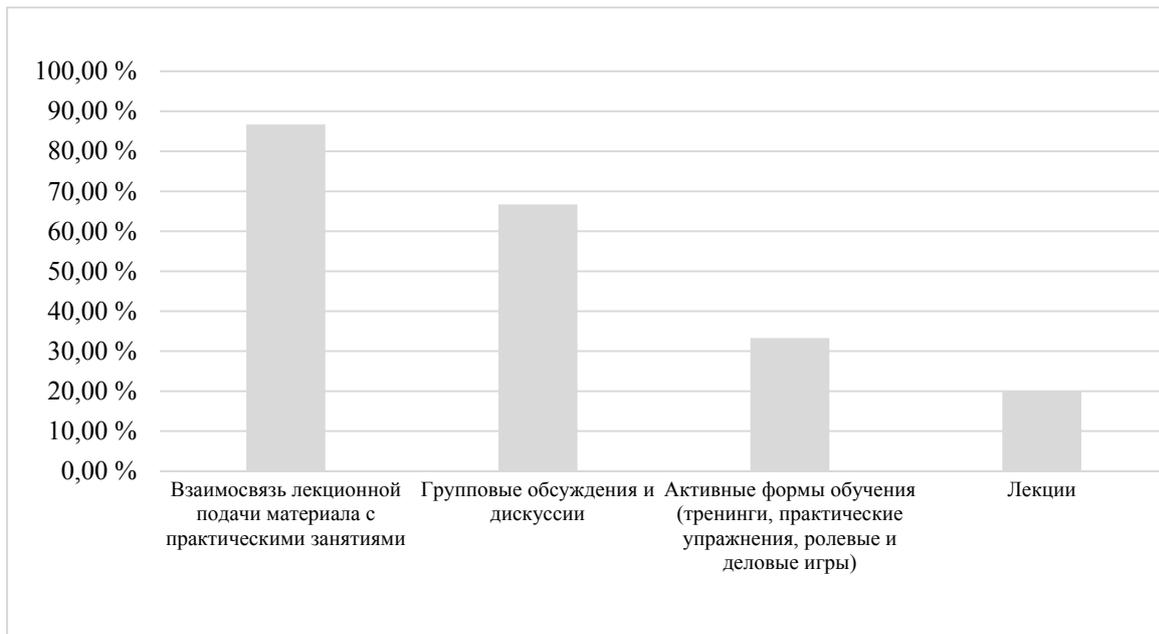


Рис. 2. Выбор респондентами различных методов обучения

66,7 % участников впервые обучались в режиме тренинга, а 33,3 % имели опыт подобного обучения, но все они (100 %) в разной степени были заинтересованы тренингом как методом обучения и повышения квалификации (рис. 3).

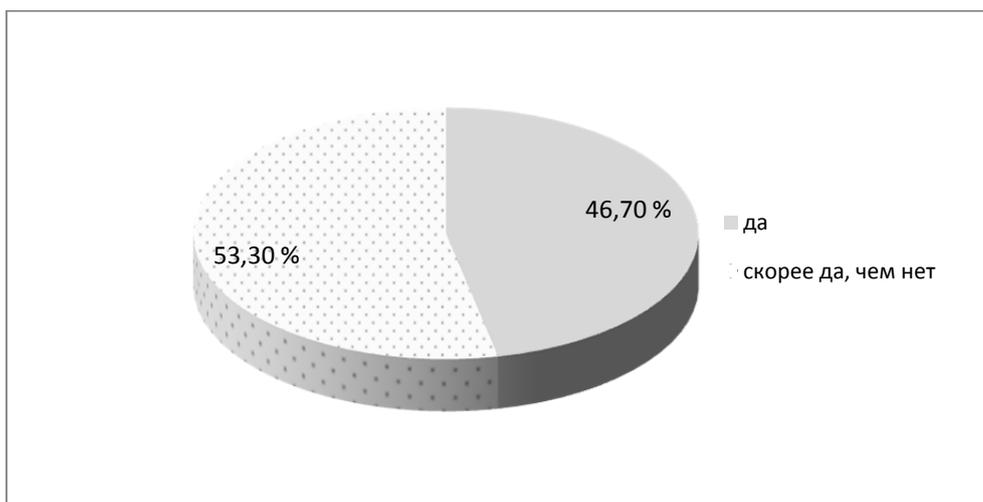


Рис. 3. Заинтересованность респондентов тренингом как методом обучения и повышения квалификации

Удовлетворенность результатами обучения по темам, организованным в тренинговом формате, специалисты оценивали по 5-балльной шкале, где 1 балл — совершенно не удовлетворен, 5 баллов — полностью удовлетворен.

Все оценки результатов обучения по этим темам были выше среднего (табл. 2).

Таблица 2

Оценка удовлетворенности специалистов обучением в тренинговом режиме

Рейтинг в общем списке тем	Блок / Тема занятия	Средняя оценка
1	Коммуникационный менеджмент. Тема: «Эффективные коммуникации: навыки убеждения, аргументации и самопрезентации»	4,8
2	Персональный менеджмент. Тема: «Лидеры нового времени: ситуационное лидерство»	4,6
3	Коммуникационный менеджмент. Тема: «Эффективные переговоры»	4,8
4	Персональный менеджмент. Тема: «Принятие решений»	4,7
5	Персональный менеджмент. Тема: «Тайм-менеджмент»	4,9
6	Современные технологии управления персоналом организации. Тема: «Материальная и нематериальная мотивация персонала. Управление мотивацией персонала»	4,9
7	Коммуникационный менеджмент. Тема: «Эффективная обратная связь»	4,8
8	Современные технологии управления персоналом организации. Тема: «Рекрутинг. Техники проведения интервью»	4,7
Средняя оценка по всем темам		4,77

Вместе с тем обследуемые неоднозначно ответили на вопрос, повлияла ли трансляция тем в тренинговом режиме на их удовлетворенность обучением по ним (рис. 4.), хотя содержание данных тем соответствовало первоначальным ожиданиям всех обучавшихся специалистов.

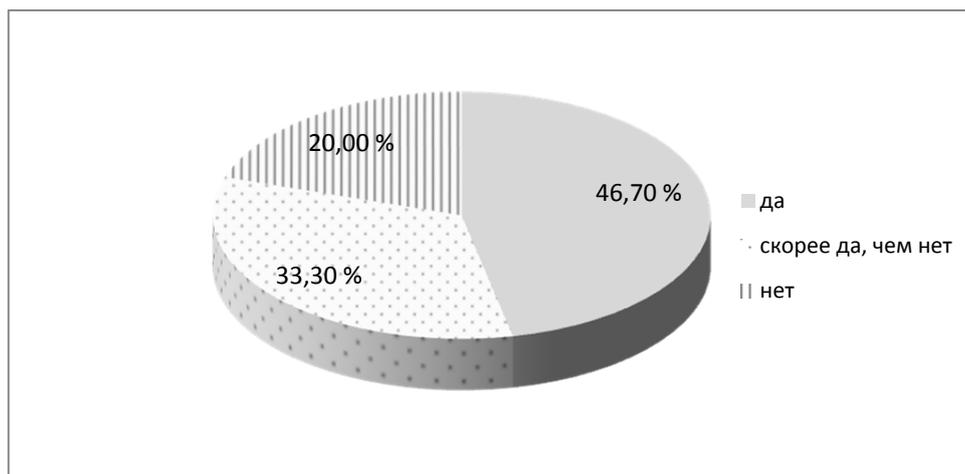


Рис. 4. Оценка влияния трансляции тем в тренинговом режиме на удовлетворенность респондентов обучением по ним

Большинство было убеждено, что тренинговый формат занятий позволил сформировать и развить практические умения и навыки, усовершенствовать компетенции (рис. 5).

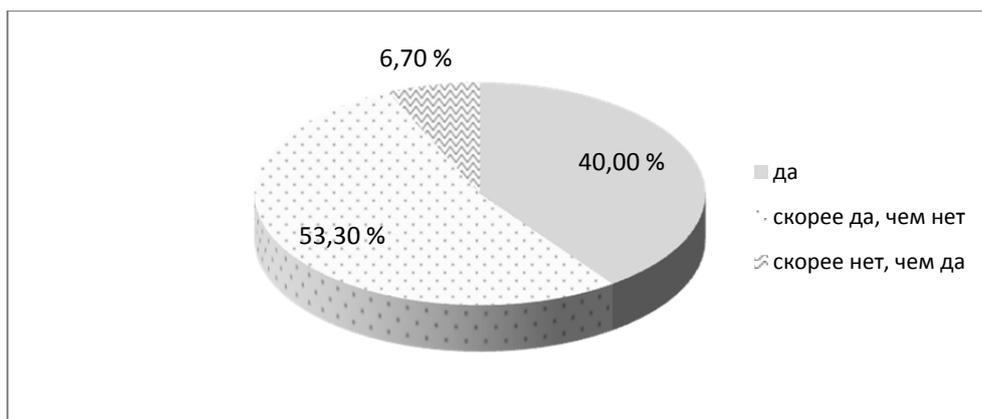


Рис. 5. Оценка обучающимися возможности формирования/развития практических умений и навыков при использовании тренингового формата занятий

Из обучавшихся 86,7 % считали, что тренинг являлся наиболее подходящим методом обучения для взрослых людей — практикующих специалистов (рис. 6).

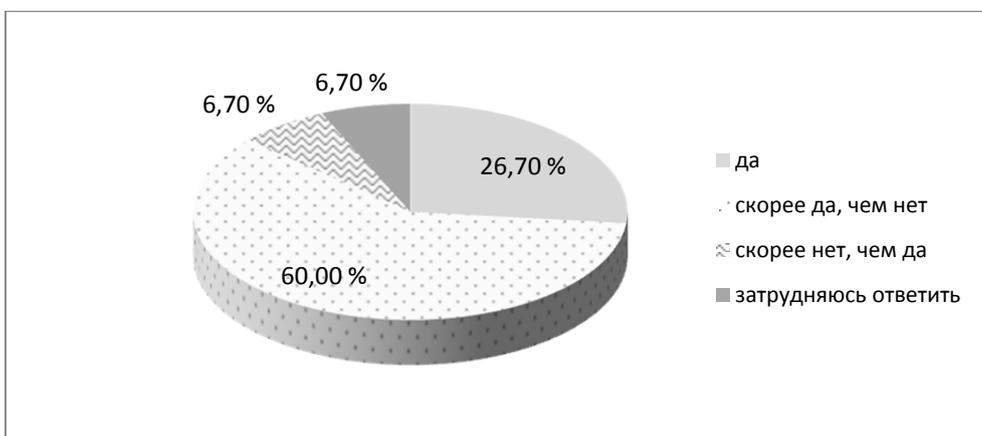


Рис. 6. Оценка респондентами тренинга в качестве наиболее подходящего метода обучения для взрослых работающих людей, уже имеющих образование

Все участники обучения положительно оценили дальнейшие планы и перспективы использования результатов обучения, утверждая, что умения и навыки, полученные на тренинговых занятиях, будут использоваться ими в профессиональной деятельности (рис. 7).

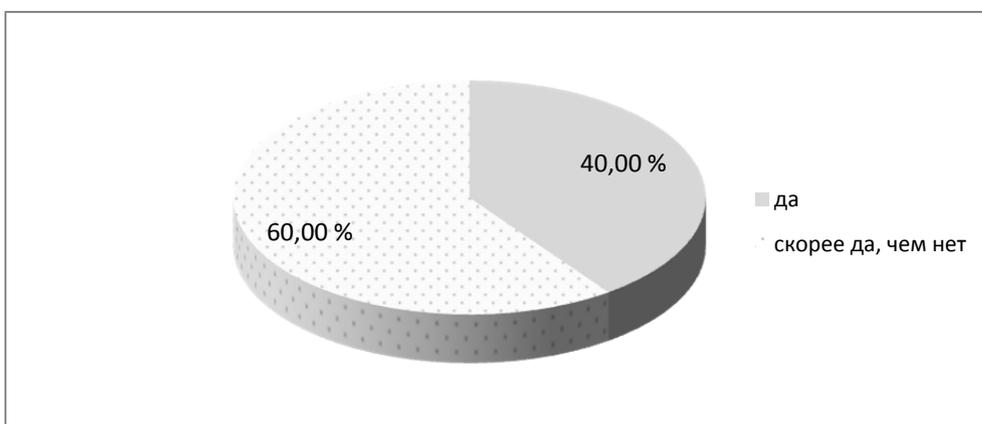


Рис. 7. Оценка перспектив возможного использования умений и навыков, сформированных на тренинговых занятиях, в будущей профессиональной деятельности

Почти все (93,4 %) участники обучения хотели, чтобы другие темы учебной программы тоже транслировались в тренинговом формате, и рекомендовали тренинг как метод обучения и повышения квалификации своим, коллегам/подчиненным/руководителю (рис. 8. и 9), что является доказательством их удовлетворенности таким форматом занятий.

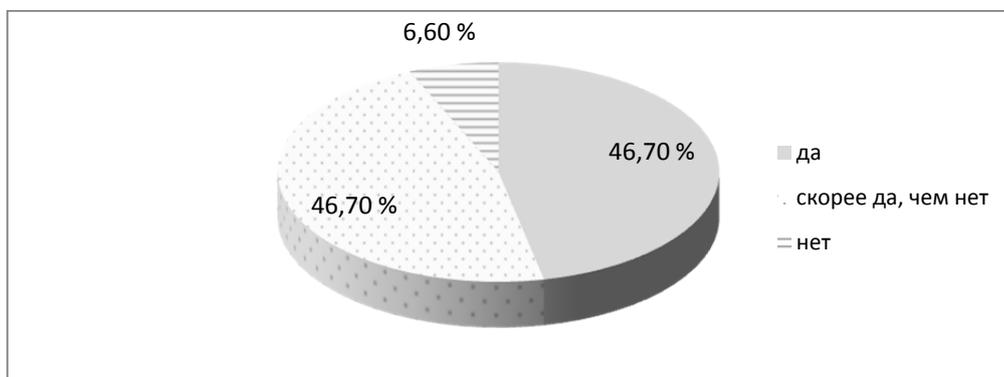


Рис. 8. Желание респондентов обучаться по другим темам данной программы в тренинговом формате

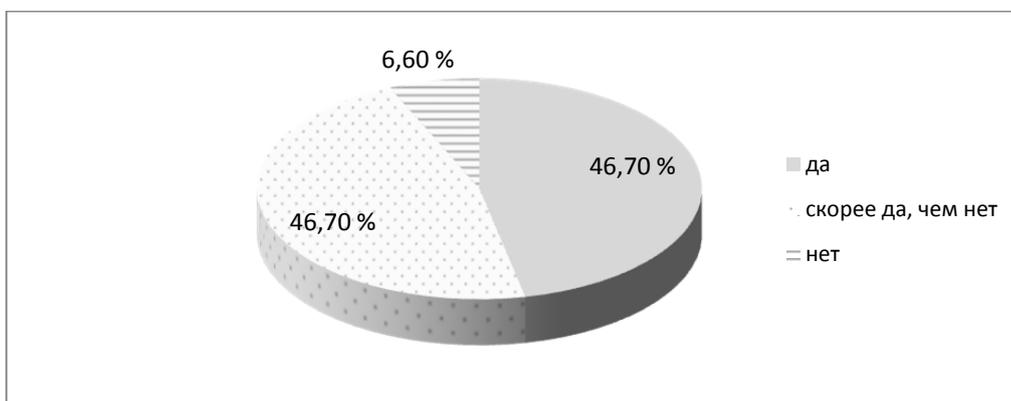


Рис. 9. Желание респондентов рекомендовать тренинг как метод обучения и повышения квалификации своим коллегам, подчиненным, руководителю

Удовлетворенность персонала обучением часто обусловлена ожидаемыми позитивными изменениями в профессиональной деятельности, на которые указывали и все участники исследования (рис. 10).

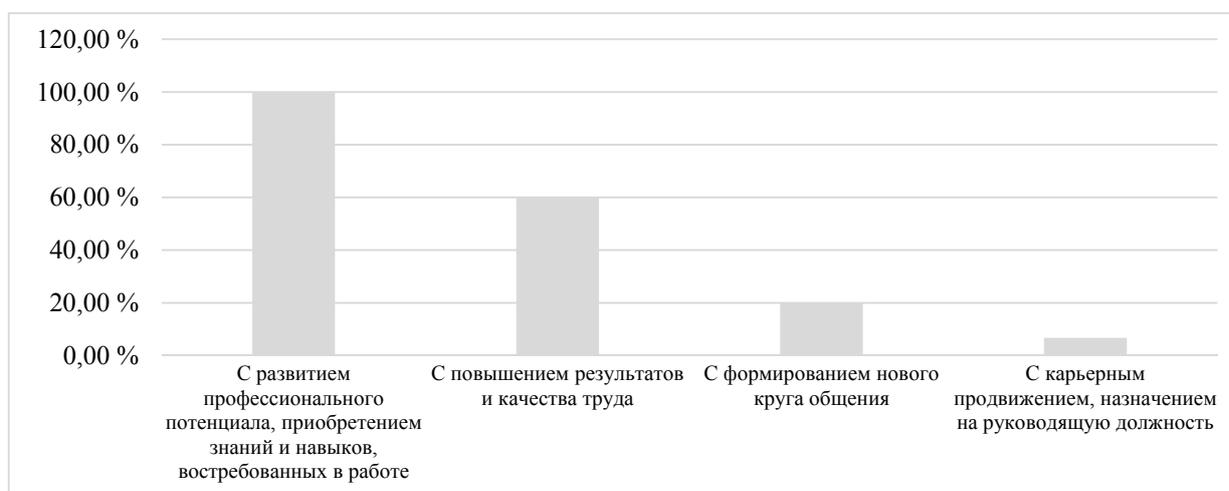


Рис. 10. Оценка респондентами ожидаемых изменений в профессиональной деятельности после обучения

Выводы. Таким образом, участники обучения продемонстрировали высокую заинтересованность в обучении по программе «Управление персоналом»: им удалось приобрести новые знания, сформировать умения и навыки, необходимые в профессиональной деятельности, что выступало ключевой целью обучения на начальном этапе.

Сформировать умения и навыки в большей степени позволил тренинговый режим обучения по темам из блоков «Коммуникационный менеджмент», «Персональный менеджмент», «Современные технологии управления персоналом» как наиболее приемлемая форма обучения взрослых людей — практикующих специалистов с комбинированием лекционного режима обучения с практическими занятиями, а также использованием активных элементов и методов обучения.

У учащихся специалистов была выявлена высокая удовлетворенность результатами обучения в тренинговом формате и за счет этого — обучением в целом, содержание тем соответствовало их ожиданиям. Все высказали готовность использовать умения и навыки, сформированные на тренинговых занятиях, в своей профессиональной деятельности, желание рекомендовать данный формат своим коллегам/подчиненным/руководителю и ожидания положительных изменений в профессиональной деятельности после обучения.

В связи с этим можно рекомендовать увеличение количества тренинговых занятий в учебных программах для персонала при чередовании лекционного формата обучения с активными элементами (игры, кейсы, упражнения) в темах, полноценный тренинговый режим в которых невозможен, а также обеспечение условий для активности персонала в учебном процессе, возможности отработки и закрепления материала.

Полученные в ходе исследования данные, а также авторская анкета могут быть учтены и использованы в дальнейшем при планировании и организации непрерывного обучения различных категорий персонала, повышения квалификации на предприятиях и учреждениях, а также мониторинга удовлетворенности ими.

Список источников

1. Дворяшина М. М., Артемова Е. В. Удовлетворенность онлайн-обучением: теоретические подходы и эмпирические измерения // *Управленец. Маркетинговые стратегии и практики*. — 2019. — Т. 10, № 6. — С. 46–53. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-onlayn-obucheniem-teoreticheskie-podhody-i-empiricheskie-izmereniya/viewer> (дата обращения: 13.04.2024).
2. Дроздов И. Н. Бизнес-тренинг для персонала предпринимательских организаций: формы, возможности, ограничения, оценка эффективности // *Лидерство и менеджмент*. — 2019. — Т. 6, № 3. — С. 323–334. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/biznes-trening-dlya-personala-predprinimatelskih-organizatsiy-formy-vozmozhnosti-ogranicheniya-otsenka-effektivnosti/viewer> (дата обращения: 14.04.2024).
3. Кибанов А. Я. Основы управления персоналом : учеб. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Инфра-М, 2014. — 447 с.
4. Магура М. И., Курбатова М. Б. Обучение персонала как конкурентное преимущество. — М. : Управление персоналом, 2004. — 216 с.
5. Образцов И. В., Половнёв А. В., Дмитриева М. М. Динамика удовлетворенности студентов качеством обучения (на примере мониторингового исследования в МГЛУ) // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. «Общественные науки»*. — 2021. — № 4 (845). — С. 256–271. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-udovletvorennosti-studentov-kachestvom-obucheniya-na-primere-monitoringovogo-issledovaniya-v-mglu/viewer> (дата обращения: 13.04.2024).
6. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-коорд. Г. В. Осипов. — М. : Норма, 2000. — 488 с.
7. Чиркова Ю. Р. Профессиональное тренинговое обучение персонала как инструмент развития современного бизнеса // *Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы*. — 2018. — № 6 (25). — С. 42–51.
8. Шендель Т. В., Яркова С. А. Оценка эффективности обучения персонала: методологический аспект // *Наука Красноярья*. — 2021. — Т. 10, № 1. — С. 106–123. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-obucheniya-personala-metodologicheskiiy-aspekt/viewer> (дата обращения: 14.04.2024).

References

1. Dvoryashina M. M., Artemova E. V. Satisfaction with online learning: theoretical approaches and empirical measurements. *Upravlenets. Marketingovyye strategii i praktiki*. [Manager. Marketing strategies and practices]. 2019, vol. 10, iss. 6, pp. 46-53. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-onlayn-obucheniem-teoreticheskie-podhody-i-empiricheskie-izmereniya/viewer> (accessed: 13.04.2024). (In Russian).

2. Drozdov I. N. Business training for personnel of business organizations: forms, possibilities, limitations, assessment of effectiveness. *Liderstvo i menedzhment*. [Leadership and Management]. 2019, vol. 6, iss. 3, pp. 323–234. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/biznes-trening-dlya-personala-predprinimatelskih-organizatsiy-formy-vozmozhnosti-ogranicheniya-otsenka-effektivnosti/viewer> (accessed: 14.04.2024). (In Russian).
3. Kibanov A. Ya. *Osnovy upravleniya personalom: ucheb.* [Fundamentals of personnel management: textbook]. Moscow, Infra-M, 2014, 447 p. (In Russian).
4. Magura M. I., Kurbatova M. B. *Obucheniye personala kak konkurentnoye preimushchestvo*. [Personnel training as a competitive advantage]. Moscow, Upravleniye personalom, 2004, 216 p. (In Russian).
5. Obraztsov I. V., Polovnev A. V., Dmitrieva M. M. Dynamics of students' satisfaction with the quality of education (based on a monitoring study at Moscow State Linguistic University). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Ser. "Obshchestvennyye nauki"*. [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Series "Social Sciences"]. 2021, iss. 4 (845), pp. 256–271. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-udovletvorennosti-studentov-kachestvom-obucheniya-na-primere-monitoringovogo-issledovaniya-v-mglu/viewer> (accessed: 13.04.2024). (In Russian).
6. *Sotsiologicheskii entsiklopedicheskiy slovar. Na russkom, angliyskom, nemetskom, frantsuzskom i cheshskom yazykakh. Red.-koord. G. V. Osipov.* [Sociological Encyclopedic Dictionary. In Russian, English, German, French and Czech. Ed.-coord. G. V. Osipov]. Moscow, Norma, 2000, 488 p. (In Russian).
7. Chirkova Yu. R. Professional training of personnel as a tool for development of modern business. *Rossiyskaya nauka i obrazovaniye segodnya: problemy i perspektivy*. [Russian science and education today: problems and prospects]. 2018, iss. 6 (25), pp. 42–51.
8. Shendel T. V., Yarkova S. A. Evaluation of the effectiveness of personnel training: methodological aspect. *Nauka Krasnoyarya*. [Science of Krasnoyarsk Region]. 2021, vol. 10, iss. 1, pp. 106–123. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-obucheniya-personala-metodologicheskiiy-aspekt/viewer> (accessed: 14.04.2024). (In Russian).

Информация об авторе

Правкина Юлия Романовна — старший преподаватель кафедры управления персоналом факультета социологии и управления Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Pravkina Yulia Romanovna — Senior Lecturer of the Department of personnel management of the Faculty of Sociology and Management of the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 03.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04 2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 03.03.2024; approved after reviewing 15.04 2024; accepted for publication 18.04.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 131–138.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 131–138.

Научная статья
УДК 378.437(47)
DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.016

Значение социокультурной среды вуза для подготовки будущих педагогических работников в новых субъектах Российской Федерации

Степанюк Екатерина Ивановна

Азовский государственный педагогический университет
Бердянск, Россия
k_stepanyk@mail.ru

Аннотация. Потребностями современного российского государства и общества продиктована необходимость интеграции системы образования новых субъектов Российской Федерации в общероссийское образовательное пространство, которая предполагает ее переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по программам бакалавриата и магистратуры и создание соответствующей образовательной и социокультурной среды вуза, которая рассматривается с позиции формирования и становления личности, а также формирования и развития компетенций будущих педагогических работников.

Социокультурная среда новых субъектов Российской Федерации определяется как образовательное пространство, которое открывает возможности для моделирования и организации учебного процесса, направленного на развитие и социальную адаптацию личности будущих специалистов в сфере образования к стандартам и нормам, действующим в Российской Федерации, и предполагает обязательное взаимодействие всех субъектов в вузе для достижения значимых результатов.

Особое внимание обращается на то, что в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство подготовка будущих педагогов новых субъектов Российской Федерации должна не только включать формирование готовности к выполнению трудовых функций в изменяющихся условиях посредством предметов модуля профессиональной подготовки, но и создавать благоприятные условия для их адаптации в переходный период через вовлечение в различные формы работы, учебно-воспитательные мероприятия и реализацию психолого-педагогических программ сопровождения.

В статье представлены выявленные в процессе теоретического анализа литературы социокультурные условия становления и развития будущих специалистов в сфере образования, к которым отнесены коррекция процесса профессиональной подготовки, заключающаяся в разработке курсов по стимулированию профессионального самоопределения студентов; использование копинг-стратегий как механизмов совладания со стрессом; формирование эмоционально благоприятной культурно-развивающей среды; включение в образовательную практику вуза программы сопровождения социальной адаптации студентов.

Ключевые слова: новые субъекты Российской Федерации, интеграция, вуз, социокультурная среда, образовательное пространство, профессиональная подготовка, профессиональное становление, профессиональные стандарты, сфера образования.

Для цитирования: Степанюк Е. И. Значение социокультурной среды вуза для подготовки будущих педагогических работников в новых субъектах Российской Федерации // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 131–138. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.016.

Original article

Importance of the university sociocultural environment for training future educators in the new constituent entities of the Russian Federation

Yekaterina Ivanovna Stepanyuk
Azov State Pedagogical University
Berdyansk, Russia
k_stepanyk@mail.ru

Abstract. The requirements of the modern Russian state and society dictate the need to integrate the education system of the new constituent entities of the Russian Federation into the Russian educational space. This requires that the academic institutions undergo transition to the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education (FSES HPE) for bachelor's and master's degree programs. The process involves creation of an appropriate educational and socio-cultural environment in the universities. The article investigates this environment from the position of growth and formation of personality, as well as the formation and development of competencies of future educators.

The social and cultural environment of the new subjects of the Russian Federation is defined as an educational space that provides opportunities for modeling and organizing the educational process aimed at the development and social adaptation of personality of future professionals for education to the standards and norms that operate in the Russian Federation, which implies mandatory interaction of all actors in the university so as to achieve significant results.

The research pays special attention to the fact that during integration into the all-Russian educational space, the training of future teachers in the new constituent subjects of the Russian Federation should not only include the formation of readiness to perform work functions in changing conditions through the professional training module, but also create favorable conditions for adaptation of the educators in the transition period, through their involvement in various forms of work, educational activities and the implementation of psychological and pedagogical support programs.

The article defines sociocultural conditions of formation and development of future education specialists, identified through theoretical analysis of literature. Such conditions include correction of the process of professional training, consisting in development of courses that stimulate professional self-fulfillment of students; using coping strategies as mechanisms of stress management; formation of an emotionally favorable cultural and developmental environment; inclusion in the educational practice of the university of a program of support for social and cultural development of future educators.

Keywords: new constituent entities of the Russian Federation, integration, university, sociocultural environment, educational space, professional training, professional formation, professional standards, education sphere.

For citation: Stepanyuk Ye. I. Importance of the university sociocultural environment for training future educators in the new constituent entities of the Russian Federation // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 131–138. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.016.

Введение. Потребности современного российского государства и общества диктуют необходимость интеграционных процессов в системе высшего образования новых субъектов Российской Федерации в новую социокультурную реальность.

В связи с интенсивно изменяющейся социальной ситуацией, новыми векторами становления и развития будущих специалистов в сфере высшего педагогического образования этих регионов актуальным является исследование проблемы создания социокультурной среды вуза, которая открывает возможности для моделирования и организации воспитательного и образовательного процесса, направленного на развитие и социальную адаптацию личности, на этот процесс.

Так, в Запорожской области в Азовском государственном педагогическом университете (АГПУ), где осуществляется подготовка будущих компетентных специалистов по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», успешно проходит интеграция в общероссийское образовательное пространство и работа по формированию социокультурной среды вуза, связанная со значительными изменениями в разных сферах общества.

Целью исследования являлось определение сущности социокультурной среды педагогического вуза в новых субъектах Российской Федерации.

Метод исследования — анализ и обобщение теоретических источников.

Обсуждение основных результатов. В Федеральном законе об образовании в Российской Федерации отражены первоочередные государственные задачи по обеспечению качественной подготовки будущих специалистов в сфере образования, среди которых одной из основных выступает развитие социальной адаптации субъектов образовательного процесса (Об образовании в Российской Федерации, 2012).

В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы обозначена необходимость качественной подготовки будущих специалистов в сфере образования, создания условий для их успешной социализации и университетских центров инновационного, тех-

нологического и социального развития регионов (Об утверждении государственной программы развития Российской Федерации, 2017). В Запорожской области таким центром выступает ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет», на площадке которого создается технопарк «Педагогический кванториум» для реализации социальных проектов региона.

В настоящее время в вузах новых субъектов Российской Федерации, в частности в Запорожской области, воспитательный и образовательный процесс направлен на совершенствование системы высшего образования, переход на федеральные государственные образовательные стандарты в сфере высшего образования (ФГОС ВО) и их реализацию. В связи с этим требует глубокого теоретического осмысления и приобретает большую актуальность проблема становления, развития социализации и адаптации специалистов, в том числе будущих, в сфере образования.

Важным средством профессиональной социализации будущих педагогов является социокультурная среда университета, которая рассматривается как безопасное пространство для жизни студентов, преподавателей и работодателей, а также как динамичная система, стимулирующая движущие силы и источники формирования личности в соответствии с определенными законами и культурными стандартами посредством самораскрытия, саморазвития и самореализации личности (Николашкина, 2017, с. 25) и содержит важные резервы и большой потенциал для создания комфортного и благоприятного образовательного пространства в процессе их обучения.

Как систему реализации профессиональной подготовки студентов, формирования и становления личности будущих педагогов, имеющую свои особенности в процессе формирования и развития у обучающихся универсальных, общепедагогических и профессиональных компетенций (Каримова, Политаева, Тагариева, 2022, с. 99–110) социокультурную среду в педагогическом вузе рассматривают в качестве совокупности образовательно-профессиональной, социально-воспитательной, интеракционно-коммуникативной и предметно-пространственной составляющих (Горшенин, 2017, с. 26). Инновационная образовательная среда педагогического университета — целостная организация процесса психологической подготовки будущих специалистов в единстве всех его составляющих (целей, содержания, форм, методов, средств), основанная на принципах предметности и субъектности, активности, моделировании, рефлексивности, актуализации потенциала развития учащихся, оптимальности, формирования позитивной Я-концепции личности (Зобнина, 2012, с. 48).

В рамках статьи под социокультурной средой понимается образовательное пространство, которое открывает возможности для моделирования и организации учебно-воспитательного процесса в вузах новых субъектов Российской Федерации, направленного на развитие и социальную адаптацию личности будущих специалистов в области образования в соответствии с действующими в Российской Федерации стандартами и нормами подготовки квалифицированных кадров.

Образовательное пространство предполагает изменение требований к подготовке обучающихся школ и вузов, определение качественно новых образовательных результатов и форм организации образовательного процесса на этапе становления будущих педагогических работников; готовность к внедрению нового социального заказа и механизмы консолидации общества, формирования российской идентичности, систему социальных лифтов, усиление и выравнивание социальных возможностей обучающихся с разными стартовыми условиями (Гукаленко, 2017, с. 298), поскольку формирующееся информационное общество, изменение требований общества к характеру и содержанию подготовки выпускников школ и вузов, образовательные требования детей и молодежи «цифровой» эпохе требуют от системы образования новых образовательных результатов и новых организационных форм образовательного процесса.

Социокультурное образовательное пространство характеризуют как подсистему социального пространства, направленного на воспроизводство социально-духовного, интеллектуального и экономического потенциала, обосновывая его сущность через пересечения связей между социальными позициями людей, обладающими силовым воздействием друг на друга (Хованова, 2010, с. 3); как часть исторически определенной реальности, которая характеризуется институциональной формой взаимодействия субъектов образования, направленностью на культурное развитие знаний, культурных практик и их трансформацию, обеспечением функционирования педагогическими факторами и условиями их реализации, формированием личности учащегося как активной и социально ответственной личности (Барановская, 2012, с. 42).

Вместе с тем образовательное пространство как социальная категория предполагает обязательное взаимодействие всех субъектов воспитательного и образовательного процесса в вузе для достижения значимых результатов.

Условиями, необходимыми для адаптации студента к социокультурной среде вуза, являются содержание и технология образовательной деятельности, личное общение участников образовательного процесса, психологический «климат» и организационная культура университета, особенности совместной деятельности преподавателей и студентов, ориентация образовательного процесса на самореализацию учащихся (Буховцева, 2018, с. 25).

Для становления и развития будущих специалистов в сфере образования необходимы проведение работы по коррекции их профессиональной подготовки с разработкой курсов по стимулированию процесса профессионального самоопределения (Магомедова, 2018); использование копинг-стратегий как механизмов совладания со стрессом (Федотова, 2022), формирование эмоционально благоприятной культурно-развивающей среды и включение в образовательную практику вуза программы сопровождения социальной адаптации студентов (Зыонг, 2021). Поддержка будущих педагогических работников в процессе их адаптации к новой образовательной среде способствует успешному включению в воспитательный и образовательный процесс и формирует умение прогнозировать сложные ситуации, разрешать их с помощью наиболее эффективных методов.

Развитие университетского образования и формирование новой модели современного университета детерминированы социокультурными ценностями, традициями образования, потребностями общества, поэтому социокультурные трансформации оказывают влияние и на изменение современного университета: условия новой социокультурной среды являются отражением текучести, неопределенности, рискогенности, небезопасности современного мира (Брылина, 2019, с. 44).

Учеными (С. И. Архангельский, С. Н. Горшенина, М. М. Кашапов, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. В. Мудрик, Т. В. Пушкарева, В. А. Слостёнин, Т. П. Скрипкина, И. А. Юрловская, В. А. Якунин и др.) в исследованиях педагогической деятельности и профессионального развития педагога были выделены ключевые составляющие профессиональной подготовки будущих педагогических работников.

Профессиональная подготовка будущих педагогов должна включать профессиональную направленность знаний, определяющих профессиональное мировоззрение, ориентацию на усиление личной конкурентоспособности, способность к личностному саморазвитию и самореализации. В процессе профессионального обучения студенты, внутренне сравнивая свои действия и поступки с будущей профессиональной деятельностью, должны прогнозировать их в соответствии с социальными требованиями и трансформировать во внутренние состояния (Пушкарева, 2016, с. 43–49).

Профессиональная подготовка будущих специалистов в области образования в настоящее время предполагает изменение целеполагания и направления обучения от образовательного к профессионально-контекстному, самоуправленческому, познавательно-практическому; психолого-педагогическое сопровождение студентов в их становлении как субъектов учебно-познавательной деятельности, предоставление им возможности самостоятельно выбирать индивидуальные задания и соответствующие учебно-методические материалы, формы отчетности и контроля; обеспечение управления и самоуправления учебной деятельностью студентов, которая осуществляется при реализации образовательных и учебно-дидактических заданий исследовательского характера и использовании интерактивных технологий обучения (Юрловская, 2016, с. 51).

Социокультурная модернизация образования призвана развивать индивидуальные навыки и способности каждого, мотивировать на успешное осуществление карьерных устремлений, при этом образование должно не только быть гарантией интеллектуального потенциала страны, но и выступать модератором в формировании картины мира и традиционных духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения (Скрипкина, 2017). В связи с этим тщательного изучения требуют студенческие группы и личности, составляющие студенческие сообщества, особенно в период становления, когда в группе наиболее очевидна социально-психологическая неоднородность и происходят динамические процессы (структурирование, формирование и изменение межличностных отношений, распределение ролей в группе), которые оказывают влияние на формирование личности каждого студента. Эти особенности определяют необходимость обеспечения успешной адаптации к обучению в вузе на начальном этапе обучения, особенно в период интеграции системы высшего образования новых субъектов Российской Федерации в общероссийское образовательное пространство. Работа по социальной адаптации личности, улучшению организации и условий учебной деятельности должна предусматривать и оптимизацию взаимоотношений в студенческом коллективе, создание в нем атмосферы сотрудничества, доверия

и взаимопомощи, осознанную корректировку негативных явлений на начальном этапе формирования коллектива студенческой группы и студенческого сообщества в целом, для чего необходим психологически грамотный подход к его психолого-педагогическому сопровождению.

Профессиональная подготовка будущих педагогических работников рассматривается учеными в контексте персонификации воспитания в целом и с точки зрения двух взаимодополняющих перспектив: освоения ими компетенций, обозначенных ФГОС ВО, и формирования готовности к выполнению трудовых функций, закрепленных в требованиях профессиональных стандартов (Горшенина, Неясова, Серикова, 2020, с. 91–99). Через развитие сознательного и ответственного отношения к своему будущему на основе реалистичной оценки себя в соответствии с современным социумом актуализируется профессиональное самоопределение личности (Солодова, 2012, с. 42).

В условиях интеграции новых субъектов в общероссийское образовательное пространство, в том числе в систему высшего педагогического образования, происходит смещение акцента от знаниевой парадигмы образования к личностно-деятельностному подходу, который предполагает развитие личности будущих современных педагогов, формирование у них способности к продуктивной деятельности и творческой профессиональной самореализации (А. А. Вербицкий, В. И. Загвязинский, А. В. Коржув, В. А. Попков и др.).

Представим процесс формирования новой социокультурной среды в ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет», создание которого в начале 2023 года в Запорожской области стало знаковым для возрождения педагогического образования и подготовки кадров для системы образования в регионе. Согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 29 марта 2023 года № 750-р университет получил статус федерального бюджетного образовательного учреждения высшего образования и вошел в число 38 педагогических вузов России.

В университете были определены стратегические направления развития на период 2024–2026 годов, основными из которых являются следующие:

- развитие системы профессиональной подготовки будущих педагогических работников с учетом концепции «Ядра высшего педагогического образования», а также потребности Запорожской области в подготовке и повышении квалификации педагогов в условиях интеграции в образовательное пространство Российской Федерации;
- разработка и реализация программ дополнительного образования для обучающихся школ, студентов высших учебных учреждений, а также создание на базе университета системы непрерывного повышения педагогического мастерства для Запорожской области;
- повышение престижа педагогической профессии и создание социокультурной среды для воспитания и обучения студенческой молодежи в университете.

Компонентами социокультурной среды в АГПУ являются проведение учебно-воспитательных мероприятий, создание единого воспитательного пространства и реализация психолого-педагогических программ.

Учебно-воспитательные мероприятия являются основными в процессе реализации календарной программы воспитания университета и включают в себя участие в молодежных авторских проектах, спортивных событиях, профориентационной работе, студенческих научных мероприятиях. В 2023–2024 учебном году АГПУ стал площадкой для проведения серии образовательных форумов трека «Знание. Лекторий», направленных на просвещение молодежи, с участием специалистов науки и культуры, героев Российской Федерации, политических деятелей.

Работа по созданию единого воспитательного пространства осуществляется в нескольких направлениях.

Каждый понедельник начинается с торжественной церемонии выноса Государственного флага Российской Федерации и исполнения Государственного Гимна, открытия новой учебной недели ректором или проректорами, награждения лучших студентов по итогам недели, месяца, семестра, после которых проводится единый кураторский час в формате «Разговоры о важном».

Совместно с Министерством по молодежной политике Запорожской области, администрацией города Бердянска, центром студенческих инициатив АГПУ реализуются студенческие проекты (исторический фотопроjekt в парке университета «АГПУ: от мужской гимназии к Федеральному университету России»; круглый стол и открытие мурала герою Советского Союза Полине Денисовне Осипенко), посвященные 80-летию со Дня освобождения города Бердянска.

В апреле 2023 года в университете создана учебно-консультативная лаборатория «Психологическая служба АГПУ», которая обеспечивает реализацию психолого-педагогических программ для студентов, а также предоставляет консультативную помощь сотрудникам и обучающимся.

В ноябре 2023 года на II Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы адаптации субъектов образовательного процесса новых российских регионов в условиях интеграции в систему образования Российской Федерации» АГПУ стал площадкой для обмена опытом по интеграции в общероссийское образовательное пространство, а также объединил представителей профессионального сообщества педагогов и психологов в обсуждении моделей психологических служб в педагогических вузах новых субъектов Российской Федерации.

Выводы. Таким образом, существенное значение для подготовки будущих специалистов в сфере образования в новых субъектах Российской Федерации имеет социокультурная среда вуза, под которой понимается образовательное пространство, направленное на развитие и социальную адаптацию их личности и компонентами которой являются различные формы работы, учебно-воспитательные мероприятия, различные психолого-педагогические программы, которые станут предметом дальнейших исследований.

Список источников

1. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Чита, 2012. — 42 с.
2. Брылина И. В. Социокультурные условия формирования новой модели современного университета : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. — Красноярск, 2019. — 44 с.
3. Буховцева О. В. Сопровождение процесса адаптации студентов к социокультурной среде вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Красноярск, 2018. — 25 с.
4. Горшенин В. И. Социокультурная среда образовательной организации как средство профессиональной социализации будущего специалиста среднего звена : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Оренбург, 2017. — 26 с.
5. Горшенин С. Н., Неясова И. А., Серикова Л. А. Практико-ориентированная подготовка будущих специалистов в области воспитания к проектированию индивидуального маршрута обучающегося // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 6. — С. 91–99.
6. Гукаленко О. В. Безопасность детей и молодежи в поликультурном пространстве России : моногр. — М. : Макс Пресс, 2017. — 298 с.
7. Зобнина Т. В. Система психологической подготовки студентов — будущих педагогов в инновационной образовательной среде педагогического вуза : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Н. Новгород, 2012. — 48 с.
8. Зыонг В. З. Организационно-педагогические условия социальной адаптации иностранных студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2021. — 26 с.
9. Каримова Л. Н., Политаева Т. И., Тагариева И. Р. Организация социокультурной среды как основа профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта // Педагогический журнал Башкортостана. — 2022. — № 2. — С. 99–110.
10. Магомедова М. Г. Социокультурные и дидактические ресурсы адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности в условиях национального региона : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Грозный, 2018. — 42 с.
11. Николашкина В. Е. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров юриспруденции в социокультурной образовательной среде вуза : автореф. ... канд. пед. наук. — Великий Новгород, 2017. — 25 с.
12. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ : принят Госдумой 21 дек. 2012 г. : одобр. Советом Федер. 26 дек. 2012 г. — URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.10.2022).
13. Об утверждении государственной программы развития Российской Федерации «Развитие образования» (с изм. и доп.) : постановл. П-ва РФ от 26 дек. 2017 г. № 1642. — URL : <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 20.10.2022).
14. Пушкарева Т. В. Интериоризация научного знания студентами в вузе как результат профессиональной подготовки в вузе // Развитие личности как стратегия современной системы образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Воронеж, 2016. — С. 43–49.
15. Солодова Г. Г. Становление профессионального самоопределения студентов вуза в педагогической культуре изменяющегося социума : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Кемерово, 2012. — 42 с.
16. Федотова В. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза в связи с принадлежностью к культуре : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Пермь, 2022. — 22 с.
17. Хованова Е. В. Межкультурные коммуникации в образовательном пространстве регионального вуза : автореф. дис. ... канд. социол. наук. — Саратов, 2010. — 20 с.
18. Юрловская И. А. Индивидуализация образовательного процесса как инновационная деятельность в современном педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Владикавказ, 2016. — 51 с.

References

1. Baranovskaya L. A. *Formirovaniye sotsialnoy otvetstvennosti studenta v sotsiokulturnom obrazovatelnom prostranstve: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk.* [Formation of social responsibility of a student in the socio-cultural educational space: abstract of dissertation ... of Doctor of Pedagogy]. Chita, 2012, 42 p. (In Russian).
2. Brylina I. V. *Sotsiokulturnyye usloviya formirovaniya novoy modeli sovremennogo universiteta: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk.* [Socio-cultural conditions for the formation of a new model of a modern university: abstract of dissertation ... of Doctor of Philosophy]. Krasnoyarsk, 2019, 44 p. (In Russian).
3. Bukhovtseva O. V. *Soprovozhdeniye protsessa adaptatsii studentov k sotsiokulturnoy srede vuza: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk.* [Supporting the process of students' adaptation to the socio-cultural environment of the university: abstract of dissertation ... of Doctor of Pedagogy]. Krasnoyarsk, 2018, 25 p. (In Russian).
4. Gorshenin V. I. *Sotsiokulturnaya sreda obrazovatelnoy organizatsii kak sredstvo professionalnoy sotsializatsii budushchego spetsialista srednego zvena: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk.* [Socio-cultural environment of an educational organization as a means of professional socialization of a future mid-level specialist: abstract of dissertation ... of Doctor of Pedagogy]. Orenburg, 2017, 26 p. (In Russian).
5. Gorshenina S. N., Neyasova I. A., Serikova L. A. Practice-oriented training of future specialists in the field of education for designing a student's individualized route. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya.* [Current issues of science and education]. 2020, iss. 6, pp. 91–99. (In Russian).
6. Gukalenko O. V. *Bezopasnost detey i molodezhi v polikulturnom prostranstve Rossii: monogr.* [Safety of children and youths in the multicultural space of Russia: monograph]. Moscow, Maks Press, 2017, 298 p. (In Russian).
7. Zobnina T. V. *Sistema psikhologicheskoy podgotovki studentov — budushchikh pedagogov v innovatsionnoy obrazovatelnoy srede pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk.* [The system of psychological training of future teachers in the innovative educational environment of a pedagogical university: abstract of dissertation ... of Doctor of Psychology]. Nizhny Novgorod, 2012, 48 p. (In Russian).
8. Zyong V. Z. *Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya sotsialnoy adaptatsii inostrannykh studentov v protsesse fizkul'turno-sportivnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk.* [Organizational and pedagogical conditions for social adaptation of foreign students in physical education and sports activities: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2021, 26 p.
9. Karimova L. N., Politaeva T. I., Tagarieva I. R. Organization of the socio-cultural environment as the basis for professional training of a future teacher-musician. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana.* [Pedagogical Journal of Bashkortostan]. 2022, iss. 2, pp. 99-110 c. (In Russian).
10. Magomedova M. G. *Sotsiokulturnyye i didakticheskiye resursy adaptatsii studentov k professionalno-pedagogicheskoy deyatel'nosti v usloviyakh natsionalnogo regiona: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk.* [Sociocultural and didactic resources for students' adaptation to professional and pedagogical activity in the conditions of a national region: abstract of dissertation ... of Doctor of Pedagogy]. Grozny, 2018, 42 p.
11. Nikolashkina V. E. *Razvitiye professionalno-kommunikativnoy kompetentnosti budushchikh bakalavrov yurisprudentsii v sotsiokul'turnoy obrazovatelnoy srede vuza: avtoref. ... kand. ped. nauk.* [Development of professional and communicative competence of future bachelors of law in the socio-cultural educational environment of the university: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Veliky Novgorod, 2017, 25 p. (In Russian).
12. *Ob obrazovaniy v Rossiyskoy Federatsii: Federalnyy zakon № 273-FZ: prinyat Gosdumoy 21 dek. 2012 g.: odobr. Sovetom Feder. 26 dek. 2012 g.* [On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ: adopted by the State Duma on 21 December 2012: approved by the Federation Council on 26 December 2012]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 11.10.2022). (In Russian).
13. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy razvitiya Rossiyskoy Federatsii "Razvitiye obrazovaniya" (s izm. i dop.): postanovleniye Pravitelstva RF ot 26 dek. 2017 g. № 1642.* [On approval of the state development program of the Russian Federation "Education Development" (amended and supplemented): RF Government Resolution of 26 December 2017 No. 1642. Available at: <https://base.garant.ru/71848426/> (accessed 20.10.2022). (In Russian).
14. Pushkareva T. V. Interiorization of scientific knowledge by university students a result of professional training at the university. *Razvitiye lichnosti kak strategiya sovremennoy sistemy obrazovaniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Personality development as a strategy of the modern education system: materials of the International scientific and practical conference]. Voronezh, 2016, pp. 43–49. (In Russian).
15. Solodova G. G. *Stanovleniye professionalnogo samoopredeleniya studentov vuza v pedagogicheskoy kulture izmenyayushchegosya sotsiuma: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk.* [Formation of professional self-determination of university students in the pedagogical culture of a changing society: abstract of dissertation ... of Doctor of Pedagogy]. Kemerovo, 2012, 42 p. (In Russian).

16. Fedotova V. A. *Sotsialno-psikhologicheskaya adaptatsiya inostrannykh studentov k obrazovatelnoy srede rossiyskogo vuza v svyazi s prinaldlezhnostyu k kulture: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Social and psychological adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian university as related to cultural identification: abstract of dissertation ... of Candidate of Psychology]. Perm, 2022, 22 p.

17. Khovanova E. V. *Mezhkulturnyye kommunikatsii v obrazovatelnom prostranstve regionalnogo vuza: avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk.* [Intercultural communications in the educational space of a regional university: abstract of dissertation ... of Candidate of Social Science]. Saratov, 2010, 20 p. (In Russian).

18. Yurlovskaya I. A. *Individualizatsiya obrazovatelnoy protsessy kak innovatsionnaya deyatelnost v sovremennom pedagogicheskom vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk.* [Individualization of the educational process as an innovative activity in a modern pedagogical university: abstract of dissertation ... of Candidate of Pedagogy]. Vladikavkaz, 2016, 51 p.

Информация об авторе

Степанюк Екатерина Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, исполняющий обязанности ректора Азовского государственного педагогического университета.

Information about the author

Stepanyuk Yekaterina Ivanovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Acting Rector of Azov State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 14.02.2024; одобрена после рецензирования 16.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 14.02.2024; approved after reviewing 16.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 139–149.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 139–149.

Научная статья

УДК 616-007.1

DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.017

Уровневый подход в изучении лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития

Верозуб Анастасия Сергеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

a.verozub@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье представлены психологические особенности лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), имевших разный уровень успешности выполнения действий.

Кратко раскрыты подходы к диагностике лиц данной категории.

Описаны результаты исследования лиц с ТМНР в возрасте от 5 до 22 лет с различными сочетаниями нарушений (детский церебральный паралич с нарушениями слуха или зрения, интеллектуальной недостаточностью, эпилепсией). Среди них выделены 4 группы лиц с различными уровнями успешности выполнения действий: 1-м уровнем, который характеризовался выполнением большинства действий сопряженно со взрослыми; 2-м уровнем, при котором для выполнения действий требовалась минимальная физическая помощь; 3-м уровнем, когда действия выполнялись по зрительному образцу или по подражанию; 4-м уровнем, при котором для выполнения действий была необходима пошаговая словесная инструкция со стороны взрослого.

Подробно представлены особенности эмоционального реагирования, коммуникации, зрительного, слухового и тактильного восприятия, двигательного развития, предметно-практических действий, познавательного и социально-личностного развития обучающихся с различным уровнем успешности выполнения действий и общая характеристика их деятельности. Все это определяет научную новизну и теоретическую значимость представленных результатов исследования, а также позволяет наметить направления специальных индивидуальных программ развития лиц с ТМНР.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, уровень успешности выполнения действий, эмоциональное реагирование, коммуникация; зрительное, слуховое и тактильное восприятие; двигательное развитие, предметно-практические действия, познавательное и социально-личностное развитие, общая характеристика деятельности.

Для цитирования: Верозуб А. С. Уровневый подход в изучении лиц с тяжелыми множественными нарушениями // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 139–149. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.017.

Original article

Level-based approach to study of individuals with severe multiple developmental disorders

Verozub Anastasia Sergeevna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

a.verozub@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article describes the psychological characteristics of persons with multiple severe developmental disorders (MSDD), who demonstrate different levels of success in performing actions.

The approaches to diagnosing individuals in this category are briefly discussed.

The results of a study of individuals with MSDD aged from 5 to 22 years, with various combinations of disorders (cerebral palsy with hearing/vision impairment, intellectual disability, epilepsy) are described. Among them, 4 groups of people with different levels of success in performing actions were identified: Level 1, characterized by performing most actions with assistance of adults; Level 2, when minimal physical assistance is required to perform actions; Level 3, when actions are performed according to a visual model or by imitation; and Level 4, in which step-by-step verbal instructions from an adult are necessary to perform actions.

The features of emotional response, communication, visual, auditory and tactile perception, motor development, subject-related practical actions, cognitive and social-personal development of students with different levels of success in performing actions and the general characteristics of their activities are presented in detail. All these determine the scientific novelty and theoretical significance of the research results, and also allow us to outline the directions of special individual development programs for people with MSDD.

Keywords: multiple severe developmental disorders, level of success in performing actions, emotional response, communication; visual, auditory and tactile perception; motor development, objective-practical actions, cognitive and social-personal development, general characteristics of activity.

For citation: Verozub A. S. Level-based approach in the study of persons with severe multiple disorders // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 139–149. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.017.

Введение. В современной специальной психологии одним из актуальных направлений является изучение лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), которые понимают как специфическое состояние психофизического развития человека вследствие органического поражения ЦНС, при этом совокупность в высокой степени выраженных нарушений интеллекта, поведения, коммуникации, движения, сенсорных функций в значительной мере препятствует развитию самостоятельной жизнедеятельности индивида в обществе. «Множественные нарушения» во многом предполагают патологии генетического происхождения, тяжелые органические нарушения ЦНС, при которых сочетаются сенсорные, интеллектуальные, двигательные нарушения, выраженные в разной степени (Головниц, 2011). К ним относятся такие, при которых у ребенка одновременно существуют три и более первичных нарушения, причем каждое имеет отрицательные последствия, усугубляющие отклонения в развитии ребенка (Жигорева, Левченко, 2016); различные комбинации сенсорных, двигательных, интеллектуальных нарушений, расстройств эмоционально-волевой сферы, выраженных в разной степени, например, сочетание у одного ребенка слепоглухоты с умственной отсталостью; тяжелого нарушения слуха с умственной отсталостью и ДЦП.

Дети с ТМНР имеют специфические особенности развития, специфические потребности и нуждаются в обязательном комплексном сопровождении (Левченко, Абкович, 2017; Филатова, 2018).

Для психолого-педагогической диагностики развития детей с ТМНР используют общепринятые зарубежные и отечественные шкалы, которые в основном подходят для обследования детей младенческого и раннего возраста, например, «Шкалу развития младенца Bayley», «Денверский скрининг-тест развития», «Шкалу ментального развития Griffiths», «Шкалу KID», «Шкалу поведения новорожденных T. Brazelton», «Психолого-педагогический профиль РЕР-3», «Тест Г. В. Пантюхиной, К. Л. Печоры, Э. Л. Фрухт», «Тест развития детей первого года жизни О. В. Баженовой», «Оценку уровня психомоторного развития Л. Т. Журбы, Е. М. Мастюковой» и др., которые не отражают особенности развития и многие умения и навыки именно детей с ТМНР.

Программы обследования лиц с ТМНР на современном этапе предложили М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко, Н. В. Верещагина, О. В. Шохова, И. В. Верещага, И. В. Моисеева, А. М. Пайкова, Е. Н. Елисеева, О. В. Истомина, Е. А. Рудакова, Э. В. Самарина, А. М. Царев (Елисеева, Рудакова, Истомина, 2018; Самарина, 2010; Шохова, 2012), однако создание методики оценки особенностей психического развития лиц данной категории с учетом оказания различных видов помощи по-прежнему является актуальным.

Целями исследования были разработка диагностического инструментария и изучение особенностей психического развития лиц с ТМНР.

В исследовании, которое проводилось в 2020–2023 годах на базе ГБУ «Московский городской центр реабилитации», ГБУ Рязанской области «Елатомский детский дом-интернат для умственно отсталых детей», МБДОУ «Детский сад № 103» и ОГБОУ «Школа № 23» г. Рязани, Рязанской региональной общественной организации детей-инвалидов и их родителей «Дети-ангелы», приняли участие 110 лиц с ТМНР в возрасте от 5 до 22 лет (35 детей 5–8 лет, 45 — от 9 до 14 лет и 30 человек — от 15 до 22 лет, из которых 42 % — женского и 58 % — мужского пола).

Среди участников исследования преобладали лица, имевшие сочетание интеллектуальных, сенсорных и двигательных нарушений: у 27 % из них имелась задержка психического развития с сенсорными нарушениями и двигательными нарушениями, а также сенсорные и двигательные нарушения в сочетании с умеренной умственной отсталостью; у 14 % — сочетания тяжелой умственной отсталости, детского церебрального паралича и нарушение зрения, а также сочетание глубокой умственной отсталости с сенсорными и двигательными нарушениями; у 10 % — генетические аномалии и у 8 % — сенсорные нарушения в сочетании с умеренной умственной отсталостью.

Этиология ТМНР обследованных лиц представлена в таблице 1.

Таблица 1

Этиология ТМНР обследованной выборки

Причины Возраст, лет	Инфекционные заболевания матери	Хронические заболевания матери	Недоношен- ность	Асфиксия в родах	Генетические мутации
5–8	6	3	15	6	5
9–15	7	6	20	12	–
15–22	7	4	9	4	6
Всего (количество человек / %)	20 (18 %)	13 (12 %)	44 (40 %)	22 (20 %)	11 (10 %)

Анализ анамнестических данных показал, что у 40 % обследованных причиной возникновения тяжелых множественных нарушений стала недоношенность (преждевременные роды от 26 до 34 недель), у 20 % — гипоксически-ишемическое поражение ЦНС во время родов, у 18 % — инфекционные заболевания матери во время беременности (бронхит, ОРВИ в I триместре, токсоплазмоз, уреоплазмоз), у 12 % — хронические заболевания матери (пиелонефрит, анемия, высокое АД) и у 10 % — генетические мутации (мутация гена KSCNQ2, делеция короткого плеча 5 хромосомы, мутация в гене ALG13, мутация STXBP1).

Методика исследования. Изучение особенностей психического развития лиц с ТМНР было осуществлено с помощью авторской методики, которая предполагала оценку эмоционального реагирования, коммуникации, сенсорного (зрительного, слухового, кинестетического восприятия), двигательного, познавательного и социально-личностного развития (общей характеристики движений, крупной моторики), предметно-практических действий, а также общей характеристики деятельности (мотивации, контактности, понимания инструкции, характера деятельности, темпа и динамики, работоспособности, волевой регуляции, ориентировочной деятельности, принятия помощи и реакции на одобрение) по 5-балльной системе в зависимости от помощи (сопряженные действия, минимальная физическая поддержка, действия по зрительному образцу, по подражанию, по пошаговой инструкции), оказываемой ребенку при выполнении им заданий (Верозуб, 2022, 2023).

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что особенности развития лиц с ТМНР зависели от уровня успешности выполнения ими действий.

Результаты исследования. В зависимости от показателя успешности выполнения действий, который рассчитывался в соответствии с формулой, предложенной М. В. Переверзевой (Переверзева, 2019), были выделены 4 группы лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) (табл. 2, 3).

Таблица 2

Показатели успешности выполнения действий различными группами лиц с ТМНР, в %

Успешность и количество детей	Группы			
	1-я группа	2-я группа	3-я группа	4-я группа
Показатели успешности	0–0,2	0,2–0,4	0,4–0,6	0,6–0,8
Дети	11	38	32	19

В 1-ю группу успешности вошли 11 % респондентов, которые выполняли большинство действий сопряженно с взрослым; во 2-ю группу — 38 % тех, кто в основном выполнял действия с помощью; в 3-ю группу — 32 % лиц, нуждавшихся при выполнении заданий в зрительном образце или выполнявших действия по подражанию; в 4-ю группу — 19 % респондентов, которые при выполнении действий нуждались в вербальной подсказке или в пошаговой словесной инструкции.

Таблица 3

Количество лиц с ТМНР разных возрастов в группах с разным уровнем успешности выполнения действий

Возрастные группы, лет	I группа n = 12		II группа n = 42		III группа n = 35		IV группа n = 21	
	n	%	n	%	n	%	n	%
5–8	1	8	12	29	16	45	6	28
9–14	9	75	17	40	11	32	8	39
15–22	2	16	13	31	8	23	7	33

Рассмотрим подробно результаты исследования развития лиц с ТМНР, имевших различный уровень успешности выполнения действий.

В 1-ю группу вошли 12 лиц с ТМНР, среди которых был 1 дошкольник шести лет с нейродегенеративным заболеванием (мутации в гене ALG13, TNRC6A, ДЦП, микроцефалия и частичная атрофия зрительного нерва, эпилепсия); 9 детей младшего школьного возраста (у одного ребенка были умеренная умственная отсталость, эпилепсия, расходящееся косоглазие; у другого — аномалия Арнольда — Киари, ДЦП, тяжелая умственная отсталость, ретинопатия недоношенных; у третьего — порок развития головного мозга, ДЦП, частичная атрофия зрительного нерва (ЧАЗН); у шестерых — умеренная умственная отсталость, детский церебральный паралич, ЧАЗН, эпилепсия) и 2 взрослых со спастическим тетрапарезом, тяжелой интеллектуальной недостаточностью, содружественным сходящим косоглазием, эпилепсией.

Обследование эмоционального реагирования указанных лиц показало, что все они не проявляли реакции на ситуации согласия и несогласия, не умели выражать сочувствие, не обращались за помощью, не реагировали на близкого взрослого и не могли попрощаться с собеседником, не проявляли реакции на приветствие и на просьбу. Примерно половина из них реагировали на приветствие и на свое имя, показывая на себя совместно со взрослым; поднимали руку с максимальной помощью взрослого и держали ее 2–3 с; изучали новые игрушки только сопряженно с педагогами. Четверть представителей данной группы пользовались взглядом для инициации общения, поворачивали голову в сторону близкого человека и могли проинформировать о своих физиологических потребностях, меняя модуляции голоса.

При восприятии они в основном кратковременно (менее 5 с) фиксировались на ярком предмете и на лице взрослого, постепенно снижая интерес, беспорядочно следили за движениями предметов, передвигавшимися в вертикальном и горизонтальном направлениях. Только половина из них смогли с максимальной поддержкой взрослого проследить за перемещением музыкальной

игрушки, проявляли слегка заметную реакцию недовольства на голос незнакомого человека, сосредоточивались на речи в течение 5 с, когда взрослый поворачивал голову в их сторону, а у четверти отмечалось только вздрагивание в ответ на слуховые раздражители. Дети с трудом реагировали на большинство прикосновений: только половина этой группы проявляла быстро угасающую реакцию на игры с водой, на прикосновения рук взрослых или вибрирующих игрушек, на изменение положение тела.

Все лица 1-й группы (с I уровнем успешности выполнения действий) имели выраженные затруднения в передвижении: только шесть человек (50 %) пытались держать голову в положении стоя, сидя и лежа на предплечьях, четверо (33 %) — могли поддерживать положение, сидя совместно со взрослым, трое (25 %) не пытались садиться и переворачиваться, но немного включались, когда взрослый начинал помогать.

Дети не владели предметно-практическими действиями: из 12 человек этой группы только пятеро (42 %) клали предметы в коробку, хлопали в ладоши, нанизывали кольцо на стержень с максимальной помощью, четверо (33 %) удерживали предмет в руке, перекладывали предмет из одной руки в другую, вытаскивали игрушки из коробки, нажимали на большую кнопку светильника сопряженно со взрослыми или захватывали предметы совместно со взрослыми, удерживали несколько секунд и отпускали, двое сначала ощупывали игрушки первоначально с помощью взрослого, постепенно начиная проявлять интерес к ним.

Задания на восприятие цвета, формы, размера, собирание пазлов, рисование круга и социально-личностное развитие были недоступны лицам с данным уровнем успешности выполнения действий. У всех них отсутствовала регуляция с помощью речи и отмечался крайне замедленный ее темп. Они часто не понимали инструкции, имели низкую работоспособность с пресыщаемостью, наступавшей уже вначале, выраженную инертность и отсутствие заинтересованности в любой деятельности; постоянно нуждались в сопряженных действиях, имели поверхностный кратковременный контакт или вступали в более длительное взаимодействие только при дополнительной тактильной стимуляции.

Во 2-ю группу вошли 12 детей в возрасте от 5 до 8 лет, трое из которых имели генетические нарушения (синдром Лежена, мутации STXBPI), а также ДЦП (спастическая диплегия), частичную атрофию зрительного нерва, эпилепсию; пятеро — ЗПР, детский церебральный паралич (спастический тетрапарез), косоглазие, 1 ребенок — ДЦП, тугоухость; 17 детей в возрасте 9–14 лет, среди которых девять человек имели ДЦП, нарушения зрения, трое — тяжелую умственную отсталость, косоглазие, эпилепсия, ДЦП и еще трое — глубокую умственную отсталость и ДЦП, двое — умеренную умственную отсталость, ДЦП, и 13 взрослых от 15 до 22 лет, среди которых 6 человек имели глубокую умственную отсталость, ДЦП (спастический тетрапарез), 4 — генетические нарушения, 2 — тяжелую умственную отсталость, частичную атрофию зрительного нерва, 1 — умеренную умственную отсталость, ДЦП.

Обследование эмоционального реагирования лиц со II уровнем успешности выполнения действий показало, что они реагировали на приветствие и прощание, свое имя, показывали на себя совместно со взрослым и по просьбе отдавали предмет, смотря на взрослого и с помощью направляющей физической подсказки; выражали просьбы, меняя модуляции голоса и показывая взглядом; проявляли большую заинтересованность в играх с предметами. 34 % из них использовали взгляд для инициации общения и 26 % — звуки.

В процессе коммуникации четверть представителей данной группы не использовали модуляции, 19 % использовали однообразные голосовые интонации, 17 % интонацией выражали недовольство и по 12 % — эмоции радости и недовольства, другие в ходе эмоционального общения редко голосом выражали эмоции.

При обследовании зрительного восприятия было отмечено, что лица со II уровнем успешности выполнения действий могли сосредоточиться на игрушке или лице на длительный период (до 10 с) с постепенным снижением интереса, кратковременно проследить за движениями игрушек в горизонтальном и вертикальном направлениях, испытывали трудности в поиске частично спрятанного предмета. Особенностью их слухового восприятия была устойчивая реакция на звук в пространстве. При этом одни из них проявляли кратковременную реакцию на звук с незначительным поворотом, другие — двигательное беспокойство, пытаясь найти звук. У большинства лиц данной группы возникали существенные сложности в прослеживании перемещавшегося источника звука. На голос близкого человека они реагировали намного лучше, чем лица

с I уровнем успешности выполнения действий, в то время как на голос незнакомого человека проявляли менее выраженные реакции. На удаленный источник звука большинство из них не реагировали или фиксировали его на короткий промежуток времени до 5 с.

На прикосновение рук взрослого, шершавым предметом, вибрирующей игрушки они проявляли кратковременную реакцию; изменение положения тела или конечностей вызывало быстро угасающие реакции.

Лица со II уровнем успешности хорошо держали голову в положении сидя, стоя и лежа на предплечьях, а также могли переворачиваться самостоятельно или при внешней стимуляции, сидеть на полу или на стуле, совершать повороты в разные стороны, свободно поворачивать кисть руки вниз и вверх или имели частично ограниченный поворот руки, только четверть из них в полном объеме выпрямляли конечности в локтевом суставе и имели ограниченные движения руки в предплечевом отделе. При этом они не двигали ногами. Другие их моторные действия были существенно затруднены. Предметно-практические действия они в основном выполняли сопряженно с взрослым: захватывали предметы щипковым или пинцетным захватом, перекладывали предмет из одной руки в другую или из одной емкости в другую, совершали манипуляции с кубиками. При этом они проявляли большую заинтересованность в изучении игрушек: ощупывали самостоятельно, стучали, тянули в рот. Труднее всего им было ставить кубики друг на друга, вставлять предметы в отверстие, нанизывать кольца на стержень, смять бумагу и размазывать гуашь.

С выполнением заданий на познавательное и социально-личностное развитие они, как и лица с I уровнем успешности выполнения действий, затруднялись. При этом была обнаружена различная степень принятия помощи, контактности и реакции на одобрение. 42 % из них постоянно нуждались в минимальной физической помощи, 22 % действовали при пошаговой инструкции, 40 % имели поверхностный кратковременный контакт и столько же вступали в более длительное взаимодействие при дополнительной тактильной стимуляции. Для 34 % использовались карточки из альтернативной коммуникации, показывавшие одобрение, 26 % нуждались в тактильном одобрении и столько же — в многократном вербальном поощрении.

В 3-ю группу вошли 16 детей в возрасте от 5 до 8 лет, 8 из которых имели ЗПР, детский церебральный паралич (спастический тетрапарез), косоглазие; 7 — ДЦП (спастическая диплегия), частичную атрофию зрительного нерва, эпилепсию; 1 — мутацию гена KSCNQ2; двое родились недоношенными (26–33 неделя беременности); 11 детей в возрасте 9–14 лет, у 2 человек из которых была умеренная умственная отсталость, ДЦП; у 6 — тяжелая умственная отсталость, ДЦП, косоглазие, эпилепсия; у 3 — глубокая умственная отсталость, ДЦП, а также 8 взрослых 15 — 22 лет, у 3 человек из которых были генетические нарушения; у 2 — глубокая умственная отсталость, ДЦП и у столько же — тяжелая умственная отсталость, ДЦП, частичная атрофия зрительного нерва; у 1 — умеренная умственная отсталость, ДЦП.

Обследование эмоционального реагирования лиц с III уровнем успешности выполнения действий показало, что большинство из них приветствовали взрослого по подражанию, реагировали на имя, улыбались, когда называли их имена в ответ на улыбку взрослого, и могли показать на себя при многократной подсказке и на близкого человека. На просьбу некоторые отдавали предмет только с минимальной помощью, при многократной просьбе или при просьбе «дай»; использовали крик для привлечения внимания или для выражения недовольства, а также в ходе эмоционального общения — радостные возгласы, смех или усиливающуюся саливацию. У некоторых лиц данной группы были развиты навыки подражания.

При восприятии большинство представителей данной группы в течение 10 с сосредотачивались на яркой игрушке, лице взрослого и двигавшемся удаленном предмете, длительно следили за движениями в горизонтальном направлении, в конце отвлекаясь, и кратковременно — за движениями в направлении вертикальном. Также они проявляли реакцию на отражение в зеркале; на предмет, находившийся перед глазами, а затем сдвинутый в сторону; на ткань, закрывавшую зрительный обзор в сторону с вербальной подсказкой, затрудняясь следить за движениями в горизонтальном направлении с поиском спрятанных игрушек.

Дети реагировали на звучание музыкальных игрушек, проявляли длительную эмоциональную реакцию с поворотом головы в сторону источника звука; прослеживали за перемещавшейся музыкальной игрушкой с кратковременными отвлечениями, улыбались на знакомую мелодию на протяжении всего звучания, поворачивали голову на голос близкого человека, проявляя

менее выраженную реакцию на голос незнакомого человека; концентрировались на обращении взрослого только на 10 с; часто долго искали взглядом упавший с шумом предмет, привлекая взрослых на поиски с помощью жестов.

Среди лиц данной группы 65 % самостоятельно удерживали голову в положении сидя и переворачивались, 54 % удерживали ее, стоя и лежа на животе, опираясь на предплечья; 43 % могли переходить из положения лежа в положение сидя; 23 % не пытались садиться и только немного включались, когда взрослый подтягивал их в положение сидя; 20 % подтягивались до положения сидя при физической помощи, держась за пальцы взрослого; 49 % в течение продолжительного времени самостоятельно сидели на полу и 40 % — на стуле, 34 % могли поддержать эти позиции только с поддержкой до 5 мин; 40 % свободно совершали наклоны вперед-назад, повороты вправо-влево в положении сидя; 25 % пытались изменять позы в положении сидя, но нуждались в помощи. 37 % представителей данной группы не вставали на четвереньки, 40 % не ползали и только четверть могли ползать для достижения собственных целей. Многие пытались ползать по-пластунски, хотя у них не хватало усилий, поэтому 35 % из них нуждались в физической помощи и 25 % ползали при внешней стимуляции игрушкой. Половина (45 %) группы лиц с III уровнем успешности выполнения действий играли в мяч ногами или руками только сопряженно со взрослым; 25 % могли бросать мяч сами двумя руками, а поймать мяч могли только 17 %; еще 17 % могли бросить мяч с минимальной физической помощью и 11 % пинали мяч ногой при вербальной подсказке.

Совершая предметно-практические действия, 32 % лиц данной группы могли захватить и удерживать игрушку в течение длительного, а 23 % — ограниченного промежутка времени; 28 % захватывали предметы совместно со взрослым, удерживали сами, а затем быстро отпускали; 37 % захватывали игрушки щипковым и 40 % — пинцетным захватом только сопряженно со взрослым; 23 % использовали самостоятельно эти виды захвата, но удерживали ограниченное время; 34 % перекладывали предмет из одной руки в другую сами, 28 % перекладывали, но могли уронить. Кроме того, 34 % из них изучали новые игрушки, ощупывали, 40 % сжимали, стучали или тянули в рот; 25 % осваивали действия только при вербальной подсказке; 28 % начинали ощупывать, но быстро теряли интерес.

Среди взрослых людей 34 % этой группы вытаскивали и 23 % самостоятельно складывали кубики; четверть из них нуждались в дополнительной внешней подсказке, пошаговой инструкции или минимальной физической помощи; 46 % могли ставить кубики друг на друга с минимальной физической помощью и 28 % — с речевой подсказкой. 40 % лиц с данным уровнем успешности выполнения действий вставляли колышки в отверстие, 45 % сминали бумагу и 46 % размазывали гуашь сопряженно со взрослыми; столько же могли переложить предметы из одной емкости в другую с минимальной помощью; 28 % справлялись с перелистыванием страниц в книге, 34 % — с нажиманием на кнопку светильника, 27 % — с нанизыванием кольца на стержень сопряженно со взрослым; с минимальной помощью справлялись с этими предметно-практическими действиями 14, 20 и 14 %, при пошаговой инструкции — 14, 12 и 9 %, с вербальной подсказкой — 20, 17 и 28 % соответственно; 36 % хлопали в ладоши самостоятельно или с минимальной помощью. Наиболее затруднительным для представителей этой группы, как и других групп, было откручивание крышки банки и пересыпание сыпучего материала из одной емкости в другую.

37 % из них собирали пирамиду из трех колец с максимальной, 23 % — с минимальной помощью взрослого, 14 % — по подражанию и 17 % — при внешней подсказке; 46 % рисовали каракули, 49 % — линии и круги с максимальной физической помощью; 20 % могли нарисовать каракули и линии с минимальной физической поддержкой. Среди школьников с тяжелой и умеренной умственной отсталостью и детским церебральным параличом 17 % рисовали каракули, 14 % — линии, 11 % — круги по подражанию. 40 % из них справлялись с сортировкой по форме с минимальной физической помощью и 28 % — сопряженно со взрослым; четверо взрослых людей 20 лет, входивших в эту группу, могли собрать доску Сегена (круг, квадрат) с подсказкой, справлялись с сортировкой по цвету и дифференциацией по форме.

При восприятии цвета 37 % не показывали цвета (красный, синий, зеленый, желтый) на картинке, около четверти могли показать цвет на картинке по вербальной подсказке и при предъявлении зрительного образца, 45 % не проявляли интерес к голубому, оранжевому, черному

и белому цветам; 34 % не смогли показать большой и маленький предметы, 23 % показывали их только при предъявлении зрительного образца и 17 % — с максимальной или минимальной физической помощью.

Изучение социально-личностного развития лиц с III уровнем успешности выполнения действий показало, что 28 % из них не проявляли интерес к фото, 25 % показывали себя на фотографии с максимальной помощью, 11 % — с минимальной помощью, 11 % — при предъявлении образца (зеркало); 51 % показывали части лица (нос, рот, глаза) с максимальной, 17 % — с минимальной помощью взрослого, трое смогли показать части лица с вербальной подсказкой.

Результаты обследования общей характеристики деятельности лиц с III уровнем успешности выполнения действий показали, что 20 % из них проявляли выраженный интерес к деятельности и активность вначале и его быстрое угасание из-за отвлекаемости или неудач; 17 % — хаотичный, бесцельный характер выполнения заданий, пятеро подростков — инертность; 40 % — недостаточно целенаправленную деятельность, которая улучшалась при стимуляции.

Для установления контакта лица этой группы нуждались в многократных вопросах, дополнительной зрительной и слуховой стимуляции и только четверть легко вступали в контакт и поддерживали его на протяжении всего исследования.

В 4-ю группу вошли 6 дошкольников, среди которых один ребенок имел генетические нарушения, 2 — ДЦП и нарушения зрения, 3 — умеренную умственную отсталость и ДЦП; 8 дошкольников, у 2 из которых были умеренная умственная отсталость и нарушения зрения; еще у стольких же — тяжелая умственная отсталость и ДЦП; у 3 — ДЦП, умеренная умственная отсталость, нарушение зрения; у 1 — генетические нарушения, а также 7 подростков и взрослых: 2 из них имели генетические нарушения, 2 — глубокую умственную отсталость и ДЦП, по 1 — умеренную умственную отсталость и ДЦП, тяжелую умственную отсталость и тугоухость, тяжелую умственную отсталость и нарушения зрения.

Обследование эмоционального реагирования лиц этой группы показало, что большинство из них показывали на себя, когда называли их имена, отдавали предметы, реагируя на просьбу, информировали о потребностях с помощью жестов, поворачивали голову в сторону близкого человека, выражали сочувствие, приветствовали или прощались, подражая взрослому, улыбались в ответ на одобрение, эмоционально реагировали на игры со взрослыми и выражали благодарность по вербальной подсказке. В отличие от других, они лучше понимали слова «мама», «папа», а также инструкции, состоявшие из двух слов.

При зрительном восприятии половина из них кратковременно (10–15 с) сосредоточивались на ярком предмете с постепенным снижением интереса, фиксировали взгляд на более длительный промежуток времени; 38 % сосредоточивались на движущемся удаленном предмете и следили за ним в течение 10–15 с, 33 % фиксировались на нем меньше и 28 % — большее время; 47 % следили за движениями взрослых, но часто отвлекались и 24 % отвлекались только в конце. Лучше всего представители данной группы реагировали на ткань, закрывавшую зрительный обзор. Половина из них искали взглядом частично спрятанный предмет, тянулись к нему руками после вербальной подсказки; большинство проявляли выраженную эмоциональную реакцию и поворачивали голову в сторону источника звука, следили за перемещавшейся музыкальной игрушкой с кратковременными отвлечениями, проявляли длительную положительную эмоциональную реакцию на любимую мелодию; поворачивали голову на голос близкого человека; улыбались, смеялись в ответ на прикосновение рук взрослого, на прикосновения шершавой и вибрирующей игрушки; четверть реагировали на различные прикосновения только при речевом сопровождении, половина отрицательно реагировали на прикосновения холодным предметом.

Лица с данным уровнем успешности выполнения действий характеризовались самыми высокими показателями двигательного развития: 66 % из них могли самостоятельно изменять позы, стремились к передвижению, удерживали и поворачивали головы в разные стороны, свободно поворачивали кисти в разных направлениях, поднимали руки и ноги; удерживали голову в разных позициях, переворачивались, сидели на полу или на стуле, могли изменять позы в положении сидя, вставали с пола, изменяли позы в положении стоя, стояли и ходили; большинство самостоятельно захватывали и удерживали игрушки, могли схватить движущиеся предметы, ощупывали и изучали новые объекты, для исследования используя различные манипулятивные действия (стучали, трясли, тянули в рот), а также перелистывали объемные страницы в книге, хлопали в ладоши, нанизывали кольца на стержень.

Вместе с тем только половина из них демонстрировали навыки самостоятельно ползания, поднимания и спуска по лестнице, игры с мячом ногами. Наибольшие трудности возникали при поддержании равновесия: только 38 % могли перешагивать препятствия самостоятельно, а 19 % быстро теряли равновесие и могли упасть.

Из представителей этой группы 47 % владели пинцетным и 52 % — щипковым захватами, 57 % перекладывали игрушки из одной руки в другую, нажимали на большие кнопки и вставляли колышки в отверстие; часть могли захватить предмет щепотью или пинцетом, но удерживали его недолгое время и могли переложить игрушку только при речевом сопровождении; 62 % могли вытаскивать, 66 % — складывать, 57 % — ставить кубики друг на друга, 48 % — перекладывать из одной емкости в другую, 28 % при совершении данных действий нуждались в дополнительной вербальной подсказке; только 28 % могли пересыпать мелкие предметы из одной емкости в другую самостоятельно или при вербальной подсказке.

Результаты исследования особенностей познавательного развития лиц с IV уровнем успешности выполнения действий показали, что 38 % из них могли собрать пирамиду из трех колец и доску Сегена (круг, квадрат) при дополнительной подсказке, 24 % собирали пирамидку самостоятельно; 28 % рисовали каракули самостоятельно, столько же — лишь по подражанию, 24 % — с внешним речевым проговариванием; 42 % могли провести линию с опорой на образец и 28 % рисовали линии сами; еще 28 % рисовали круг по подражанию, 24 % — с минимальной помощью.

При восприятии формы 38 % лиц данной группы показывали фигуры на картинках (круг, квадрат, треугольник) только при направляющей помощи взрослого или по подражанию, 24 % — при внешней подсказке; 43 % сортировали предметы по цветам по коробкам при дополнительной внешней подсказке и 28 % — с направляющей помощью или по подражанию; 33 % могли показать цвета (красный, синий, желтый, зеленый) при предъявлении образца и 19 % показывали их самостоятельно; 24 % не могли показать цветовые оттенки (оранжевый, голубой или черный) либо показывали их только с минимальной физической помощью, а 19 % — с опорой на зрительный образец или по подсказке.

В процессе восприятия размера 28 % из них могли найти на картинке большие и маленькие предметы по просьбе с дополнительной вербальной подсказкой, а 24 % — с опорой на зрительный образец. Значительные трудности вызывала ориентация в высоте и длине предметов: 28 % могли показать «высокий — низкий» или «длинный — короткий» с минимальной физической помощью и 24 % — при предъявлении образца или с максимальной помощью; 47 % самостоятельно собирали картинку из двух частей, 19 % — при предъявлении образца и 14 % — при дополнительной подсказке, 33 % самостоятельно собирали картинки из четырех частей и 28 % — только с максимальной физической помощью.

Затруднялись лица данной группы в определении соотношения цифры с количеством, в счете от 1 до 5, в ориентации во временах года и в частях суток: 43 % из них не справлялись с данными заданиями, 24 % могли показать на картинке только с максимальной либо с минимальной помощью. Немного лучше они ориентировались в понятиях «один — много»: 28 % могли показать на «один» предмет или «много» по просьбе с дополнительной вербальной подсказкой и 24 % — только с минимальной физической помощью.

Исследование социально-личностного развития лиц с IV уровнем успешности выполнения действий показало, что 52 % из них по просьбе могли показать себя на фотографии, 38 % показывали с вербальной подсказкой; 43 % могли показать перед зеркалом верх — низ на собственном теле по подражанию и 24 % показывали на себе по просьбе, затрудняясь в ориентации в левой и правой половинах тела; 57 % отсроченно прекращали действия после многократного повторения слова «нельзя»; 33 % самостоятельно играли в предметные игры, 24 % — по подражанию, 19 % — с вербальной подсказкой со стороны взрослого.

Большинство (85 %) не называли свой возраст и 52 % не идентифицировали себя с половой принадлежностью; 33 % не произносили имя, 19 % могли его произнести, некоторые дети произносили только один звук от имени, другие — несколько звуков или называли после многократного повторения с дополнительной вербальной подсказкой.

Лица данной группы легко вступали в контакт и поддерживали его на протяжении всего исследования; одобрения, положительные высказывания улучшали продуктивность их деятельности; при предъявлении инструкции нуждались в предъявлении образца для выполнения задания; часто осуществляли нецеленаправленную, недостаточно активную деятельность, которая поддерживалась только при внешней стимуляции.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, у лиц с тяжелыми множественными нарушениями, которые отличались различным уровнем успешности выполнения действий, отмечались особенности эмоционального реагирования, двигательного, познавательного и социально-личностного развития, предметно-практических действий, коммуникации, познавательного и социально-личностного развития, общей характеристики деятельности. Выделенные психологические закономерности необходимо учитывать при планировании коррекционной помощи лицам с тяжелыми множественными нарушениями развития, особенно при составлении специальных индивидуальных программ развития.

Перспективы исследований, на наш взгляд, могут быть связаны с разработкой теоретико-методологических основ психолого-педагогического сопровождения лиц с ТМНР с разными уровнями успешности выполнения действий, имеющими сочетания тяжелой двигательной патологии с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями зрения.

Список источников

1. Верозуб А. С. Инновационный подход к разработке технологии обследования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование. — 2022. — № 1 (65). — С. 54–63.
2. Верозуб А. С. Исследование особенностей развития лиц с тяжелыми множественными нарушениями // Психолого-педагогический поиск. — 2023. № 4 (68). — С. 163–172.
3. Головчиц Л. А. К проблеме терминологии: «сложные, множественные, комплексные...» нарушения развития // Дефектология. — 2011. — № 3. — С. 3–11.
4. Елисеева Е. Н., Рудакова Е. А., Истомина О. В. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психолого-педагогического обследования детей с выраженными нарушениями интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / под ред. А. М. Царева. — Псков, 2018. — 884 с.
5. Жигорева М. В., Левченко И. Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение. — М. : Нац. книж. центр, 2016. — 208 с.
6. Левченко И. Ю., Абкович А. Я. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения // Дефектология. — 2017. — № 2. — С. 14–21.
7. Переверзева М. В. Диагностика и формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2019. — 213 с.
8. Самарина Э. В. Абилитация воспитанников с тяжелой умственной отсталостью в условиях школы-интерната : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2010. — 196 с.
9. Филатова И. А., Каракулова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития : учеб.-метод. пособие. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2018. — 158 с.
10. Психодиагностические и коррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / авт.-сост. О. В. Шохова. — М. : Спутник+, 2012. — 132 с.

References

1. Verozub A. S. Innovative approach to the development of technology for examining children with severe multiple developmental disorders. *Spetsialnoye obrazovaniye*. [Special education]. 2022, iss. 1 (65), pp. 54–63. (In Russian).
2. Verozub A. S. Study of the developmental features of persons with severe multiple disabilities. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2023, iss. 4 (68), pp. 163–172. (In Russian).
3. Golovchits L. A. On the problem of terminology: “complex, multiple, complicated...” developmental disorders. *Defektologiya*. [Defectology]. 2011, iss. 3, pp. 3–11. (In Russian).
4. Yeliseeva E. N., Rudakova E. A., Istomina O. V. *Diagnosticheskiy material i metodicheskiye rekomendatsii dlya provedeniya psikhologo-pedagogicheskogo obsledovaniya detey s vyrazhennymi narusheniyami intellekta, TMNR pri razrabotke spetsialnoy individualnoy programmy razvitiya (SIPR)*. Pod red. A. M. Tsareva. [Diagnostic materials and methodological recommendations for conducting psychological and pedagogical examination of children with severe intellectual disabilities, MSDD in the development of a special individual development program (SIDP). Ed. by A. M. Tsarev]. Pskov, 2018, 884 p. (In Russian).
5. Zhigoreva M. V., Levchenko I. Yu. *Deti s kompleksnymi narusheniyami razvitiya: diagnostika i soprovozhdeniye*. [Children with complex developmental disorders: diagnostics and support]. Moscow, National book center, 2016, 208 p. (In Russian).

6. Levchenko I. Yu., Abkovich A. Ya. Variability of special educational needs of children with musculoskeletal disorders as a basis for designing special learning conditions. *Defektologiya*. [Defectology]. 2017, iss. 2, pp. 14–21. (In Russian).

7. Pereverzeva M. V. *Diagnostika i formirovaniye navykov samoobslyuzhivaniya u detey s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami: dis. ... kand. ped. nauk*. [Diagnosis and development of self-care skills in children with severe multiple disabilities: dissertation of Candidate of Pedagogy]. Moscow, 2019, 213 p. (In Russian).

8. Samarina E. V. *Abilitatsiya vospitannikov s tyazheloy umstvennoy otstalostyu v usloviyakh shkoly-internata: dis. ... kand. psikholog. nauk*. [Habilitation of pupils with severe mental retardation in a boarding school: dissertation of Candidate of Psychology]. Moscow, 2010, 196 p. (In Russian).

9. Filatova I. A., Karakulova E. V. *Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye detey s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: ucheb.-metod. posobiye*. [Psychological and pedagogical support for children with multiple severe developmental disorders: teaching guide]. Yekaterinburg, Ural State Ped. Univ., 2018, 158 p. (In Russian).

10. *Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye detey s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya : ucheb.-metod. posobiye*. [Psychodiagnostic and correctional technologies for children with developmental problems. Written and compiled by O. V. Shokhova]. Moscow, Sputnik+, 2012, 132 p. (In Russian).

Информация об авторе

Верозуб Анастасия Сергеевна — старший преподаватель кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Verozub Anastasia Sergeevna — a senior lecturer at the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 03.04.2024; одобрена после рецензирования 18.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 03.04.2024; approved after reviewing 18.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.



Памятные даты

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 150–152.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 2 (70), pp. 150–152.

Научная статья

УДК 37(092)

DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.018

К 80-летию Александра Ивановича Иванова

Тимченко Оксана Григорьевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

o.timchenko@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматривается жизненный и трудовой путь Александра Ивановича Иванова — бывшего профессора кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Ключевые слова: учитель, коллектив, университет, факультет, институт, кафедра, специалист, профессионал.

Для цитирования: Тимченко О. Г. К 80-летию Александра Ивановича Иванова // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 2 (70). С. 150–152. DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.018.

Original article

On the 80th anniversary of Aleksandr Ivanovich Ivanov

Timchenko Oksana Grigoryevna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

o.timchenko@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article is devoted to the life and work of Aleksandr Ivanovich Ivanov, Professor of the Department of Humanities and Natural Sciences and methods of teaching them, Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Keywords: teacher, team, university, faculty, institute, department, specialist, professional.

For citation: Timchenko O. G. On the 80th anniversary of Aleksandr Ivanovich Ivanov // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 2 (70), pp. 150–152. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.70.2.018.

© Тимченко О. Г., 2024

20 сентября 2024 года исполнилось бы 80 лет со дня рождения Александра Ивановича Иванова — прекрасного человека, высококвалифицированного специалиста, чуткого руководителя, мудрого наставника. Он ушел от нас почти 8 лет назад, 3 декабря 2016 года, но до сих пор преподаватели института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в отношениях с коллегами и студентами, профессиональной деятельности и жизни равняются на него.

А. И. Иванов родился в поселке Рудники Кайского района Кировской области, а в 1959 году переехал вместе с родителями в Рязань, где окончил школу и поступил на исторический факультет Рязанского государственного педагогического института.

В 1972 году Александр Иванович вступил в ряды КПСС и был коммунистом в лучшем смысле этого слова: честным, принципиальным, справедливым человеком и всегда находился на самых сложных и важных участках работы.

После окончания института А. И. Иванов работал в аппарате обкома ВЛКСМ начальником штаба, а затем командиром областного студенческого строительного отряда, с которым ездил работать на целину, избирался заместителем секретаря парторганизации, членом обкома ВЛКСМ. Во время работы в аппарате обкома ВЛКСМ он проявил себя инициативным и дисциплинированным работником, вел большую общественно-политическую работу, выступал с лекциями и докладами перед населением, особенно перед студенческой молодежью. За плодотворную работу был награжден знаком «За активную работу в комсомоле» и медалью «За трудовую доблесть».

С декабря 1976 года на протяжении 40 лет А. И. Иванов работал в Рязанском государственном педагогическом институте сначала в должности ассистента, а после защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук — старшего преподавателя, а затем доцента кафедры истории КПСС и политэкономии.

Долгие годы А. И. Иванов был секретарем парторганизации факультета педагогики и методики начального обучения, в 1986 году стал деканом, душой этого факультета, который возглавлял 20 лет. Александра Ивановича всегда отличало умение видеть новое, ориентироваться на достижение конкретных результатов, что положительно сказывалось на работе и жизни факультета. Преподаватели и студенты помнят его как требовательного, но чуткого, доброжелательного и спокойного руководителя, который умел слушать и слышать, радоваться успехам и поддерживать советом и конкретной помощью, построить работу так, что выполнять его поручения было делом чести. С поистине соломоновой мудростью А. И. Иванов разрешал конфликты, предлагал оптимальный выход из неприятных ситуаций, помогал спорящим понять друг друга.

Александр Иванович всегда болел душой за родной факультет, за всех сотрудников и студентов. При непосредственном участии и поддержке А. И. Иванова и во многом благодаря его инициативе на факультете были открыты новые направления: специального (дефектологического) образования, логопедии, начального образования и английского языка, начального образования и информатики, дошкольного образования, психологии, социальной работы. Благодаря этому руководимый им факультет с самым большим контингентом обучающихся и спектром образовательных программ был преобразован в институт психологии, педагогики и социальной работы — первый институт в рамках Рязанского государственного университета.

Восемь лет Александр Иванович возглавлял кафедру гуманитарных и естественнонаучных дисциплин и методик их преподавания, пользуясь не только уважением, но и искренней любовью коллег. Также он проводил занятия со студентами, которые всегда отмечали доступность, познавательность лекций и проявляли к ним интерес, так как он умел увлечь своим предметом, чему во многом способствовали личное обаяние и харизма Александра Ивановича. Никогда не повышающий голос, он умел заставить себя слушать.

Грамотный, инициативный, дисциплинированный работник, Александр Иванович оставался востребованным не только в родном вузе: был председателем ГЭК Коломенского пединститута, выступал с лекциями перед трудящимися г. Ростова-на-Дону.

А. И. Иванов оставил большое научное наследие — более 50 научных и методических трудов.

Заслуги Александра Ивановича высоко оценены: он был награжден Почетной грамотой Государственного комитета СССР по народному образованию и ЦК Профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений, Почетной грамотой Министерства общего

и профессионального образования Российской Федерации, Почетной грамотой Губернатора Рязанской области, нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации», почетным званием «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации».

Александр Иванович чувствовал прекрасное, любил музыку и художественную литературу, умел поддержать беседу на любую тему, обладал тонким чувством юмора, нередко мог шуткой поднять настроение собеседнику, сменить вектор беседы на положительный. Также он был преданным, любящим мужем, внимательным отцом, заботливым дедушкой. Его по праву можно назвать настоящим мужчиной, последним рыцарем, которых так не хватает в современной жизни.

Информация об авторе

Тимченко Оксана Григорьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Timchenko Oksana Grigoryevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Humanities and Natural Sciences and Methods of Teaching Them Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 30.03.2024; одобрена после рецензирования 05.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 30.03.2024; approved after reviewing 05.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.

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 АРА (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 отдельно) 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

2024

№ 2 (70)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Фомина Наталья Александровна

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *В. А. Рогатин*

Дата выхода в свет 24.06.2024. Цена свободная.
Заказ № 136. Гарнитура Times New Roman, Calibri.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 18,13. Уч.-изд. л. 15,0. 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