

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

№ 1 (69)

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н. А. Фомина, доктор психологических наук, профессор (*главный редактор*); **А. К. Белоусова**, доктор психологических наук, профессор; **Т. Н. Волковская**, доктор психологических наук, профессор; **Н. И. Демидова**, доктор педагогических наук, профессор; **И. А. 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

Бабуцкий В. Н.

Методологические и теоретические научные подходы
к социально-педагогической системе предупреждения
и преодоления отклоняющегося поведения курсантов 7

Байкова Л. А., Дементьева М. Н., Макеева Е. А.

Балльно-рейтинговая технология как средство стимулирования
личностного саморазвития обучающихся вузов 17

Басимов М. М.

Анализ «значимых» корреляций негативизма в модели зависимостей
для кварт независимой переменной 25

Чухин С. Г., Чухина Е. В.

Диагностика сформированности российской гражданской идентичности школьников
в контексте системно-деятельностного подхода 37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гайдамашко И. В., Егоренко Т. А.

Предикторы успешности профессионального становления психолога
на адаптационном этапе профессиональной подготовки в вузе 49

Назарова Ю. В.

Проблема подготовки будущих педагогов к инклюзивному обучению 57

Слепенкова Е. А., Щетинина Н. П.

Региональные учительские съезды и курсы в системе
общественно-педагогического движения в России
на рубеже XIX–XX веков 68

Хачатурова К. Р., Доница И. А.

Проектирование процесса развития профессиональной творческой деятельности
педагогов в информационно-образовательной среде 76

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Бирюков А. Н., Горячев В. В.

Развод: анализ причин, условий и последствий для мужчины и женщины 85

Нозикова Н. В., Кологреева Ю. В.

Особенности страхов у детей младшего школьного возраста
в ситуации социального стресса 92

Казаренков В. И., Карнелович М. М.

Связь общительности и эмоционального выгорания у педагогов 98

Самойлов Н. Г. Формирование адаптивного потенциала и резерва у спортсменов высокой квалификации	105
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Чернышева А. А., Фомина Н. А. Особенности мотивов выбора профессии будущими управленцами.....	112
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Э. Коррекция общения со сверстниками старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	120
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Красностанова М. В. Системное управление карьерными ожиданиями выпускников вузов и молодых специалистов экономических специальностей в контексте кадрового суверенитета	127
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Архарова Л. И., Савушкина Е. В. О. С. Ушакова и ее творческий путь в науке	137
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Демидова С. Б., Архарова Л. И., Фомина Н. А. К 70-летию юбилею профессора А. А. Романова	143
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Информация для авторов	147
-------------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Babutsky V. N. Methodological and theoretical scientific approaches to the socio-pedagogical system of preventing and overcoming deviant behavior of military school students.....	7
Baykova L. A., Dementyeva M. N., Makeeva E. A. Point-scoring technology as means of stimulating personal self-development of university students.....	17
Basimov M. M. Analysis of “significant” correlations of negativism in the dependence model for quarts of independent variables	25
Chukhin S. G., Chukhina E. V. Diagnostics of levels of Russian civic identity of schoolchildren in the context of a system-activity approach	37

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Gaydamashko I. V., Yegorenko T. A. Predictors of successful professional development of a psychologist at the adaptation stage of professional training at university	49
Nazarova Yu. V. The issues of preparing future teachers for inclusive education.....	57
Slepenkova E. A., Shchetinina N. P. Regional teacher congresses and courses in the system of social and pedagogical activities in Russia at the turn of the 19th–20th centuries	68
Khachaturova K. R., Donina I. A. Designing development of teachers’ professional creative activity in the information educational environment.....	76

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Biryukov A. N., Goryachev V. V. Divorce: analysis of causes, conditions and consequences for men and women	85
Nozikova N. V., Kologreeva Yu. V. Features of fears in primary school children in situations of social stress	92
Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M. The relationship between sociability and emotional burnout among teachers	98
Samoylov N. G. Formation of adaptive potential and reserve power in athletes of high qualification.....	105

Chernysheva A. A., Fomina N. A. Motivations for choosing professions in management	112
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

RELEVANT ISSUES OF CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Karpushkina N. V., Koneva I. A., Semenova L. E. Correction of communication with peers in senior preschoolers with autistic spectrum disorders	120
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

INVESTIGATING PEOPLE AS SUBJECT OF LIFE AND WORK

Krasnostanova M. V. System management of career expectations of university graduates and young specialists in economic specialties in the context of personnel sovereignty	127
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MEMORABLE DATES

Arkharova L. I., Savushkina E. V. O. S. Ushakova and her career in science	137
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Demidova S. B., Arkharova L. I., Fomina N. A. For the 70th anniversary of Professor A. A. Romanov	143
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Information for authors	147
--------------------------------------	-----



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 7–16.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 1 (69), pp. 7–16.

Научная статья
УДК 37.02:378.434
DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.001

Методологические и теоретические научные подходы к социально-педагогической системе предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения курсантов

Бабуцкий Вячеслав Николаевич
Военный университет имени князя Александра Невского
Москва, Россия
zxbabuckiyxz@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема разработки методологических и теоретических научных подходов к социально-педагогической системе предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения курсантов (далее — СПС П и ПОП) (А. В. Барабанщикова, В. Н. Герасимова, С. С. Муцынова, И. А. Алехина и др.).

Представлены результаты исследования, проведенного с целью поиска и обоснования эффективных методологических подходов к развитию СПС П и ПОП курсантов военных вузов.

Раскрыты авторские методологические и теоретические положения, связанные с сущностью, функциональной структурой и развитием СПС П и ПОП курсантов в высшей военной школе.

Описана структура методологии военной педагогики, отражающая ее специфику и включающая пять взаимообусловленных и взаимосвязанных уровней: гносеологический, мировоззренческий, научно-содержательный, логико-гносеологический и научно-методический.

Представлены ретроспективно-научный, системно-коммуникативный, программно-экспериментальный и результативно-конструктивный методологические подходы к СПС П и ПОП курсантов как одного из направлений военно-педагогической науки на современном этапе, которые составляют ее методологическую основу и включают различные теоретические подходы.

Подробно описаны свойства СПС П и ПОП курсантов военных вузов, которыми эта социально-педагогическая система должна обладать в контексте современной концепции превентивной системы профилактики и коррекции различных отклонений в поведении военнослужащих с учетом современных требований и практических реалий современной образовательной среды военного вуза. К таким свойствам автором отнесены системность, оптимизационность, саморегулируемость, целостность, динамичность, управляемость, перспективность, открытость, маневренность, полноценность и комплексность.

Ключевые слова: военная педагогика, военный вуз, курсант, социально-педагогическая система предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения, развитие, структура методологии, методологические и теоретические подходы, свойства системы.

Для цитирования: Бабуцкий В. Н. Методологические и теоретические научные подходы к социально-педагогической системе предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения курсантов // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 7–16. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.001.

Original article

Methodological and theoretical scientific approaches to the socio-pedagogical system of preventing and overcoming deviant behavior of military school students

Babutsky Vyacheslav Nikolaevich

Military University named after Prince Alexander Nevsky

Moscow, Russia

zxbabuckiyxz@mail.ru

Abstract. The article examines the current issue of developing methodological and theoretical scientific approaches to the socio-pedagogical system of preventing and overcoming deviant behavior of cadets (hereinafter referred to as SPS P and ODB) (A. V. Barabanshchikova, V. N. Gerasimova, S. S. Mutsynova, I A. Alekhina, et al.).

The article presents results of a study aimed at searching for and justifying effective methodological approaches to the development of SPS P and ODB among military university cadets.

It reveals the author's methodological and theoretical positions related to the essence, functional structure and development of SPS P and ODB of cadets in a higher military school.

The structure of the methodology of military pedagogy is described, reflecting its specificity and five interdependent and interconnected levels: epistemology, worldview, science, epistemology, and methodology.

The paper presents retrospective-scientific, systemic-communicative, program-experimental, and effective-constructive methodological approaches to SPS P and ODB of cadets as one of the areas of military pedagogical science at the present stage. This forms the methodological basis and includes various theoretical approaches.

We describe the properties of SPS P and ODB of cadets in military universities, which this socio-pedagogical system should use in the context of the modern concept of a preventive system for avoidance and prevention and correction of various deviations in the behavior of military personnel, taking into account modern requirements and practical realities of the modern educational environment in a military university. The author defines such properties as consistency, optimization, self-regulation, integrity, dynamism, controllability, prospects, openness, maneuverability, usefulness, and complexity.

Key words: military pedagogy, military university, cadet, socio-pedagogical system for preventing and overcoming deviant behavior, development, methodology structure, methodological and theoretical approaches, system properties.

For citation: Babutsky V. N. Methodological and theoretical scientific approaches to the socio-pedagogical system of preventing and overcoming deviant behavior of military school students // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 7–16. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.001.

Введение. В настоящий период интенсивного развития Вооруженных Сил Российской Федерации и их военно-учебных заведений, целенаправленного совершенствования военно-политической работы предъявляются инновационные, отвечающие реальным угрозам Запада требования к будущим офицерам, а также к предупреждению и преодолению их отклоняющегося поведения в период обучения в военном вузе и при дальнейшей службе в войсках.

В ответ на современные внешние социально-экономические, политические духовно-нравственные, экологические, техногенные, бытовые вызовы, которые угрожают поддержанию высокой боевой готовности и укреплению воинской дисциплины в курсантских подразделениях военных вузов Вооруженных Сил Российской Федерации, возникла и развивается социально-педагогическая система предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения (СПС П и ПОП) курсантов.

Направления развития СПС П и ПОП курсантов обуславливаются объективными запросами и современными тенденциями образовательной деятельности военных вузов и определяются на основе изучения специальных материалов по фактам правонарушений курсантов, докладов и донесений, справок о преступлениях и происшествиях, совершенных курсантами, заключений по результатам проведения рабочих встреч с военными следователями и прокурорами, в том числе в зоне проведения специальной военной операции на Украине, а также обобщения сложившихся организационно-педагогических условий.

Выявленные негативные тенденции, тормозящие эффективное функционирование и совершенствование превентивной СПС П и ПОП курсантов в современной образовательной среде военного вуза, свидетельствуют об актуальной необходимости разработки функциональных компонентов и структурных элементов ее развития в контексте современной концепции превентивной системы профилактики и коррекции различных отклонений в поведении военнослужащих с учетом современных требований и практических реалий. Несмотря на то что воспитательная система в целом и СПС П и ПОП курсантов военных вузов в частности располагают высоким научным и прикладным потенциалом, в ней недостаточно прослеживается инновационная связь между функциональными компонентами и структурными элементами, необходимая для успешной образовательной и воспитательной деятельности военного вуза по развитию у курсантов высокой воинской дисциплины, стойкой духовности, возвышенных чувств патриотизма, воинского долга, офицерской чести, психологической устойчивости, ответственности, стремления к защите Родины, гордости за принадлежность к Вооруженным Силам Российской Федерации, умений в условиях проведения войн, вооруженных конфликтов и специальных военных операций в совершенстве владеть боевой техникой и умело ее эксплуатировать в ходе боя, при необходимости взять управление подразделением на себя.

Современные подходы к развитию СПС П и ПОП курсантов военных вузов должны включать научно обоснованные и реально применимые взгляды, идеи и замыслы по разработке функциональных компонентов, моделированию структурных элементов с учетом реалий настоящего времени.

Целями исследования являлись разработка и обоснование методологических и теоретических подходов к СПС П и ПОП курсантов военных вузов, определение ее функциональных компонентов и структурных элементов на основе теоретического анализа научных работ в рамках военной педагогики и опыта педагогической деятельности в Военном университете имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации.

Гипотеза исследования: развитие СПС П и ПОП курсантов военных вузов результативно при теоретической разработке, научном обосновании современных методологических и теоретических подходов, а также их практическом использовании при планировании и организации мероприятий психолого-педагогической профилактики и коррекции, проводимых с курсантами военных вузов.

Методы исследования: анализ, синтез и обобщение литературных источников, документов по исследованной проблеме, а также опыта превентивной деятельности должностных лиц и преподавательского состава военных вузов по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения курсантов, сопоставление, моделирование и проектирование. Были изучены научные труды военных педагогов-ученых А. В. Барабанщикова, С. С. Муцинова, В. Н. Герасимова, И. А. Алехина, В. И. Загвязинского, В. В. Юдина и других по развитию военной теории и практики, педагогических систем, проблем обучения и воспитания военнослужащих.

Основные результаты исследования. Понимание методологических проблем целесообразно формулировать в рамках определенного методологического подхода (Бедерханова, Остапенко 2014).

Под методологией в педагогической науке в широком смысле слова понимается путь исследования или познания, теория, в узком смысле — совокупность знаний об исходных позициях педагогической теории, принципах и подходах к анализу педагогических процессов, методах педагогического исследования их научных фактов, а также психолого-педагогических установок внедрения ее положений в педагогическую практику высших учебных заведений (Романцев, 2005). На основе общефилософского понятия методологии становится понятно, что методология педагогической науки содержит следующие элементы: 1) учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле слова) (Загвязинский, 1982); 2) отправные, фундаментальные, основные, философские, общенаучные и педагогические положения (парадигмы, теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл; 3) учение о структурно-функциональном педагогическом знании, в том числе о педагогической проблематике.

Специфика методологии в военной педагогике состоит в особой требовательности субъектов и вовлеченности объектов воспитания, обучения, а также в развитии личности военнослужащих, их психологической готовности к реальной профессиональной деятельности, неразрывно связанной с решением учебных и боевых задач, как правило, сопряженных с риском для здоровья и жизни, способности и готовности действовать в сложной неоднозначной обстановке быстро, грамотно, используя креативный подход.

В структуре методологии военной педагогики выделяют пять взаимообусловленных и логически взаимосвязанных уровней: гносеологический, мировоззренческий, научно-содержательный, логико-гносеологический и научно-методический (рис. 1), которые дают возможность наиболее разносторонне представить ее корреляцию с военно-педагогическими проблемами и задать направленность для дальнейших научных исследований в интересах решения научных проблем военной педагогики.

Гносеологический уровень интегрирует основополагающие категории философской науки и показывает их связи с военно-педагогическими процессами, дает научное понимание и обоснование решений военно-педагогических проблем.

Мировоззренческий уровень представляет собой концептуальные идеологические идеи, положения о фактах формирования личности, которые предоставляют возможность научно доказать направления разрешения задач военной педагогики.

Научно-содержательный уровень включает закономерности военно-педагогического процесса, которые являются основой для определения теоретических положений военной педагогики и решения практических задач с методологических позиций, что важно для должностных лиц военных организаций.



Рис. 1. Структура методологии военной педагогики

Логико-гносеологический уровень охватывает сформировавшуюся проблематику развития военной педагогики как науки, ее самопознания и самоконструирования, а научно-методический уровень содержит методологическое знание, синтезированное с методами познания и преобразования в военной педагогике.

Описанные методологические уровни военной педагогики как науки о воспитании, обучении, развитии и психологической подготовке военнослужащих раскрывают ее специфику и единую целостную структуру методологии, которая является мощным фундаментом ее дальнейшего совершенствования в решении прикладных задач, выполняемых Вооруженными Силами Российской Федерации в современный период, а также позволяют с методологической ясностью и научной дифференциацией подойти к решению многочисленных научных и прикладных педагогических проблем (Алехин, 2018).

Развитие СПС П и ПОП как направления военно-педагогической науки на современном этапе предопределено различными новаторскими методологическими и теоретическими подходами. В военной педагогике методологические подходы рассматривают систему принципов и методов изучения, моделирования и организации образовательного процесса, которая склады-

вается на основе системы знаний о законах и закономерностях взаимодействия элементов образовательного процесса, сформированной по отношению к какому-либо качеству или какой-либо стороне бытия человека (Худякова, 2009), а теоретические являются научным описанием методологических представлений, педагогических новаций в области образования (Пургина, 2015). Использование совокупности различных методологических и теоретических подходов к исследованию и разработке социально-педагогической системы позволяет систематизировать и синтезировать ее функциональные компоненты и структурные элементы.

На наш взгляд, методологическую основу СПС П и ПОП составляют ретроспективно-научный, системно-коммуникативный, программно-экспериментальный и результативно-конструктивный подходы (рис. 2).



Рис. 2. Методологические и теоретические подходы в социально-педагогической системе предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения курсантов военных вузов

Ретроспективно-научный методологический подход определяет историческую и историко-педагогическую направленность в развитии СПС П и ПОП курсантов на основе ретроспективного анализа и логического единства прошлого, настоящего и будущего, их процессуальной связи с функциональными компонентами и структурными элементами, а также источников и движущих сил развития и функционирования; определение процессуальных элементов и условий развития данной системы, позволяющих сформулировать ее целеполагание и спрогнозировать результаты функционирования в военном вузе.

Ретроспективно-научный методологический подход предполагает реализацию следующих теоретических подходов: 1) *интегративного*, который предполагает интеграцию различных аспектов обучения, воспитания, развития курсантов, коррекционную и профилактическую работу по комплексному и непрерывному развитию их личности и сложной психолого-педагогической системы; 2) *гносеологического*, определяющего преемственность описания, объяснение (почему так устроено?), прогнозирование (что будет?) социально-педагогической системы (Горб, 2004); 3) *прогностического*, составляющего всесторонние знания теории и практики гуманитарных наук и включающего прогностическое наполнение административно-правовых мер превентивных влияний воспитательным, профилактическим, коррекционным и перевоспитательным содержанием со смещением акцента превентивной деятельности в плоскость «обращенности» к курсанту.

Системно-коммуникативный методологический подход основан на представлении социально-педагогической системы как сложной системы образовательного процесса военного вуза, состоящей из комплекса взаимосвязанных функциональных компонентов. Он предопределяет целостность системы, ее природу и закономерности, организацию и методику, а также субъект-объектные воздействия и субъект-субъектные взаимодействия с курсантами с целью формирования у них междисциплинарных компетенций.

Подход содержит положения системно-целевого, комплексного и коммуникативно-деятельностного теоретических подходов. *Системно-целевой* теоретический подход предполагает, что все структурные элементы СПС П и ПОП курсантов взаимосвязаны и ориентированы на реализацию определенной цели и конкретных задач, которые решаются в процессе образовательной деятельности военного вуза; *комплексный* определяет общий замысел и обоснование интегративного функционирования СПС П и ПОП курсантов, раскрывает основные системные свойства и качественные характеристики некоторых ее элементов и синтезирует их в данную систему; *коммуникативно-деятельностный* включает интерактивную, активную и системную составляющую предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения в проявлении всех ее элементов и деятельностную интерпретацию как научное понимание взаимосвязанных и взаимообусловленных видов превентивной деятельности всех задействованных в педагогической системе объектов и субъектов.

Программно-экспериментальный методологический подход предполагает постановку конкретных основных и промежуточных целей педагогической деятельности, ее конечных и промежуточных результатов; разработку комплексной целевой программы реализации социально-педагогической системы в условиях военно-образовательной среды.

Подход включает следующие теоретические подходы: 1) *гуманистический*, подразумевающий идеологическое развитие и развитие личностных и профессиональных качеств курсантов как объектов превентивной деятельности, ориентированной на позитивное взаимодействие в социально-педагогической системе; 2) *экспериментально-дифференцированный*, ориентированный на формирование у курсантов с психолого-педагогическими особенностями общекультурных, профессиональных и военно-профессиональных компетенций, гуманистических и профессионально-нравственных ценностей, которые определяют их отношение к военной (офицерской) службе, будущей военно-профессиональной деятельности, самим себе как обучающимся и военным профессионалам и выступают фундаментальными основами при формировании военно-профессиональных компетенций; 3) *технологический*, представляющий радикальное обновление инструментальных научных и прикладных средств СПС П и ПОП при условии сохранения преемственности в развитии педагогической науки и практики.

Результативно-конструктивный методологический подход обеспечивает результативное развитие научной и методической базы на основе использования различных модулей и технологий, научных исследований, педагогических экспериментов, статистического анализа, а также комплексность содержания социально-педагогической системы в ходе ее развития с ориентированием на конкретную проблему и системность в проведении исследования.

Подход также включает в себя следующие теоретические подходы: 1) *проектный*, который определяет разработку и реализацию превентивной модели по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения как комплекс скоординированных действий и взаимодействий; 2) *инновационный*, способствующий разработке новых педагогических и информационных превентивных установок и предположений, педагогических систем современного формата; 3) *лично-конструктивный*, учитывающий индивидуальные, потенциальные, познавательные особенности и возможности личности курсанта в военно-образовательной среде военного вуза, переориентирующий его отношение к негативному и противоправному поведению в повседневной деятельности и формирующий стремление стать полезным и профессионально компетентным военным специалистом в будущем.

Основные методологические и теоретические подходы к развитию СПС П и ПОП позволяют определить ее сущностную, содержательную и технологическую реализацию в современных условиях военно-образовательной среды.

На наш взгляд, новыми интегративными свойствами СПС П и ПОП, свидетельствующими о ее качественном изменении, выступают следующие: системность, оптимизационность, саморегулируемость, целостность, динамичность, управляемость, перспективность, открытость, маневренность, полноценность и комплексность (рис. 3).

Системность представляет собой интеграцию отдельных педагогических действий (цель, задачи, принципы, закономерности и т. д.) в единую динамическую систему, обеспечивающую эффективную превентивную деятельность должностных лиц в каждом временном периоде (семестре) обучения в военном вузе.

Индивидуализированность и дифференцированность означают разработку различных версий комплексных целевых программ, моделей превентивной деятельности должностных лиц с сочетанием индивидуальной, групповой и общей профилактической деятельности по созданию условий для самоисправления, саморазвития, самореализации курсантов в образовательной среде военного вуза.

Оптимизационность — реализация оптимально эффективной программы предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения, которая позволяет получить высокие результаты при минимально необходимых затратах времени и усилий должностных лиц и курсантов.

Саморегулируемость заключается в способности быстро и эффективно подстраиваться к изменяющейся ситуации, автоматически трансформируя и совершенствуя свою структуру в военных вузах.

Целостность представляет собой синтетическое качество, характеризующее высший уровень развития, результат гармоничного единства компонентов и элементов системы, а также сознательных действий и влияний ее субъектов.



Рис. 3. Основные интегративные свойства социально-педагогической системы предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения курсантов военных вузов

Динамичность состоит в способности социально-педагогической системы допускать необходимые изменения и насыщение ее содержания, заданное развитием, возникновение новых и устранение малоэффективных компонентов и элементов с учетом динамики социально-экономического развития общества в условиях высшей военной школы.

Управляемость предполагает взаимодействие субъектов управления социально-педагогической системы в интересах обеспечения стабильного режима ее функционирования, перевода в новое качественное состояние и выхода в позицию планомерного развития.

Перспективность связана с выработкой и коррекцией цели и задач развития системы, обеспечивающих ее результативность не только в период обучения в военном вузе, но и в дальнейшей службе в войсках с учетом реальности и перспектив.

Открытость — специфическая характеристика социально-педагогической системы, отражающая ее способность максимально полно воспринимать и учитывать актуальные возможности и способности курсанта в образовательной среде военного вуза с целью дальнейшего его саморазвития.

Маневренность заключается в способности социально-педагогической системы совершенствоваться по заданному вектору, оперативно и адаптивно изменять свою структуру в заданных функциональных параметрах в высшей военной школе.

Полноценность — полнота и объемность содержания социально-педагогической системы, достаточные для принятия правильного решения по развитию ее структурной и функциональной составляющих.

Комплексность СПС П и ПОП курсантов военного вуза проявляется в сочетании теории и методологии, общественной превентивной практики, совокупности условий и факторов развития.

Выводы и перспективы исследований. Проведенный автором системный анализ современных методологических и теоретических подходов к пониманию социально-педагогической системы предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения курсантов военных вузов позволил констатировать отсутствие в настоящее время однозначного понимания функционально-структурного ее состава и необходимость уточнения и обоснования компонентов и элементов этой системы в целях перспективного развития.

По мнению автора, структура рассмотренной системы на современном этапе развития высшего военного образования включает в себя совокупность новых, взаимосвязанных и взаимобусловленных методологических (ретроспективно-научного, системно-коммуникативного, программно-экспериментального, результативно-конструктивного) и теоретических (интегрального, гносеологического, прогностического, системно-целевого, комплексного, коммуникативно-деятельностного, гуманистического, экспериментально-дифференцированного, технологического, проектного, инновационного, личностно-конструктивного) подходов, объединенных в сложное и единое целое.

Отличительными свойствами системы, соответствующими современным требованиям и условиям военной теории и практики, должны выступать системность, оптимизационность, саморегулируемость, целостность, динамичность, управляемость, перспективность, открытость, маневренность, полноценность и комплексность.

Перспективы исследований могут быть связаны с рассмотрением на основе разработанных методологических и теоретических подходов реализации функциональных компонентов и структурных элементов данной социально-педагогической системы в военных вузах (возможно, с учетом специфики их направлений).

Список источников

1. Актуальные проблемы воспитания и образования на пороге XXI века : сб. науч. ст. — Самара : Самар. ун-т, 2002. — Вып. 2. — 161 с.
2. Алёхин И. А. Военная педагогика. М. : Юрайт, — 2018. — С. 34–38.
3. Алёхин И. А., Иванов В. П. Методологические основы историко-педагогического исследования // Известия Российской академии образования. — 2013. — № 4. — С. 49–55.
4. Барабанщиков А. В. Педагогические основы обучения советских воинов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1968. — 52 с.
5. Барабанщиков А. В., Муцынов С. С. Педагогическая культура офицера: научные поиски, войсковой опыт, практические рекомендации, взгляд в будущее. — М. : Воениздат, 1985. — 159 с.

6. Герасимов В. Н. Основы превентивной педагогики. — М. : Гуманит. акад. Вооруженных Сил, 1995. — 201 с.
7. Головлева С. М. Развитие представлений о педагогических системах // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2020. — Т. 1, № 2 (66). — С. 62–77.
8. Горб В. Н. Методологический подход как общенаучная, гносеологическая и аксиологическая основа проведения педагогических исследований. — Екатеринбург : Образование и наука. — 2004. — № 3 (27). — С. 2–6.
9. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. — М. : Педагогика, 1982. С. 9–11.
10. Кудakov О. Р. Методологические подходы в российском образовании (предпосылки теории подходов) : моногр. — Казань : Казан. гос. энергет. ун-т, 2017. — 176 с.
11. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. — М. : Народное образование, 2002. — С. 11–16.
12. Педагогическая система: теория, история, развитие : коллект. моногр. / под ред. В. П. Бедерхановой, А. А. Остапенко. — М. : Народное образование. — 2014. — 128 с.
13. Профессионально-педагогические понятия : слов. / под ред. Г.М. Романцева. — Екатеринбург : Рос. гос. проф. — пед. ун-т, 2005. С. 272–274.
14. Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. — 275 с.
15. Суртаева Н. Н., Иванова О. А., Афанасьев В. В. О методологических подходах в современных педагогических исследованиях // Вестник РМАТ. — 2016. — № 1. — С. 44–48.
16. Худякова Н. Л. Теория и методика воспитания. Челябинск : Челябин.гос. ун-т. — 2009. — С. 11–15.

References

1. *Aktualnyye problemy vospitaniya i obrazovaniya na poroge XXI veka: sb. nauch. st.* [Current issues of upbringing and education on the threshold of the 21st century: collection of articles]. Samara, Samara University Publ., 2002, iss. 2, 161 s. (In Russian).
2. Alyokhin I. A. *Voyennaya pedagogika*. [Military pedagogy]. Moscow, Yurayt, 2018, pp. 34–38. (In Russian).
3. Alyokhin I. A., Ivanov V. P. Methodological foundations of historical and pedagogical research. *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya*. [News of Russian Academy of Education]. 2013, iss. 4, pp. 49–55. (In Russian).
4. Barabanshchikov A.V. *Pedagogicheskiye osnovy obucheniya sovetskikh voynov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk*. [Pedagogical foundations of training Soviet soldiers: abstract of dissertation of Dr. of Pedagogy]. Military-Political Academy named after V. I. Lenin. Moscow, 1968, 52 p. (In Russian).
5. Barabanshchikov A. V., Mutsynov S. S. *Pedagogicheskaya kultura ofitsera: nauchnyye poiski, voyskovoy opyt, prakticheskiye rekomendatsii, vzglyad v budushcheye*. [Pedagogical culture of a military officer: scientific research, military experience, practical recommendations, a look into the future]. Moscow, Voenizdat, 1985, 159 p. (In Russian).
6. Gerasimov V. N. *Osnovy preventivnoy pedagogiki*. [Basics of preventive pedagogy]. Moscow, GA VS, 1995, 201 p. (In Russian).
7. Golovleva S. Moscow, Development of ideas about pedagogical systems. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. [Russian and foreign pedagogy]. 2020, vol. 1, iss. 2 (66), pp. 62–77. (In Russian).
8. Gorb V. N. Methodological approach as a general scientific, epistemological and axiological basis for conducting pedagogical research. Yekaterinburg : *Obrazovaniye i nauka*. [Yekaterinburg: Education and science]. 2004, iss. 3 (27), pp. 2–6. (In Russian).
9. Zagvyazinsky V. I. *Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya*. [Methodology and methods of didactic research]. Moscow, Pedagogy, 1982, pp. 9–11. (In Russian).
10. Kudakov O. R. *Metodologicheskiye podkhody v rossiyskom obrazovanii (predposylki teorii podkhodov), monogr.* [Methodological approaches in Russian education (prerequisites for a theory of approaches): monograph]. Kazan, Kazan State University of Energy Publ., 2017, 176 p. (In Russian).
11. Kuzmina N. V. The concept of “a pedagogical system” and criteria for its evaluation. *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya. Pod red. N. V. Kuzminoy*. [Methods of systemic pedagogical research. Ed. by N.V. Kuzmina]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye, 2002, pp. 11–16. (In Russian).
12. *Pedagogicheskaya sistema: teoriya, istoriya, razvitiye: kollekt. monogr. Pod red. V. P. Bederkhanovoy, A. A. Ostapenko*. [A pedagogical system: theory, history, development: collective monograph. Ed. by V. P. Bederkhanova, A. A. Ostapenko]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye, 2014, 128 p. (In Russian).

13. *Professionalno-pedagogicheskiye ponyatiya, slov. Pod red. G. M. Romantseva.* [Professional and pedagogical concepts, dictionary. Ed. by G. M. Romantsev]. Ekaterinburg, Russian State Professional Pedagogical University Publ., 2005, pp. 272–274. (In Russian).

14. Purgina E.I. *Metodologicheskiye podkhody v sovremennom obrazovanii i pedagogicheskoy nauke.* [Methodological approaches in modern education and pedagogical science]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2015, 275 p. (In Russian).

15. Surtaeva N. N., Ivanova O. A., Afanasyev V. V. On methodological approaches in modern pedagogical research. *Vestnik RMAT.* [Bulletin of RMAT]. 2016, iss. 1, pp. 44–48. (In Russian).

16. Khudyakova N. L. *Teoriya i metodika vospitaniya.* [Theory and methods of education. Chelyabinsk, Chelyabinsk State University Publ., 2009, pp. 11–15. (In Russian).

Информация об авторе

Бабуцкий Вячеслав Николаевич — кандидат педагогических наук, докторант Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации.

Information about the author

Babutsky Vyacheslav Nikolaevich — candidate of pedagogy, doctoral student at the Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defence of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 29.12.2023; одобрена после рецензирования 10.01.2024; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 29.12.2023; approved after reviewing 10.01.2024; accepted for publication 19.01.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 17–24.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 1 (69), pp. 17–24.

Научная статья

УДК 378.146

DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.002

Балльно-рейтинговая технология как средство стимулирования личностного саморазвития обучающихся вузов

Байкова Лариса Анатольевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

l.baykova@365.rsu.edu.ru

Дементьева Маргарита Николаевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

m.dementyeva@365.rsu.edu.ru

Макеева Елена Алексеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

e.makeeva@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматривается важная психологическая проблема личностного саморазвития обучающихся вузов.

Представлены результаты констатирующего эксперимента, направленного на выявление проблем самоактуализации, сформированности рефлексивности и критического мышления как внутренних детерминант личного саморазвития студентов, показавшие, что более половины из них имеют проблемы в сфере саморазвития и самоактуализации, только около трети — высокий уровень сформированности критического мышления и две трети — средний уровень развития рефлексивности.

Описана предложенная авторами балльно-рейтинговая технология, используемая в качестве средства стимулирования развития у студентов рефлексии, критического мышления, самоанализа и самооценки результатов познавательной и исследовательской деятельности. Она вовлекает обучающихся в систематическую работу на всех формах аудиторных занятий и в самостоятельную внеаудиторную работу в ходе синхронного и асинхронного взаимодействия в формате смешанного обучения. Эта технология, разработанная в контексте личностно-рефлексивного подхода, проходит проверку в ходе формирующего эксперимента со студентами бакалавриата и магистратуры различных направлений и профилей подготовки Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. Она предполагает оценку всех видов письменных работ и устных выступлений обучающихся (защита реферата, доклад, сообщение, защита коллективного/индивидуального исследовательского проекта, участие в анализе и решении кейсов, деловых играх), которые оцениваются по следующим критериям: корректность формулировок цели и задач работы, а также использования научных понятий; полнота ответов на поставленные вопросы; логичность и аргументированность изложения; правильность оформления ссылок на источники в тексте письменной работы.

Ключевые слова: личностное саморазвитие, рефлексивность, критическое мышление, балльно-рейтинговая технология, личностно-рефлексивный подход, индивидуальный образовательный маршрут.

Для цитирования: Байкова Л. А., Дементьева М. Н., Макеева Е. А. Балльно-рейтинговая технология как средство стимулирования личностного саморазвития обучающихся // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 17–24. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.002.

Original article

Point-scoring technology as means of stimulating personal self-development of university students

Baykova Larisa Anatolyevna

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

Dementyeva Margarita Nikolaevna

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

Makeeva Elena Alekseevna

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

Abstract. The article examines an important psychological problem of personal self-development of university students.

It presents results of a summative assessment aimed at identifying issues of self-actualization, formation of reflexivity and critical thinking as internal determinants of students' self-development. It shows that more than half of the students have problems with self-development and self-actualization, only about a third of them possess well-formed critical thinking and two thirds have an average level of developed reflexivity.

The authors propose a point-scoring technology, used as a means of stimulating the development of reflexivity, critical thinking, introspection and self-assessment of the results of their cognitive and research activities. It involves students in systematic work in all forms of classroom training and in independent extracurricular work, through synchronous and asynchronous interaction in a blended learning format. This technology, developed in the context of a personal-reflective approach, is tested in a formative experiment with undergraduate and graduate students of various directions and training profiles at the Ryazan State University named for S. A. Yesenin. It involves assessment of all types of written work and oral presentations of students (defense of a reference essay, report, presentation, defense of a collective/individual research project, participation in case studies and finding solutions, business games), which are assessed according to the following criteria: correctness of goal-setting; use of scientific concepts; completeness of answers to the questions asked; logic and argumentation of presentations; correct formatting of references to sources in the text of a written work.

Key words: personal self-development, reflexivity, critical thinking, point-scoring technology, personal-reflective approach, individual educational route.

For citation: Baykova L. A., Dementyeva M. N., Makeeva E. A. Point-scoring technology as means of stimulating personal self-development of university students // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 17–24. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.002.

Введение. Актуальность для педагогической науки и практики проблемы создания педагогических условий и поиска эффективных средств, стимулирующих развитие внутренних детерминант личностного саморазвития обучающихся в вузе, обусловлена тем, что саморазвитие является фундаментальной способностью человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, а в период юности и ранней взрослости — внутренним фактором успешного профессионального становления.

Цель статьи — на основе теоретического анализа научных работ и результатов эмпирического исследования обосновать актуальность применения в процессе обучения студентов балльно-рейтинговой технологии, стимулирующей развитие у них рефлексивности и критического мышления как внутренних детерминант личностного саморазвития.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что балльно-рейтинговая технология стимулирует развитие рефлексивности и критическое мышление студентов.

Методы и методики научного исследования: теоретический анализ научных источников по проблеме, констатирующий эксперимент с применением теста определения уровня самоактуализации личности Э. Шострома (в модификации Л. Я. Гозмана); методики диагностики уровня рефлексивности А. В. Карпова и теста оценки критического мышления Л. Старки (в адаптации Е. Л. Луценко).

Обсуждение результатов исследования. Проблема личностного саморазвития как основного внутреннего механизма развития личности, его сущности, факторов исследована в работах К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Божович, И. С. Кона, Л. Н. Куликовой, В. Г. Маралова, Б. М. Мастерова, В. А. Петровского, С. Д. Полякова, Г. К. Селевко, Г. А. Цукерман, Е. Л. Федотовой и др.

Личностное саморазвитие рассматривается нами как осознанный целенаправленный процесс количественных, качественных и структурных самоизменений личности.

Исследуя сущность саморазвития личности, отечественные и зарубежные ученые подчеркивали роль внутренних детерминант личности в этом процессе, неразрывно связанном с ее самосознанием (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, И. Кант, М. Хайдеггер, К. Ясперс) и противоречиями (В. И. Аршинов, Е. Н. Князева, И. Р. Пригожин, И. Стенгерс, Г. Хакен и др.).

Л. С. Выготский (2005) трактовал саморазвитие как самодвижение, которое мотивируется автономным внутренним жизненным порывом целеустремленно развивающейся личности, стремящейся к самоутверждению и самосовершенствованию; С. Л. Рубинштейн (2002) — как самодвижение, инициированное внутри системы, где каждый элемент является полностью определенным в пределах этой же целостности, когда предпосылки включены в саму систему; В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев (1995), Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров (1995) подчеркивали роль субъектности, *сформированности умений целеполагания и самопроектирования*; Н. Р. Битянова (1998), Г. А. Цукерман (1995), Л. Н. Куликова (2001) — умений рефлексии, самооценки и саморегуляции в саморазвитии.

На наш взгляд, важнейшими детерминантами саморазвития личности выступают такие ее свойства, как рефлексивность и критическое мышление.

Рефлексивность — психическое свойство, являющееся одной из ключевых составляющих интегративной психической реальности и имеющее тесную связь с рефлексией в целом. Выделяют три вида рефлексии: а) ситуативную, которая обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, самоанализ и самооценку субъектом своей текущей деятельности; б) ретроспективную, направленную на самоанализ и самооценку; в) перспективную рефлексии, связанную с анализом предстоящей деятельности, поведения, прогнозированием вероятных исходов и др. (Карпов, 2003).

Рефлексия как мыслительный процесс, в основе которого лежат самоанализ и самооценка, тесным образом связана с критическим мышлением.

Критическое мышление предполагает умение анализировать и соотносить материал, взятый из разных источников информации, определять степень надежности того или иного информационного ресурса, различать причины и следствия, аргументы и объяснения, факты и суждения и т. д. (Холодный, 2018); способность критически осуществлять анализ, интерпретацию и оценку входящей информации (Васько, 2019).

Представим результаты констатирующего эксперимента по изучению рефлексивности, критического мышления, а также особенностей личностного саморазвития 120 студентов вузов г. Рязани.

С помощью методики Э. Шострома (в модификации Л. Я. Гозмана) было установлено, что самоактуализация проявляется в норме только у 39 % опрошенных студентов.

Результаты исследования самоактуализации при помощи методики А. В. Карпова показали, что 17,5 % студентов проявили высокий, 67,5 % — средний, а 15 % — низкий уровень рефлексивности.

Выдвинута *гипотеза*, что проблемы самоактуализации и саморазвития студентов связаны со слабым уровнем развития у них рефлексивности и критического мышления.

Тест Л. Старки (в адаптации Е. Л. Луценко) показал, что 14,2 % студентов имели высокий, 74,2 % — средний и 11,6 % — низкий уровень критического мышления.

Таким образом, полученные данные указывали на то, что более 60 % процентов студентов имели проблемы в личностном саморазвитии и самоактуализации. Доминировал средний уровень сформированности рефлексивности и критического мышления, а более 10 % обучающихся показывали низкий уровень их сформированности. Это стало основанием для поиска эффективных средств, стимулирующих развитие рефлексивности и критического мышления на любой учебной дисциплине независимо от ее содержания.

Выдвинута гипотеза о том, что таким универсальным средством может стать балльно-рейтинговая технология, которая позволит систематически и постоянно на каждом занятии и во время самостоятельной работы включать обучающихся в самоанализ и самооценку своей образовательной деятельности и ее результатов. В контексте личностно-рефлексивного подхода (Байкова, 2020) была разработана балльно-рейтинговая технология (далее — БРТ), направленная на вовлечение студентов в систематическую деятельность по анализу и самоанализу, оценке и самооценке процесса и результатов учебной, исследовательской деятельности в образовательном процессе, которая стимулирует развитие их рефлексивности, критического мышления и тем самым активизирует личностное саморазвитие.

Для реализации БРТ на подготовительном этапе необходимо провести поэтапную проектно-вочную деятельность, предполагающую оценку объема и сложности содержания дисциплины, то есть количества новых понятий, терминов, которые должны усвоить обучающиеся; умений и навыков, которые должны быть освоены; зачетных единиц (часов); контрольных заданий, которые необходимо выполнить обучающемуся и представить в ЭИОС на платформу Moodle и устных выступлений обучающегося на занятиях, а также формы текущей отчетности (зачет/экзамен).

Так, при объеме дисциплины в 2 зачетные единицы (72 ч) и текущей отчетности в форме зачета сложность дисциплины оценивается в 80 баллов, а при объеме в 3 зачетные единицы (108 ч) и текущей отчетности в форме экзамена — в 100 баллов. Это означает, что при использовании балльно-рейтинговой технологии обучающийся должен набрать 100–95 баллов, чтобы получить отметку «отлично», 94–85 баллов — «хорошо», 84–75 баллов — «удовлетворительно». При низком количестве набранных баллов обучающийся может выбрать экзамен в академической форме и отвечать по билетам. При этом ответ на один вопрос оценивается из 10 баллов.

Организация образовательного процесса с использованием БРТ строится на гуманистических принципах (Байкова, 2004) субъектности, субъект-субъектного взаимодействия (диалогичности общения и сотрудничества в совместной деятельности); свободы выбора и ответственности; рефлексии и рефлексивной деятельности. Каждый обучающийся в личном кабинете ЭИОС университета может ознакомиться с условиями применения балльно-рейтинговой технологией (БРТ), а на первом занятии — с критериями оценки письменных работ (эссе, сообщение, доклад, реферат, творческий или исследовательский проект) и устных ответов, а также участия в лекции-полилоге и практических занятиях, в активных и интерактивных методах организации познавательной и исследовательской работы на занятиях. На первом занятии они получают бланк Индивидуального образовательного маршрута по дисциплине (Байкова, 2018), где обозначены все разделы, темы и вопросы, которые будут обсуждаться в ходе лекций и практических занятий (табл. 1), и добровольно определяют, будут ли заниматься по балльно-рейтинговой системе.

Таблица 1

Индивидуальный образовательный маршрут

Дисциплина _____
 Направление подготовки _____
 Направленность (профиль) _____
 Обучающийся (ФИО) _____

№	Темы	Форма и тема индивидуальной работы	Дата сдачи работы	Баллы
1	...			
2	...			
3	...			
4	...			
5	...			
6	Защита исследовательских проектов			
7	Итоговое занятие. Подведение итогов работы по балльно-рейтинговой системе			
	Зачет: 80 баллов			

В процессе применения балльно-рейтинговой технологии студентам предлагают активно участвовать в лекциях-полилогах (заранее на платформе Moodle даются вопросы для обсуждения на следующем занятии, список рекомендуемой литературы, блок необходимой информации в форме презентации по сложным темам).

На основе свободного выбора студенты определяют темы эссе, сообщений, докладов, рефератов, исследовательских проектов по всем разделам учебной дисциплины, формы представления результатов и сроки отчетности, которые фиксируются в бланке Индивидуального образовательного маршрута. Баллы, выставляемые преподавателем или в ходе взаимооценки на занятиях, заносятся студентами в Индивидуальный образовательный маршрут и преподавателем в журнал. Для стимулирования самоконтроля обучающихся при прохождении первой половины дисциплины преподаватель отмечает промежуточное количество баллов в личном кабинете каждого обучающегося в ЭИОС.

Балльно-рейтинговая технология стимулирует познавательную деятельность студентов, работающих в синхронном (групповое интерактивное взаимодействие в аудитории) и асинхронном (обучающиеся выполняют письменные работы в удобное для них время) форматах.

В ходе учебных лекций и практических занятий студенты активно вовлекаются в решение поставленных задач, за которые получают баллы, и накапливают их. Каждый вид работы оценивается дифференцированно: репродуктивная деятельность на лекции и семинарских, практических занятиях — 2 балла; частично-продуктивная деятельность — 3 балла; творческое задание — 5 баллов; выступление с докладом на занятии (по заранее определенным критериям) — 10 баллов.

Защита реферата и коллективного/индивидуального исследовательского проекта, доклад, сообщение, участие в анализе и решении кейсов, деловых играх оцениваются по следующим критериям: правильность формулировок цели и задач работы, а также оформления ссылок на источники в тексте; логичность и подтверждение каждого аргумента; точное использование научных понятий.

Балльно-рейтинговая технология стимулирует активность студентов на всех аудиторных занятиях и при выполнении заданий для самостоятельной работы, которая отражается в их личных кабинетах и оценивается в электронно-информационной образовательной среде (ЭИОС) университета на платформе Moodle. Обучающиеся, пропустившие занятия, всегда осведомлены о темах, которые изучались, о заданиях, которые необходимо выполнить асинхронно и отправить для оценки на платформе Moodle.

Преимуществами балльно-рейтинговой технологии по сравнению с академической традиционной в организации образовательного процесса являются регулярная оценка и взаимооценка выполненной студентами работы (табл. 2), вносящие элементы игры, соревновательности и стимулирующие их познавательную и исследовательскую активность, самоанализ, критическое мышление и самооценку.

Таблица 2

Бланк взаимооценки и самооценки выполнения заданий студентами

№	ФИО членов микрогруппы	Задание	Взаимооценка (0–10 баллов)	Самооценка (0–10 баллов)	Средний балл	Подпись членов микрогруппы
1						
2						

В конце каждого аудиторного занятия преподавателем организуется коллективная, групповая, парная, индивидуальной рефлексивная деятельность, в ходе которой студенты овладевают умениями осуществлять анализ и самоанализ соответствия содержания, способов и средств деятельности и общения, их результатов поставленной цели; оценивать и самооценивать выполненные задания в соответствии с определенными заранее критериями, а также свою активность и продуктивность в процессе групповых интерактивных форм работы. Рефлексивная деятельность осуществляется на основе взаимного уважения, объективности, прозрачности, регулярно-

сти, что мотивирует студентов на систематическую самостоятельную познавательную и исследовательскую внеаудиторную работу.

На итоговом занятии анализируются результаты работы каждого студента с применением балльно-рейтинговой системы. Обучающимся, набравшим определенное количество баллов, объявляют экзаменационную оценку или зачет. В случае неудовлетворенности студента набранным количеством баллов ему предоставляется возможность сдавать экзамен в академической форме по билетам.

В день зачета/экзамена обучающиеся представляют преподавателю бланк своего Индивидуального образовательного маршрута, где зафиксирована оценка выполнения каждого вида работы в баллах.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, выявленные проблемы в личностном саморазвитии обучающихся вузов показали актуальность разработки средств, его стимулирующих.

Для активизации развития рефлексивности и критического мышления, являющихся внутренними детерминантами личностного саморазвития обучающихся, предназначена балльно-рейтинговая технология, созданная на основе личностно-рефлексивного подхода.

В перспективе планируется обобщение результатов формирующего эксперимента по личностному саморазвитию студентов-бакалавров и магистрантов РГУ имени С. А. Есенина, который осуществляется в настоящее время, а также поиск других эффективных средств, стимулирующих личностное и профессиональное саморазвитие обучающихся в вузе.

Список источников

1. Байкова Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : моногр. — 2-е изд., испр. и доп. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2004. — 288 с.
2. Байкова Л. А. Индивидуальный образовательный маршрут в системе психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт : материалы XXV Ряз. пед. чт. : в 2 т. / под ред. Л. А. Байковой, Н. В. Мартишиной. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2018. — Т. 2. — С. 8–16.
3. Байкова Л. А. Личностно-рефлексивный подход к организации интерактивных форм обучения и воспитания // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 2 (54). — С. 9–21.
4. Байкова Л. А. Технология психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов в ходе самостоятельной работы // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 125–135.
5. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. — М. : Моск. психол.-соц. ун-т : Флинта, 1998. — С. 386.
6. Васько Т. П. Особенности информационно-психологической безопасности студентов гуманитарного вуза : дис. ... д-ра философии. — Алматы, 2019. — 156 с.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Смысл : Эксмо, 2005. — 1136 с.
8. Галуцкая М. Ю. Психологические условия становления психологической готовности к личностному саморазвитию в юношеском возрасте // Психология, социология и педагогика. — 2015. — № 6. — URL : <https://psychology.snauka.ru/2015/06/5043> (дата обращения: 27.10.2023).
9. Егорова Ю. А. Студент вуза как субъект саморазвития // Педагогика высшей школы. — 2015. — № 1 (1). — С. 3–7. — URL : <https://moluch.ru/th/3/archive/3/75/> (дата обращения: 09.11.2023).
10. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 5. — С. 45–57.
11. Куликова Л. Н. Личностное саморазвитие учащегося и учителя — основа гуманистической педагогики. — М. : Педагогика развития, 2001. — 229 с.
12. Луценко Е. Л. Адаптация теста критического мышления Л. Старки // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер. «Психологія». — 2014. — № 1110. — С. 65–70. — URL : <https://gigabaza.ru/doc/139284.html> (дата обращения: 27.10.2023).
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
14. Холодный Ю. И. Информационно-психологическая безопасность, лженаука и критическое мышление // Социально-политические науки. — 2018. — № 5. — С. 89–93.
15. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. — М. : Интерпракс, 1995. — 288 с.

References

1. Baykova L. A. *Teoretiko-metodologicheskiye osnovy gumanizatsii pedagogicheskoy sistemy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: monogr.* [Theoretical and methodological foundations of humanization of the pedagogical system of an educational institution: monograph]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University named for S. A. Yesenin, 2004, 288 p. (In Russian).
2. Baykova L. A. Individual educational route in the system of psychological and pedagogical support for the personal development of undergraduates. *Modernizatsiya obrazovaniya: nauchnyye dostizheniya, otechestvennyy i zarubezhnyy opyt: materialy XXV Ryaz. Pedagogical Readings: v 2 t. Pod red. L. A. Baykovoy, N. V. Martishinoy.* [Modernization of education: scientific achievements, Russian and foreign experience: materials of the XXV Ryazan Pedagogical Readings, in 2 volumes. Ed. by L. A. Baykova, N. V. Martishina]. Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin, 2018, vol. 2, pp. 8–16. (In Russian).
3. Baykova L. A. Personal-reflective approach to the organization of interactive forms of training and education. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk.* [Psychological and pedagogical search]. 2020, iss. 2 (54), pp. 9–21. (In Russian).
4. Baykova L. A. Technology of psychological and pedagogical support for personal development of undergraduates in through independent work. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk.* [Psychological and pedagogical search]. 2018, iss. 3 (47), pp. 125–135. (In Russian).
5. Bityanova N. R. *Problema samorazvitiya lichnosti v psikhologii: Analiticheskiy obzor.* [The problem of personal self-development in psychology: Analytical review]. Moscow, Moscow University of Psychology and Sociology Publ., Flint, 1998, 386 p. (In Russian).
6. Vasko T. P. *Osobennosti informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti studentov gumanitarnogo vuz: dis. ... d-ra filosofii.* [Specifics of informational and psychological safety of students of a humanitarian university: dissertation of Doctor of Philosophy]. Almaty, 2019, 156 p. (In Russian).
7. Vygotsky L. S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka.* [Psychology of man's development]. Moscow, Smysl, Eksmo, 2005, 1136 p. (In Russian).
8. Galutskaya M. Yu. Psychological conditions for formation of psychological readiness for personal self-development in adolescents. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika.* [Psychology, sociology and pedagogy]. 2015, iss. 6. Available at: <https://psychology.snauka.ru/2015/06/5043> (accessed: 27.10.2023). (In Russian).
9. Egorova Yu. A. A university student as a subject of self-development. *Pedagogika vysshey shkoly.* [Higher school pedagogy]. 2015, iss. 1 (1), pp. 3–7. Available at: <https://moluch.ru/th/3/archive/3/75/> (accessed: 09.11.2023). (In Russian).
10. Karpov A. V. Reflexivity as a mental property and methods of its diagnostics. *Psikhologicheskiy zhurnal.* [Psychology Journal]. 2003, vol. 24, iss. 5, pp. 45–57. (In Russian).
11. Kulikova L. N. *Lichnostnoye samorazvitiye uchashchegosya i uchitelya — osnova gumanisticheskoy pedagogiki.* [Personal self-development of students and teachers as basis of humanistic pedagogy]. Moscow, Pedagogika razvitiya, 2001, 229 p. (In Russian).
12. Lutsenko E. L. Adaptation of L. Starkey's test of critical thinking. *Visnik Khark. nats. un-tu imeni V. N. Karazina. Ser. "Psikhologiya".* [Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. Series "Psychology"]. 2014, iss. 1110, pp. 65–70. Available at: <https://gigabaza.ru/doc/139284.html> (accessed: 27.10.2023). (In Russian).
13. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii.* [Basics of general psychology]. St. Petersburg, Piter, 2002, 720 p. (In Russian).
14. Kholodny Yu. I. Informational and psychological security, pseudoscience and critical thinking. *Sotsialno-politicheskiye nauki.* [Socio-political sciences]. 2018, iss. 5, pp. 89–93. (In Russian).
15. Tsukerman G. A., Masterov B. M. *Psikhologiya samorazvitiya.* [Psychology of self-development]. Moscow, Interpraks, 1995, 288 p. (In Russian).

Информация об авторах

Байкова Лариса Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Дементьева Маргарита Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогического образования института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Макеева Елена Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Baykova Larisa Anatolyevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of General Psychology of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Dementyeva Margarita Nikolaevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Teacher Education, Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Makeeva Elena Alekseevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology, Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work, Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 29.11.2023; одобрена после рецензирования 19.12.2023; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 29.11.2023; approved after reviewing 19.12.2023; accepted for publication 19.01.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 25–36.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 1 (69), pp. 25–36.

Научная статья
УДК 159.9.07
DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.003

Анализ «значимых» корреляций негативизма в модели зависимостей для кварт независимой переменной

Басимов Михаил Михайлович
Университет мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского
Москва, Россия
basimov_@mail.ru

Аннотация. В статье на примере результатов анализа данных для показателя «Негативизм» методики А. Басса и А. Дарки рассматриваются проблемы изучения «значимых» статистических связей.

Описывается направление выхода из методологического тупика с помощью авторского метода и одновременно корреляционного анализа данных психологических исследований, которые подробно интерпретируются и графически представляются.

Анализируются «значимые» связи показателя «Негативизм» по шкале методики А. Басса и А. Дарки, обнаруженные с помощью авторского метода и одновременно корреляционного анализа.

Среди 28 выявленных значимых связей большинство слабые и очень слабые (в интервале от 0.18 до 0.3 по модулю) и не представляют интереса, даже если ограничиваться только линейными моделями. Среди них две сильные зависимости в модели для кварт независимой переменной с коэффициентами силы связи, равными 0.98 и 0.76 (коэффициенты корреляции 0.30 и 0.22 соответственно), к которым прежде всего относится зависимость показателя «Подозрительность» от показателя «Негативизм». На базе этой зависимости рассматриваются методические проблемы изучения статистических связей, что представляет несомненную важность для исследователей. Для сравнения рассмотрены еще две слабые (как в линейной модели (0.19, -0.22), так и в рамках изучения простейших нелинейных связей в модели для кварт независимой переменной: $SV = 0.21$, $SV = 0.19$) значимые зависимости от негативизма показателей «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» и «Эмоциональная лабильность — стабильность». Все три зависимости сходны по линейной составляющей и в рамках популярного сегодня среди психологов подхода должны рассматриваться как содержательный линейно моделируемый результат исследования, но в действительности только одна зависимость из них с явно выраженным максимумом должна представлять интерес для исследователя.

Для наглядного сравнения даны графические представления трех зависимостей, а также представления зависимостей одновременно с их регрессионными моделями, построенными на основе линейной корреляции, иллюстрирующие нелинейную природу зависимостей показателя «Негативизм» в рамках описываемого психологического исследования (114 психологических показателей по 9 методикам).

Ключевые слова: негативизм, подозрительность, линейная и нелинейная статистическая зависимость, коэффициент корреляции, значимая корреляция, коэффициент силы связи, сравнительная весовость, линейная регрессия, интерпретация.

Для цитирования: Басимов М. М. Анализ «значимых» корреляций негативизма в модели зависимостей для кварт независимой переменной // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 25–36. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.003.

Original article

Analysis of “significant” correlations of negativism in the dependence model for quarts of independent variables

Basimov Mikhail Mikhailovich
University of World Civilizations named after V. V. Zhirinovskiy
Moscow, Russia
basimov_@mail.ru

Abstract. Using an example of data analysis results for the “Negativism” indicator and the methodology of A. Buss and A. Durkee, the article examines problems of studying “significant” statistical relationships.

The way out of the obvious methodological impasse is described using the author’s own methodology and at the same time correlation analysis of psychological research data, which are interpreted in detail and presented graphically.

The article describes “significant” relationships of the “Negativism” indicator according to the scale of A. Buss and A. Durkee, discovered using the author’s method and also correlation analysis.

Among the 28 significant relationships identified, most show as weak to very weak (ranging from 0.18 to 0.3 modulo) and cannot be significant even if limited to linear models. Among them are two strong dependencies in the model for quarts of the independent variable with connection strength coefficients equal to 0.98 and 0.76 (correlation coefficients 0.30 and 0.22, respectively), which primarily include the dependence of the “Suspiciousness” indicator on the “Negativism” indicator. On the basis of this dependence, methodological problems of studying statistical relationships are considered, which is important for researchers. For comparison, two more significant weak dependences (both in the linear model (0.19, -0.22) and within the framework of studying the simplest nonlinear relationships in the model for quarts of the independent variable: $SV = 0.21$, $SV = 0.19$) on the negativism of the indicators “Inadequate selective emotional response” and “Emotional lability – stability.” All these three dependencies are similar in their linear component and, within the framework of the approach popular among psychologists today, should be considered as a meaningful linearly modeled result of the study, but in reality, only one of them (with a clearly expressed maximum) must be of interest to the researcher.

For a visual comparison, graphical representations of the three dependencies are given, as well as representations of the dependencies simultaneously with their regression models built on the basis of linear correlation, which illustrate the non-linear nature of the dependencies of the “Negativism” indicator within the framework of the psychological study described (114 psychological indicators using 9 methods).

Key words: negativism, suspicion, linear and nonlinear statistical dependence, correlation coefficient, significant correlation, connection strength coefficient, comparative weight, linear regression, interpretation

For citation: Basimov M. M. Analysis of “significant” correlations of negativism in the dependence model for quarts of independent variables // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 25–36. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.003.

Введение. Главный вид аналитических задач, встречающихся практически в любом психологическом исследовании в рамках кандидатских и докторских диссертаций — анализ статистических связей между исследуемыми признаками с использованием корреляционного метода, когда исследователь обращается к анализу причинно-следственных связей, исходя из поставленных в исследовании задач.

Корреляционная связь характеризует согласованные изменения двух признаков, когда изменчивость одного признака находится в каком-либо соответствии с изменчивостью другого признака (Гласс, Стэнли, 1976; Дьячук, 2013; Ермолаев, 2011; Наследов, 2007; Наследов, 2013; Рубцова, 2002; и др.), и лежит в основе дальнейшего качественного анализа возможных причинно-следственных отношений между изучаемыми признаками.

До сих пор в психологическом сообществе в основном доминирует линейное мышление, хотя психологические данные в большей части имеют нелинейную природу (Крылов, 2000), часто описываемую зависимостями, не только близкими к монотонным, обосновываемыми коэффициентами Пирсона или Спирмена (Гаджигасанова, 2013, с. 62).

Как показывает многолетний опыт психологических исследований, если нет переизбытка родственных по содержанию переменных, между изучаемыми показателями доминируют прежде всего взаимосвязи, далекие от линейных. Ограничиваясь только простейшими нелинейными связями, можно выделить зависимости с максимумом или минимумом, а также монотонные (возрастающие, убывающие) или близкие к монотонным зависимости, которые слабо фиксируются коэффициентом корреляции, специально предназначенным для изучения степени линейности зависимости, представленной множеством точек на плоскости.

В основном, если ограничиваться простейшими нелинейными зависимостями, для психолога наиболее интересными должны быть зависимости с максимумом или минимумом, которые часто соответствуют сущности психического как предмета исследования. Усложнение зависимостей — путь к увеличению их количества вплоть до 100 %, когда n точек на плоскости соединяются многочленом n -й степени, при этом математически зависимость будет всегда, но качествен-

ный научный смысл ее полностью теряется. В связи с этим возникает вопрос, почему при преимущественно нелинейной природе связей между психологическими данными нелинейная регрессия как всем доступный и понятный метод обработки данных психологических исследований, вне зависимости от образования, используется крайне редко.

Модели нелинейной регрессии требуют подбора и построения зависимостей для каждой пары (из тысяч пар) переменных как в одном, так и в другом направлении, при этом регрессию можно построить как для слабой, так и для сильной зависимости. Кроме того, при нелинейной регрессии возникают проблемы из-за большого количества повторяющихся значений в выборке, что наблюдается при использовании большинства психологических методик (например, 8 различных значений для 120 респондентов).

Предлагаемый авторский метод изучения связей предполагает рассмотрение простейших нелинейных зависимостей одновременно для всех упорядоченных пар переменных (психологических показателей), при этом находится сила связи, нормированная на единичную корреляцию (зависимость любого показателя от самого себя), определяются простейшие нелинейные связи и прежде всего выделяются зависимости с максимумом или минимумом как наиболее содержательные. Проблеме регрессионных моделей с анализом возникающих при этом вопросов и неполным охватом сильных связей в рамках более простых функций, по всей видимости, требуется посвятить отдельную статью.

Цель исследования — на основе результатов диагностики с использованием 9 популярных психологических методик провести анализ линейных корреляций по силе и «значимости» и одновременно — простейших нелинейных связей для модели кварт независимой переменной (данные по ней разбиваются на 4 кварты — группы, входящие в общую совокупность сравниваемых групп множественного сравнения).

Методы и методики исследования. Для демонстрации типологии статистических зависимостей были использованы психологические данные, полученные с помощью следующих методик: ММРП (Батаршев, 2004, с. 200–207); 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла (Батаршев, 2004, с. 131–149); методики Дж. Олдхема и Л. Морриса для определения типов личности и их вероятностных расстройств (Батаршев, 2004, с. 208–228); опросника диагностики межличностных отношений Т. Лири (Райгородский, 2001, с. 408–418); 5-факторного личностного опросника Р. МакКрея и П. Коста (Хромов, 2000) и опросника Г. Смишека (Батаршев, 2004, с. 251–256) для изучения личностных факторов темперамента и характера; методики «Агрессивность» А. Басса и А. Дарки (Батаршев, 2004, с. 286–289); методики для определения эмоционального выгорания В. В. Бойко (Батаршев, 2004, с. 281–285); методики выявления типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томаса (Райгородский, 2001, с. 470–475).

Для изучения статистических связей был использован авторский метод множественного сравнения (Басимов, 2008; Basimov, 2011). Вначале по каждой переменной осуществлялись квантильные разбиения (триады, кварты, квинты) данных; затем для них проводилось множественное сравнение по обобщенному варианту, то есть сравнивались стандартизированные на всей совокупности значения всех переменных для всех квантильных групп, и в заключение определялись коэффициенты силы связи, которые нормировались таким образом, чтобы аналог единичной корреляции (зависимость переменной от себя самой) в новых коэффициентах также принимал значение, равное (или почти равное) единице. Линейные зависимости становятся одними из частных случаев всех выявленных статистических связей. Когда зависимость далека от линейной (симметричный или несимметричный максимум или минимум), для сильных связей в основном по результатам расчета коэффициентов силы связи без субъективного фактора исследователя определяется переменная-причина и переменная-следствие. Иными словами, алгоритм дает направление причинно-следственной связи.

Результаты исследования. Расчеты были сделаны на основе анализов результатов диагностики 120 студентов 2–4-х курсов обучения психологического факультета Российского государственного социального университета (РГСУ), проведенной в 2017–2020 годах.

Из результатов использования 9 вышеотмеченных психологических методик были выбраны 114 количественных показателей. Всего 6441 пара между различными показателями для матрицы размерности 114x114 (114x114 — 114/2). Причинно-следственная картина связей выбранного психологического показателя «Негативизм» (шкала методики А. Басса и А. Дарки) со 114 показателями изучалась с помощью коэффициента корреляции Пирсона и с помощью авторского метода в модели для кварт независимой переменной.

По принятым в настоящее время в психологическом сообществе правилам интерпретации коэффициента корреляции, когда достойными внимания считаются «значимые» корреляции, у показателя «Негативизм» обнаружено 28 значимых корреляций. Это были очень слабые и слабые корреляции с максимальными значениями по модулю (0.2983 и 0.2975), не превышающие 0.30 (табл. 1 и 2). Для полноты картины приведены две не попавшие в интервал сильных (больше 0.7) зависимости с коэффициентами силы связи, равными 0.65 и 0.52, и коэффициентами корреляции меньше порога «значимости», равного 0.18.

Таблица 1

Значимые корреляции переменной «Негативизм» с другими переменными

№ п/п	N1	N2	SV	SV'	R	Кварты	Параметры
1	110	112	0.98	0.43	0.30	<i>AGR-4</i>	AGR-6
2	32	110	0.76	0.12	0.22	SMI-8	<i>AGR-4</i>
3	110	8	0.48	0.13	0.19	<i>AGR-4</i>	MMPI-8
4	110	35	0.25	0.14	0.18	<i>AGR-4</i>	LIR-2
5	110	81	0.13	0.05	0.18	<i>AGR-4</i>	PSY-1
6	110	99	0.21	0.17	0.19	<i>AGR-4</i>	EMV-5
7	110	17	0.38	0.19	0.29	<i>AGR-4</i>	16F-9
8	110	36	0.28	0.14	0.29	<i>AGR-4</i>	LIR-3
9	110	69	0.28	0.19	0.23	<i>AGR-4</i>	DSM-3
10	110	70	0.36	0.35	0.23	<i>AGR-4</i>	DSM-4
11	110	73	0.57	0.25	0.30	<i>AGR-4</i>	DSM-7
12	110	80	0.22	0.18	0.26	<i>AGR-4</i>	DSM-14
13	110	95	0.43	0.36	0.21	<i>AGR-4</i>	EMV-1
14	110	106	0.61	0.21	0.21	<i>AGR-4</i>	EMV-12
15	79	110	0.16	0.09	0.19	DSM-13	<i>AGR-4</i>
16	89	110	0.21	0.17	-0.19	PSY-9	<i>AGR-4</i>
17	92	110	0.20	0.11	0.19	KON-3	<i>AGR-4</i>
18	34	110	0.29	0.27	0.27	LIR-1	<i>AGR-4</i>
19	42	110	0.27	0.25	-0.26	25F-1	<i>AGR-4</i>
20	47	110	0.34	0.27	0.30	25F-6	<i>AGR-4</i>
21	50	110	0.30	0.19	0.24	25F-9	<i>AGR-4</i>
22	61	110	0.22	0.19	-0.22	25F-20	<i>AGR-4</i>
23	71	110	0.46	0.39	0.24	DSM-5	<i>AGR-4</i>
24	72	110	0.24	0.19	0.23	DSM-6	<i>AGR-4</i>
25	82	110	0.43	0.39	-0.26	PSY-2	<i>AGR-4</i>
26	90	110	0.27	0.22	0.26	KON-1	<i>AGR-4</i>
27	105	110	0.34	0.31	0.23	EMV-11	<i>AGR-4</i>
28	108	110	0.36	0.18	0.20	AGR-2	<i>AGR-4</i>
1	110	74	0.52	0.15	-0.01	<i>AGR-4</i>	DSM-8
2	110	88	0.65	0.36	0.12	<i>AGR-4</i>	PSY-8
	110	110	0.9976	0.9976	1.00	<i>AGR-4</i>	<i>AGR-4</i>

Примечания: 1) N1, N2 — номера независимой X и зависимой Y переменных; SV, SV' — коэффициенты силы связи для зависимостей Y(X) и X(Y); R — коэффициент корреляции между переменными X и Y; 2) красным цветом обозначены упоминаемые в тексте зависимости, синим — показатель негативизма.

Переменные, у которых обнаружены связи с негативизмом

№ п/п	Условные обозначения переменных	Психологические переменные
	AGR-4	Негативизм
1	AGR-6	Подозрительность
2	SMI-8	S: циклотимность
3	MMPI-8	MMPI-Ма: гипомания
4	LIR-2	L: эгоистичный
5	PSY-1	L: Подчиняемый — авторитарный
6	EMV-5	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование
7	16F-9	16PF-L: доверчивость — подозрительность
8	LIR-3	L: агрессивный
9	DSM-3	C: Идеосинкратический (шизопатия)
10	DSM-4	D: Авантюрный (антисоциальный)
11	DSM-7	G: Самоуверенный (нарциссизм)
12	DSM-14	N: Серьезный (депрессивный)
13	EMV-1	Переживание психотравмирующих обстоятельств
14	EMV-12	Психосоматические и психовегетативные нарушения
15	DSM-13	M: Альтруистический (самоуничжение)
16	PSY-9	MMPI: Коррекция
17	KON-3	Компромисс
18	LIR-1	L: авторитарный
19	25F-1	Активность — пассивность
20	25F-6	Теплота — равнодушие
21	25F-9	Понимание — непонимание
22	25F-20	Эмоциональная лабильность — стабильность
23	DSM-5	E: Деятельный (активность на грани срыва)
24	DSM-6	F: Драматический (неестественное актерство)
25	PSY-2	L: Агрессивный — дружелюбный
26	KON-1	Соревнование
27	EMV-11	Личностная отстраненность (деперсонализация)
28	AGR-2	Косвенная агрессия
29	DSM-8	H: Чувствительный (уклонение)
30	PSY-8	MMPI: Достоверность

При устоявшихся в последние десятилетия правилах интерпретации коэффициента корреляции этого вполне достаточно, чтобы представить результаты исследования.

В общей же картине у 114 показателей для возможных 6441 пары переменных 33.16 % значимых (по модулю больше 0.18) и только 0.26 % — сильных (по модулю больше 0.7) корреляций.

Среди 13 представленных в таблице зависимостей можно отметить две сильные ($SV = 0.98$ и $SV = 0.76$), но нелинейные связи показателей негативизма с подозрительностью (по методике А. Басса и А. Дарки) и циклотимностью (по опроснику Г. Смишека). Даже значений коэффициента силы связи SV в интервале от 0.5 до 0.7 всего четыре, причем два из них (0.57 и 0.61) соответствуют при линейном анализе значимым корреляциям, а два (0.52 и 0.65) — очень слабым линейным корреляциям меньше критического значения 0.18. Значения $SV = 0.65$ и $SV = 0.61$ при необходимости также допустимо с определенными оговорками рассматривать при описании и интерпретации результатов.

Единичная корреляция показателя AGR-4 (зависимости от самого себя с единичным значением по коэффициенту силы связи $SV = 0.9976$) незначительно отличается от максимального аналога единичной корреляции среди 114 показателей, принятого при нормировке за единицу.

От шкалы «Негативизм» (AGR-4) с той или иной силой зависят переменные «Подозрительность» (AGR-6), «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (EMV-5) и «Эмоциональная лабильность — стабильность» (25F-20). При этом по линейной составляющей,

измеренной коэффициентом корреляции Пирсона, они являются хотя и «значимыми», но слабыми (значения коэффициентов корреляции 0.30, 0.19, -0.22 соответственно) корреляциями. Однако, если эти зависимости рассматривать с позиции простейших нелинейных связей в модели для кварт независимой переменной, то зависимость подозрительности от негативизма можно считать сильной ($SV = 0.98$), в отличие от двух других, которые являются, как и в случае линейного моделирования, слабыми ($SV = 0.21$, $SV = 0.19$) (рис. 1).

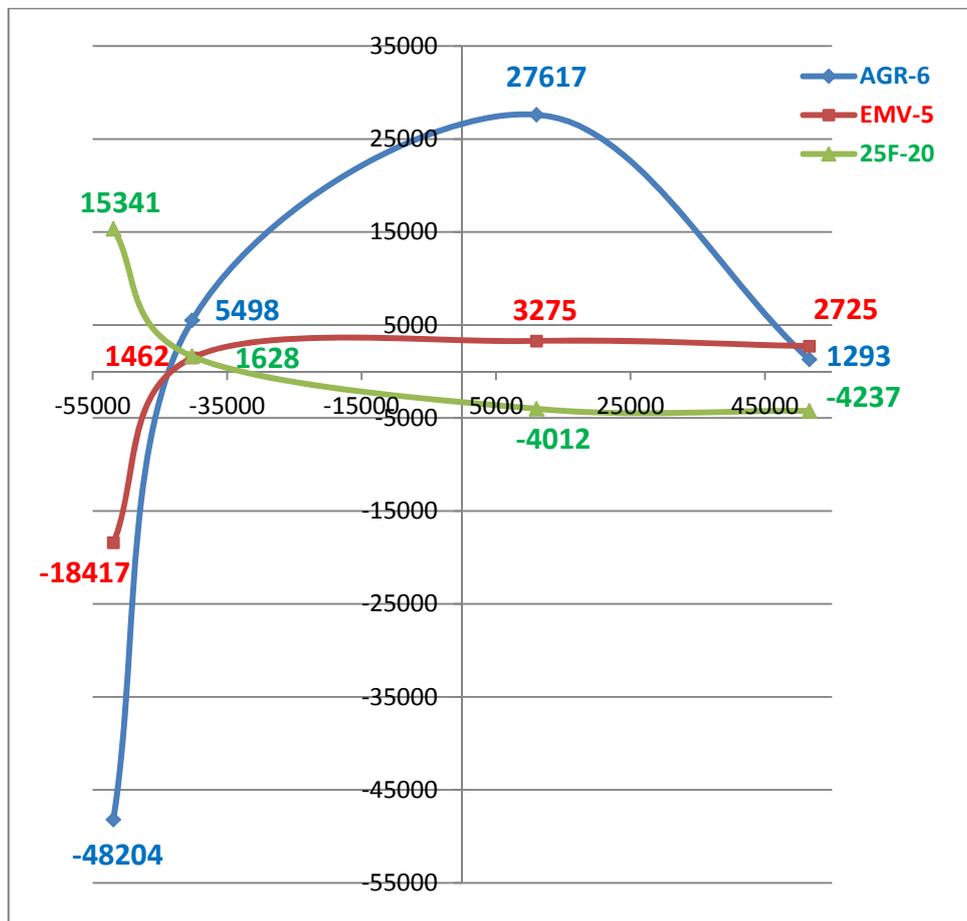


Рис. 1. Зависимости подозрительности, неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоциональной лабильности — стабильности от негативизма (сравнительные весомости переменных для кварт AGR-4)

Примечание: AGR-4 — негативизм, EMV-5 — неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, 25F-20 — эмоциональная лабильность — стабильность, AGR-6 — подозрительность.

Сильная зависимость показателя «Подозрительность» (AGR-6) от показателя «Негативизм» (AGR-4), которая характеризуется максимумом на 3 кварте независимой переменной «Негативизм» (AGR-4) указывает на то, что, если из данных вычеркнуть представителей 4 кварты по независимой переменной (42 человека), то получим достаточно сильную монотонную зависимость, не обязательно близкую к линейной, что может зафиксировать коэффициент корреляции.

Вместе с тем наблюдается рост подозрительности от минимального до максимального значений по квартам: вначале с -48204 до +5498, потом с +5498 до +27617 по шкале сравнительной весомости при переходе с 1 кварты ($0 \leq X < 2$ баллов по шкале теста, 24 человека) на 2 кварту ($X = 2$ балла по шкале теста, 31 человек), потом на 3 кварту ($X = 3$ балла по шкале теста, 23 человека) независимой переменной «Негативизм», а после этого — спад зависимой переменной с +27617 до +1293 (4 кварта: $4 \leq X \leq 5$ баллов по шкале теста, 42 человека). Таким образом, при слабовыраженном негативизме (1 кварта: 0–1 баллов по шкале теста) совсем не выражена и подозрительность, но рост негативизма с 1 по 3 кварту (до 3 баллов по шкале теста) в процессе формирования оппозиционной манеры поведения от пассивного сопротивления до активной

борьбы против установившихся обычаев и законов способствует сильному росту подозрительности в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред, что могло бы служить основанием для вывода о формировании монотонной, при этом не обязательно линейной, возрастающей зависимости. Однако существенное уменьшение подозрительности в 4 кварте (хотя и значительно превышающей значения первой кварты показателя «Негативизм») указывает на то, что, если у человека сформируется особая реакция негативизма, проявляющаяся в большой вероятности активной борьбы против установившихся обычаев и законов, то его подозрительность существенно ослабляется и, скорее всего, не проявляется через убеждение в том, что другие люди планируют и приносят вред.

Чтобы наглядно показать реальное существование такой сильной зависимости в более доступных для понимания величинах, можно представить ее в виде средних значений переменных по квартам независимой переменной, предварительно стандартизированных на всей рассматриваемой выборке из 120 респондентов, для которой среднее значение переменной «Негативизм» (AGR-4) равно 2.73, а среднее квадратическое отклонение — 1.39. Хотя такие промежуточные величины можно приближенно рассматривать для демонстрационных целей, они непригодны для построения и нормировки количественных мер связи (коэффициенты силы связи в авторском обозначении).

На рисунке 2 представлены зависимости переменных «Подозрительность» (AGR-6), «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (EMV-5), «Эмоциональная лабильность — стабильность» (25F-20) от переменной «Негативизм» (AGR-04) (на основе средних значений для стандартизированных шкал).

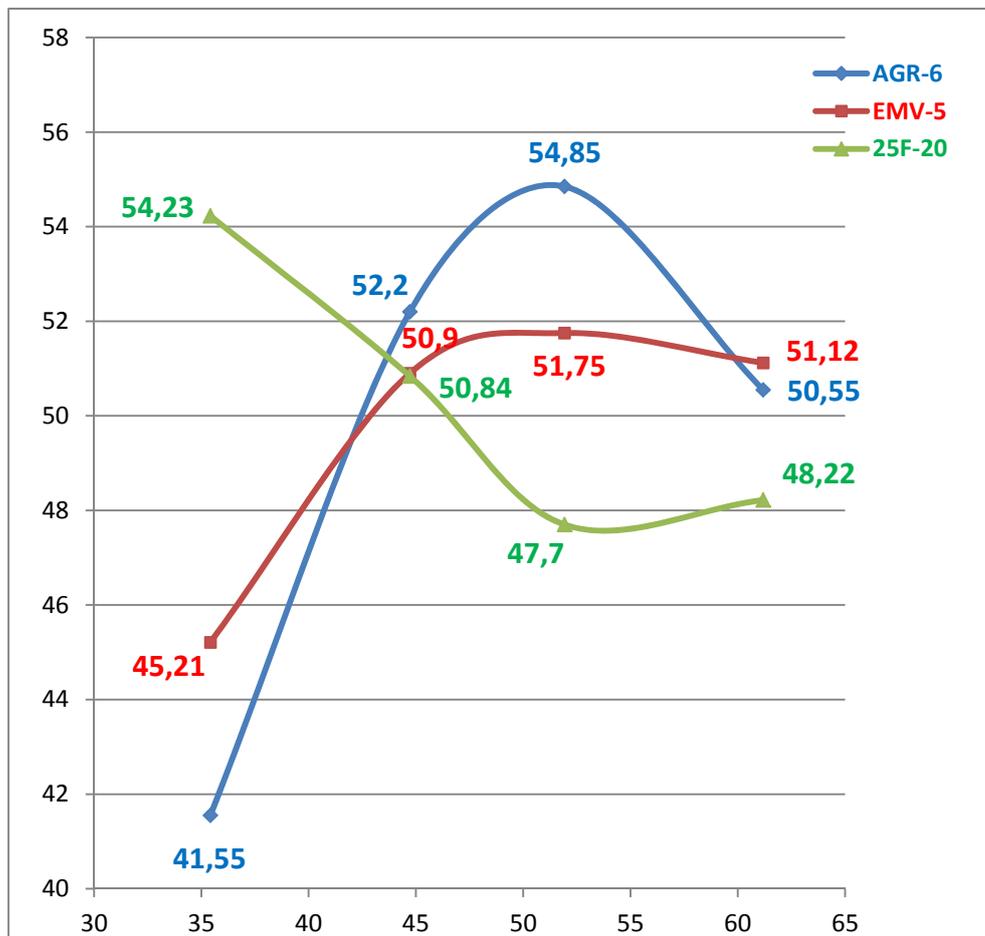


Рис. 2. Зависимости подозрительности, неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоциональной лабильности — стабильности от негативизма (средние значения стандартных баллов для кварт AGR-4)

Примечание: AGR-4 — негативизм, EMV-5 — неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, 25F-20 — эмоциональная лабильность — стабильность, AGR-6 — подозрительность.

Далее рассмотрим вклад линейной корреляции в две зависимости переменных AGR-6 (Y) и EMV-5 (Z) от переменной AGR-4 (X). Так как переменные представлены своими стандартными баллами, то все средние значения по переменным равны 50 ($M(X) = 50$; $M(Y) = 50$; $M(Z) = 50$), а все средние квадратические отклонения равны 10 ($S(X) = 10$; $S(Y) = 10$; $S(Z) = 10$).

Для зависимости $Y(X)$ коэффициент корреляции $R_{xy} = 0.298$, коэффициенты уравнения регрессии: $b = 0.298 * 10 : 10 = 0.298$; $a = 50 * (1 - 0.298) = 35.1$. В результате уравнение регрессии имеет следующий вид: $Y = 35.1 + 0.298 * X$. Для зависимости $Z(X)$ коэффициент корреляции $R_{xy} = 0.193$, коэффициенты уравнения регрессии: $b = 0.193 * 10 : 10 = 0.193$; $a = 50 * (1 - 0.193) = 40.35$. В результате уравнение регрессии имеет следующий вид: $Z = 40.35 + 0.193 * X$. Далее посчитаем средние значения переменных Y и Z по квартам переменной X.

Графики зависимостей переменных «Подозрительность» (Y:AGR-6) и «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (Z:EMV-5) от переменной «Негативизм» (X:AGR-4) и соответствующие им регрессионные прямые Reg(Y) и Reg(Z) представлены на рисунке 3.

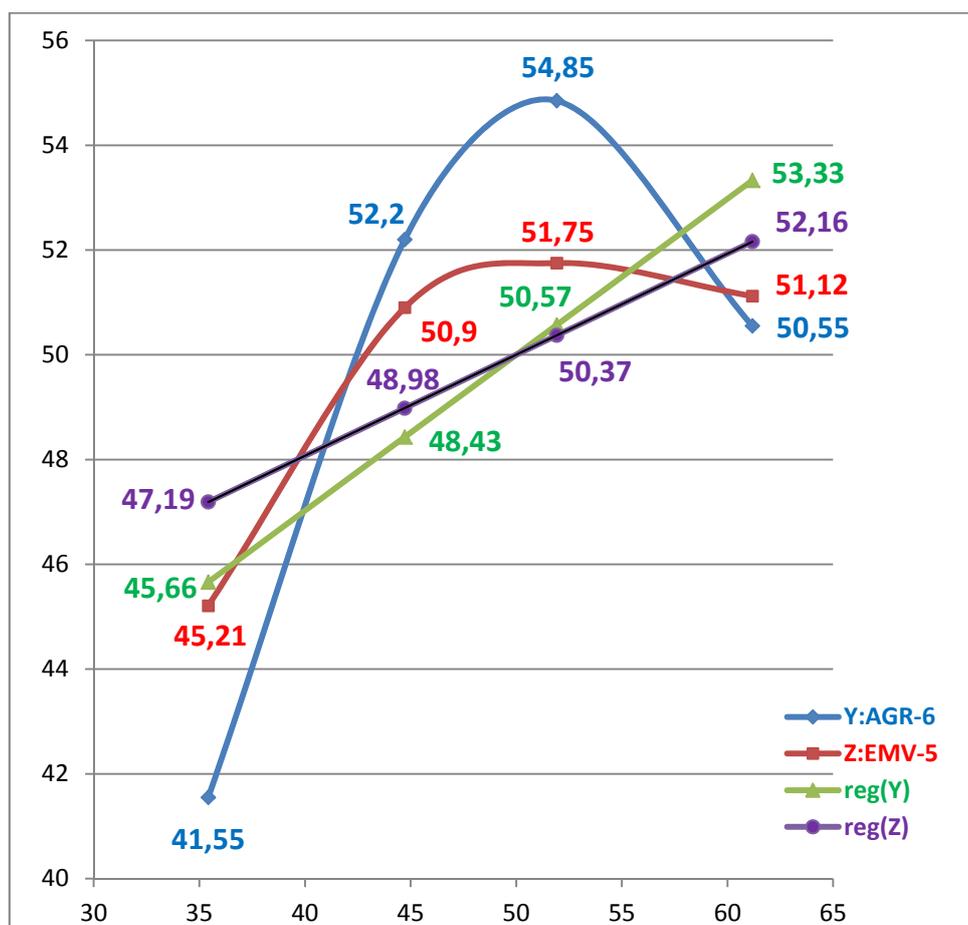


Рис. 3. Зависимости подозрительности, неадекватного избирательного эмоционального реагирования от негативизма и соответствующие им регрессионные прямые (средние значения стандартных баллов для кварт X:AGR-4)

Примечание: X:AGR-4 — негативизм, Z:EMV-5 — неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, Y:AGR-6 — подозрительность, reg (Y) — регрессионная прямая зависимости Y(X), reg (Z) — регрессионная прямая зависимости Z(X).

Графики показывают, насколько малая часть связей приходится на линейную составляющую Reg(Y) сильной зависимости подозрительности от негативизма (с коэффициентом силы связи $SV = 0.98$). График ее регрессионной прямой не отличается от линейной составляющей Reg(Z) слабой зависимости неадекватного избирательного эмоционального реагирования от негативизма (с коэффициентом силы связи $SV = 0.21$). Таким образом, линейная модель делает практически одинаковыми совершенно разные по форме зависимости, которые ошибочно представлять в одинаковой интерпретации.

В качестве второго примера сравнения зависимостей, представленных на рисунках 1 и 2, рассмотрим линейные корреляции переменных «Подозрительность» AGR-6 (Y) и «Эмоциональная лабильность — стабильность» 25F-20 (Z) с переменной «Негативизм» AGR-4 (X). Так как переменные представлены своими стандартными баллами, то все средние значения по переменным $M(X)$, $M(Y)$, $M(Z) = 50$, а все средние квадратические отклонения $S(X)$; $S(Y)$; $S(Z) = 10$. Для зависимости $Y(X)$ коэффициент корреляции $R_{xy} = 0.298$, коэффициенты уравнения регрессии: $b = 0.298 * 10 : 10 = 0.298$; $a = 50 * (1 - 0.298) = 35.1$, в результате уравнение регрессии имеет вид: $Y = 35.1 + 0.298 * X$; для зависимости $Z(X)$ коэффициент корреляции $R_{xy} = -0.217$, коэффициенты уравнения регрессии: $b = -0.217 * 10 : 10 = -0.217$; $a = 50 * (1 + 0.217) = 40.35$, в результате уравнение регрессии имеет вид: $Z = 40.35 - 0.217 * X$. Далее посчитаем средние значения переменных Y и Z по квартам переменной X.

Графики зависимостей подозрительности и эмоциональной лабильности — стабильности от негативизма и соответствующие им регрессионные прямые $Reg(Y)$ и $Reg(Z)$ представлены на рисунке 4.

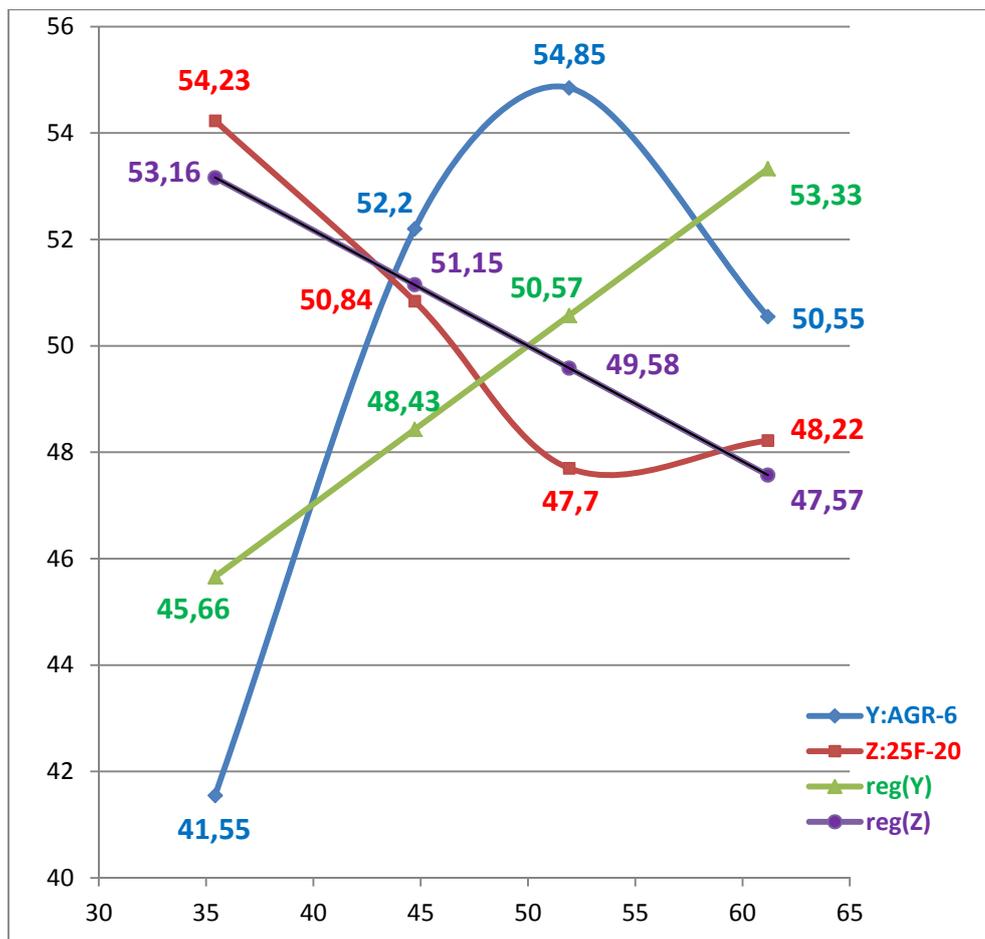


Рис. 4. Зависимости подозрительности, эмоциональной лабильности — стабильности от негативизма и соответствующие им регрессионные прямые (средние значения стандартных баллов для кварт X: AGR-4)

Примечание: X: AGR-4 — негативизм, Z: 25F-20 — эмоциональная лабильность — стабильность, Y: AGR-6 — подозрительность, $reg(Y)$ — регрессионная прямая зависимости $Y(X)$, $reg(Z)$ — регрессионная прямая зависимости $Z(X)$.

Графики показывают, какая малая часть связи приходится на линейную составляющую $Reg(Y)$ сильной зависимости переменной «Подозрительность» от переменной «Негативизм» (с коэффициентом силы связи $SV = 0.98$). График регрессионной прямой $Reg(Y)$ очень мало отличается по интервалу изменения зависимой переменной от линейной составляющей $Reg(Z)$ сла-

бой зависимости переменной «Эмоциональная лабильность — стабильность» от переменной «Негативизм» (с коэффициентом силы связи $SV = 0.22$). Отличие только в том, что слабая зависимость — зависимость убывающая, то есть по смыслу она противоположна регрессионной модели для переменной «Подозрительность», но в оценке регрессионной модели важно то, как сильно меняется зависимая переменная, и совершенно неважно, в каком направлении (убывает или возрастает). Таким образом, линейная модель делает одинаковыми по вариативности зависимой переменной совершенно разные по форме зависимости, которые ошибочно представлять в похожей по структуре (линейной) интерпретации.

Выводы. Таким образом, для переменной «Негативизм» методики А. Басса и А. Дарки все 28 линейных корреляций не превосходят по модулю 0.3, то есть являются слабыми либо очень слабыми, однако по сложившимся в последние десятилетия правилам они могут быть отнесены к так называемым значимым (гипотеза о равенстве нулю коэффициента корреляции), а потому эти зависимости должны представлять интерес как результаты исследования. В итоге появляются ошибки при их интерпретации, когда слабая или очень слабая корреляция, справедливая примерно для 15–25 % представителей выборки, подается как важный результат исследования, либо пропускаются реальные сильные простейшие нелинейные зависимости, прежде всего с максимумом или минимумом, которые часто наиболее точно выражают природу психических процессов и явлений.

В модели для кварт независимой переменной «Негативизм» были выявлены две такие сильные зависимости, в одной из которых данный показатель выступает как независимая, в другой — как зависимая переменная. При этом им соответствуют слабые линейные корреляции, вклад которых в зависимость наглядно показывают результаты применения регрессионных моделей. Это связано с тем, что раньше при содержательно более простых исследованиях можно было найти и сильные линейные корреляции. В настоящее время при решении содержательно более сложных задач линейные модели, за исключением пар родственных переменных, уже не работают, и необходимо искать прежде всего простейшие нелинейные зависимости для изучаемых переменных, от чего в большинстве случаев психологи отказываются и, оставаясь в рамках линейных моделей, начинают рассматривать как достойные результаты исследования слабые и очень слабые корреляции. Нелинейный эффект — это эффект, описываемый некоторой нелинейной зависимостью. Теория считается линейной или нелинейной в зависимости от того, линейный или нелинейный математический аппарат она использует (Данилов, 2008).

Автором предложен метод анализа данных в психологии и социологии для выявления в одной задаче как линейных, так и простейших нелинейных зависимостей (Basimov, 2011), и показаны типы ошибок, которые могут возникнуть, когда для изучения связей в психологических исследованиях используется только корреляционный анализ с общепринятыми сегодня интерпретациями величины коэффициента корреляции (Басимов, 2017; Basimov, 2019; и др.), а исследователь направлен на интерпретацию исключительно линейных зависимостей.

Изучение нелинейных связей по авторскому методу апробировалось в различных психологических исследованиях, представляющих разноплановые области психологической науки (ЕСР-2009, с. 801, 184; ЕСР-2011, с. 1439, 1297, 568, 1438, 1311; ЕСР-2015, с. 760, 790, 788, 774, 776, 778, 779, 784, 785; ЕСР-2019, с. 1450, 1497; ИСР-2012, с. 403, 261; ИСР-2016, с. 789, 903 и др.).

Список источников

1. Басимов М. М. Изучение статистических связей в психологических исследованиях : моногр. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2008. — 432 с.
2. Басимов М. М. Модели грубых типичных ошибок корреляционного познания сложной психологической реальности // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2017. — Т. 16, № 4 (143). — С. 5–19. — URL : <http://rgsu.net/about/science/publishing/magazine/scientific-notes/> (дата обращения: 05.02.2024).
3. Батаршев А. В. Психодиагностика пограничных расстройств личности и поведения. — М. : Ин-т Психотерапии, 2004. — 320 с.
4. Гаджигасанова Н. С. Методы прикладной статистики для социологов. — Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 2013. — 72 с.
5. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. — М. : Прогресс, 1976. — URL : <http://spkurdyumov.ru/introduction/znakomstvo/> (дата обращения: 05.02.2024).

6. Данилов Ю. А. Нелинейность. Прекрасный мир науки : сб. / сост. А. Г. Шадтина. — М. : Прогресс-Традиция, 2008. — С. 159–167.
7. Дьячук А. А. Математические методы в психологических и педагогических исследованиях. — Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. — 347 с.
8. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. — М. : Флинта, 2019. — 336 с.
9. Крылов В. Ю. Методологические и теоретические проблемы математической психологии. — М. : Янус-К, 2000. — 376 с.
10. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. — СПб. : Речь, 2007. — 416 с.
11. Наследов А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. — СПб. : Питер, 2013. — 392 с.
12. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. — Самара : Бахрах-М, 2001. — 672 с.
13. Рубцова Н. Е. Статистические методы в психологии. — Тверь : Клин, 2002. — 112 с.
14. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности : учеб.-метод. пособие. — Курган : Курган. гос. ун-т, 2000. — 23 с.
15. Basimov M. M. Mathematical methods in psychological research (Nontraditional methods) : monogr. — Saarbrücken : Lap Lambert Academic Publishing, 2011. — 185 p.
16. Basimov M. Study of political preferences and type 2 errors in the traditional correlation approach // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. — 2019. — N 333. — Pp. 11–18.
17. Basimov M. Study of political preferences and type 1 errors in the traditional correlation approach // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. — 2019. — N 289. — Pp. 488–494.
18. The 11th European Congress of Psychology (ECP09). Abstracts, Poster Sessions. — Oslo, 2009. — 940 p.
19. The 12th European Congress of Psychology (ECP11). Abstracts, Poster Sessions. — Istanbul, 2011. — 1775 p.
20. The 14th European Congress of Psychology (ECP15). Abstract Book, Posters. — Milan, 2015. — 1049 p.
21. XVI European Congress of Psychology (ECP 2019). — Moscow : Book of Abstracts, 2019. — 2158 p.
22. XXX International Congress of Psychology // *International Journal of Psychology*. — 2012. — N 47 (S1). — 1179 p.
23. XXXI International Congress of Psychology // *International Journal of Psychology*. — 2016. — N 51 (S1). — 1083 p.

References

1. Basimov M. M. *Izucheniye statisticheskikh svyazey v psikhologicheskikh issledovaniyakh: monogr.* [Study of statistical relationships in psychological research: monograph]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh, MODEK, 2008, 432 p. (In Russian).
2. Basimov M. M. Models of gross typical errors in correlational cognition of complex psychological reality. *Uchenyye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsialnogo universiteta*. [Scientific notes of the Russian State Social University]. 2017, vol. 16, iss. 4 (143), pp. 5–19. Available at: <http://rgsu.net/about/science/publishing/magazine/scientific-notes/> (accessed: 05.02.2024). (In Russian).
3. Batarshhev A. V. *Psikhodiagnostika pogranychnykh rasstroystv lichnosti i povedeniya*. [Psychodiagnostics of borderline personality and behavior disorders]. Moscow, Institute of Psychotherapy, 2004, 320 p. (In Russian).
4. Gadiganova N. S. *Metody prikladnoy statistiki dlya sotsiologov*. [Methods of applied statistics for sociologists]. Yaroslavl, Yaroslavl state university, 2013, 72 p. (In Russian).
5. Glass J., Stanley J. *Statisticheskiye metody v pedagogike i psikhologii*. [Statistical methods in pedagogy and psychology]. Moscow, Progress, 1976. Available at: <http://spkurdyumov.ru/introduction/znakomstvo/> (accessed: 05.02.2024). (In Russian).
6. Danilov Yu. A. *Nonlinearity. The wonderful world of science: collection. Comp. by A. G. Shadtin*. Moscow, Progress-Traditsiya, 2008, pp. 159–167. (In Russian).
7. Dyachuk A. A. *Matematicheskiye metody v psikhologicheskikh i pedagogicheskikh issledovaniyakh*. [Mathematical methods in psychological and pedagogical research]. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, 347 p., 2013. (In Russian).
8. Ermolaev O. Yu. *Matematicheskaya statistika dlya psikhologov*. [Mathematical statistics for psychologists]. Moscow, Flinta, 2019, 336 p. (In Russian).
9. Krylov V. Yu. *Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy matematicheskoy psikhologii*. [Methodological and theoretical problems of mathematical psychology]. Moscow, Janus-K, 2000, 376 p. (In Russian).
10. Nasledov A. D. *Matematicheskiye metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh*. [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data]. St. Petersburg, Rech, 2007, 416 p. (In Russian).

11. Nasledov A. D. *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professionalnyy statisticheskiy analiz dannykh*. [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: professional statistical data analysis]. St. Petersburg, Piter, 2013, 392 p. (In Russian).
12. Raigorodsky D. Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy: ucheb. posobiye*. [Practical psychodiagnosics. Methods and tests: study guide]. Samara, BAKHRAH-M, 2001, 672 p. (In Russian).
13. Rubtsova N. E. *Statisticheskiye metody v psikhologii*. [Statistical methods in psychology]. Tver, Klin, 2002, 112 p. (In Russian).
14. Khromov A. B. *Pyatifaktornyy oprosnik lichnosti: ucheb.-metod. posobiye*. [Five-factor personality questionnaire: study guide]. Kurgan, Kurgan State University Publ., 2000, 23 p. (In Russian).
15. Basimov M. M. *Mathematical methods in psychological research (Nontraditional methods): monograph*. Saarbrücken, Lap Lambert Academic Publishing, 2011, 185 p.
16. Basimov M. Study of political preferences and type 2 errors in the traditional correlation approach. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019, iss. 333, pp. 11–18.
17. Basimov M. Study of political preferences and type 1 errors in the traditional correlation approach. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019, iss. 289, pp. 488–494.
18. *The 11th European Congress of Psychology (ECP09). Abstracts, Poster Sessions*. Oslo, 2009, 940 p.
19. *The 12th European Congress of Psychology (ECP11). Abstracts, Poster Sessions*. Istanbul, 2011, 1775 p.
20. *The 14th European Congress of Psychology (ECP15). Abstract Book, Posters*. Milan, 2015, 1049 p.
21. *XVI European Congress of Psychology (ECP 2019)*. Moscow, Book of Abstracts, 2019, 2158 p.
22. XXX International Congress of Psychology. *International Journal of Psychology*. 2012, iss. 47 (S1), 1179 p.
23. XXXI International Congress of Psychology. *International Journal of Psychology*. 2016, iss. 51 (S1), 1083 p.

Информация об авторе

Басимов Михаил Михайлович — доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Университета мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского.

Information about the author

Basimov Mikhail Mikhailovich — Doctor of Psychology, Associate Professor, leading researcher at the University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovskiy.

Статья поступила в редакцию 07.11.2023; одобрена после рецензирования 26.01.2024; принята к публикации 26.01.2024.

The article was submitted 07.11.2023; approved after reviewing 26.01.2024; accepted for publication 26.01.2024.

Научная статья

УДК 37.035.6

DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.004

Диагностика сформированности российской гражданской идентичности школьников в контексте системно-деятельностного подхода

Чухин Степан Геннадьевич

Омский государственный педагогический университет,

Омский государственный медицинский университет

Министерства здравоохранения Российской Федерации

Омск, Россия

chukin2009@mail.ru

Чухина Елена Викторовна

Омский государственный педагогический университет

Омск, Россия

chukina2008@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована программа, направленная на мониторинг качества организации формирования российской гражданской идентичности школьников в контексте системно-деятельностного подхода.

Обоснована функциональная структура российской гражданской идентичности школьников, включающая в себя следующие компоненты: когнитивно-смысловой (уровень знаний, являющихся базой для формирования ценностных ориентаций); эмоционально-ценностный (уровень принятия ценностных приоритетов); деятельностный (уровень распространения в практической деятельности и социальных взаимодействиях группы негативных и позитивных проявлений). Определение и обоснование данных компонентов в качестве критериев сформированности гражданской идентичности школьников определяет научную новизну данного исследования.

Описаны результаты мониторинга качества организации гражданского воспитания в процессе формирования российской гражданской идентичности школьников в контексте системно-деятельностного подхода на муниципальном уровне, который включал диагностику формирования ценностных ориентаций обучающихся, связанных с их жизнью, здоровьем и безопасностью, ценностных ориентаций в области социального взаимодействия и личностного развития, а также анализ качества профилактики деструктивного поведения обучающихся, предполагавшей выявление среди них групп социального риска и учет обучающихся с деструктивными проявлениями.

Ключевые слова: гражданская идентичность, гражданское воспитание, качество, критерий, показатель, системно-деятельностный подход, ценностные ориентации, профилактика деструктивного поведения.

Для цитирования: Чухин С. Г., Чухина Е. В. Диагностика сформированности российской гражданской идентичности школьников в контексте системно-деятельностного подхода // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 37–48. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.004.

Original article

Diagnostics of levels of Russian civic identity of schoolchildren in the context of a system-activity approach

Chukhin Stepan Gennadievich

Omsk State Pedagogical University,

Omsk State Medical University of the Ministry of Health

Omsk, Russia

chukin2009@mail.ru

Chukhina Elena Viktorovna

Omsk State Pedagogical University

Omsk, Russia

chukina2008@mail.ru

Abstract. The article presents a program aimed at monitoring the level of formation of Russian civic identity of schoolchildren in the context of a system-activity approach.

The functional structure of Russian civic identity of schoolchildren is substantiated, which includes the following components: cognitive-semantic (the level of knowledge that serves as the basis for formation of value orientations); emotional-value (level of acceptance of value priorities); activity level (the level of negative and positive manifestations in practical activities and social interactions of a group). The definition and analysis of these components as criteria for the formation of schoolchildren's civic identity determines the scientific novelty of this study.

We describe the results of monitoring the quality of civic education in the process of forming the Russian civic identity of schoolchildren in the context of a system-activity approach at the municipal level. This includes diagnostics of the formation of value orientations of students as related to their life, health and safety, and value orientations in the field of social interaction and personal development. We also analyze prevention of students' destructive behavior, which involves identifying certain social risk groups and taking care of students with destructive manifestations.

Key words: civic identity, civic education, quality, criterion, indicator, system-activity approach, value orientations, prevention of destructive behavior.

For citation: Chukhin S. G., Chukhina E. V. Diagnostics of levels of Russian civic identity of schoolchildren in the context of a system-activity approach // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 37–48. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.004.

Введение. Традиционным направлением в методологии общенаучного познания является системный подход, фундаментальной идеей которого выступает взгляд на любое явление как систему (А. А. Богданов, Л. фон Берталанфи, Э. де Боно, Л. ла Руш, Г. Саймон, П. Друкер, А. Чандлер, С. А. Черногор, А. Н. Малюта и др.).

Термин «система» имеет различные узкоспециальные и философские определения, которые «оперируют терминами “взаимодействие” (“связь”) и “элемент”». Качество системы обуславливается количеством и природой элементов и характером связей между элементами (Краткий философский словарь, 2008, с. 279–280). Система предстает как многообразие взаимосвязанных элементов, которые воплощают в себе некое целостное образование. Основные положения системного подхода: весь мир состоит из систем; системная интерпретация явлений истинна; системы находятся в состоянии взаимодействия друг с другом, и поэтому все в мире является взаимосвязанным; практически любой элемент системы можно интерпретировать системно.

В качестве системы выступает и российская гражданская идентичность, которая характеризуется структурой, функциями, состояниями, системными эффектами, возможностью структурной оптимизации.

Гражданская идентичность человека «проявляется в его рефлексивно-критическом отношении к миру, имеющему в своей основе стремление получать и опираться в своих оценках на разнообразную информацию, а также сознательную свободу и ответственную личность» (Чухин, 2018, с. 232), чтобы «его семья считала его гражданином; как и другие референтные лица, которые также идентифицируют его личность как гражданина» (Шакурова, 2014, с. 50).

Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций (Примерная рабочая программа..., 2022) предусматривает историческое просвещение обучающихся, приобщение их к российским традиционным духовным ценностям, включая ценности своей этнической группы, и формирование у них российской культурной и гражданской идентичности. Это определяет важность мониторинга формирования российской гражданской идентичности и традиционных ценностей школьников на муниципальном уровне.

Система традиционных российских духовно-нравственных ценностей, которые на государственном уровне законодательно провозглашены основой воспитания граждан, зафиксирована в Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования (Концепция воспитания..., 2023), Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на

период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации, 2015), Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (Данилюк, Кондаков, Тишков, 2014), Указе Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 от 09.11.2022, а также в федеральных государственных образовательных стандартах в виде ожидаемых воспитательных результатов в формате портретов выпускника, а также личностных результатов освоения программ начального, основного, среднего общего образования.

Структуру российской гражданской идентичности и предмет оценки результатов воспитательной работы по ее формированию составляют следующие компоненты: когнитивно-смысловой (уровень знаний, являющихся базой для формирования ценностных ориентаций); эмоционально-ценностный (уровень принятия ценностных приоритетов); деятельностный (уровень распространения в практической деятельности и социальных взаимодействиях группы негативных и позитивных проявлений) (Чухин, Чухина, 2022).

Цель исследования — обоснование в контексте системно-деятельностного подхода результатов мониторинга качества организации гражданского воспитания в процессе формирования российской гражданской идентичности школьников.

Гипотеза: формирование российской гражданской идентичности школьников в современных социокультурных условиях цифрового общества будет обеспечено при системном обосновании компонентов ее структуры, выступающих в качестве критериев оценки.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, контент-анализ документов образовательных организаций муниципальной системы образования г. Омска; методы математической статистики (регистрация, ранжирование, шкалирование).

Основные результаты исследования. В течение 2022/2023 учебного года в соответствии с разработанной Стратегией развития и организации воспитания и социализации обучающихся муниципальной системы образования г. Омска на период до 2025 года (Приказ об утверждении Стратегии..., 2023) на уровне муниципальной системы образования Омска был осуществлен мониторинг качества организации формирования российской гражданской идентичности школьников, который включал в себя анализ деятельности по формированию ценностных ориентаций обучающихся и анализ работы по профилактике их деструктивного поведения.

В мониторинге приняли участие 117868 респондентов и 151 образовательная организация.

Формирование, функционирование и развитие системы воспитания и социализации обучающихся в образовательных организациях муниципальной системы образования города Омска предполагает следующее:

1) актуализацию в содержании воспитательной работы духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Российской Федерации, в частности проживающих на территории Омской области;

2) открытое взаимодействие образовательных организаций с социокультурной образовательной средой с учетом мировоззренческих, социальных и культурных особенностей семьи;

3) создание условий для проявления личностной самооценности и индивидуальности каждого субъекта образовательного процесса (обучающийся, педагог, семья); ориентацию на решение возрастных задач развития, на понимание существенных различий возможностей, направлений, форм, методов воспитания на разных уровнях образования;

4) реализацию возможности свободы выбора детьми видов и форм творческой деятельности, дополнительного образования, участия в деятельности различных творческих объединений и общественных организаций;

5) воспитание в коллективе и через коллектив, оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации воспитательного процесса;

6) создание воспитывающей среды в образовательной организации, составляющими которой являются уклад школьной жизни, сотворчество в коллективной деятельности, эстетичность пространства, психологическая комфортность, сотрудничество образовательной организации с семьей в вопросах воспитания, реализация воспитывающего потенциала учебных предметов;

7) включение обучающихся в воспитывающие ситуации, требующие ценностного осмысления, анализа и ответственного выбора, получение опыта положительных эмоциональных переживаний, формирующие субъектную позицию и стрессоустойчивость.

Представим результаты мониторинга процесса формирования гражданской идентичности, отражающейся в *ценностных ориентациях* обучающихся, *связанных с жизнью, здоровьем и безопасностью*, и рекомендации для муниципальной системы образования города Омска по данному направлению воспитательной работы с учащимися.

На рисунке 1 отражено количество мероприятий, организованных в образовательной организации для обучения школьников основам информационной безопасности, включая уроки безопасности в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и повышение медиаграмотности; обучающихся, посетивших туристические базы и детские оздоровительные учреждения (ДОЛ, лагеря); школьников, занимавшихся в школьных спортивных клубах (ШСК); школьников, занятых в организациях дополнительного образования спортивной направленности (ДО, спорт); родителей, охваченных мероприятиями, направленными на повышение медийно-информационной культуры школьников и их безопасности в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»; школьников, включенных в детский познавательный туризм (ДПТ), и наличие или отсутствие в образовательной организации школьного пресс-центра для сопровождения различных групп в социальных сетях.

Прежде всего в современной социально-политической ситуации для формирования у школьников гражданской идентичности необходимо воспитывать у них патриотизм, гордость за свою Родину, а также уважение к закону и правопорядку посредством мероприятий, позволяющих оценить роль омичей в Великой Отечественной войне (воины, труженики тыла, организация госпиталей, продовольственное и промышленное снабжение фронта) и омичей-интернационалистов в защите российских рубежей и государственности; предприятий Омской области как крупного военно-промышленного комплекса во времена СССР и вклад региона в социально-экономическое развитие современной России. Такое воспитание гражданственности школьников происходит в процессе организации краеведческой, поисковой, исследовательской деятельности, детского познавательного туризма, привлечения школьников к воссозданию и паспортизации школьных музеев и музейных комнат в образовательных учреждениях.

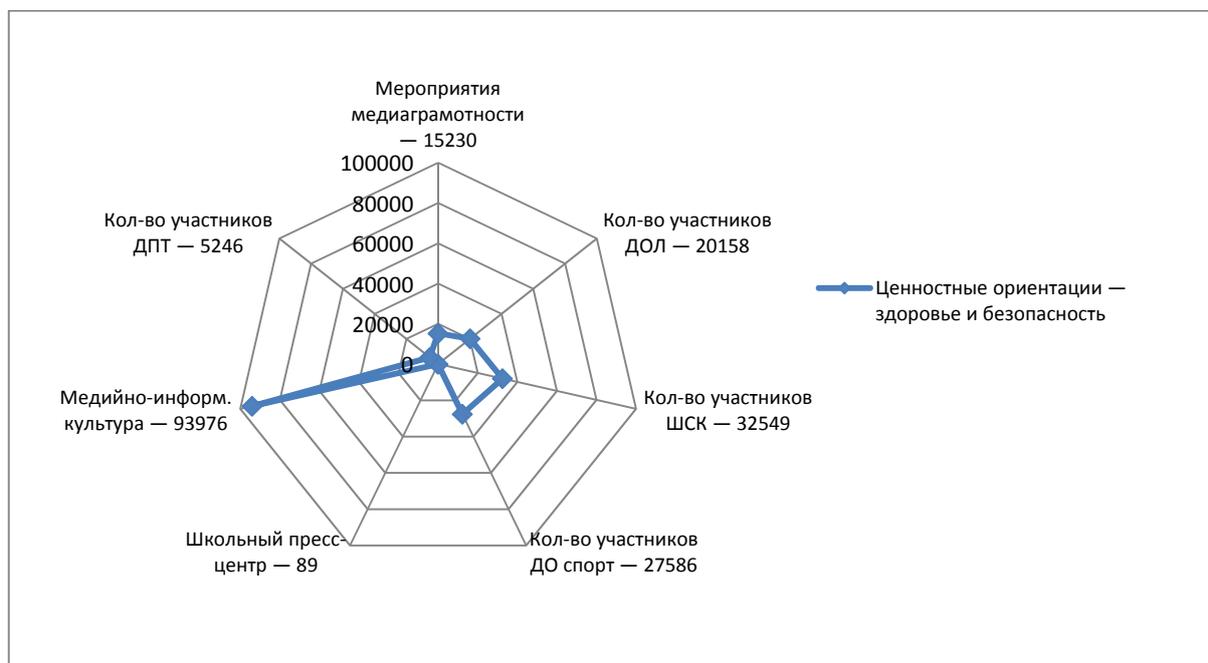


Рис. 1. Направления работы по формированию у школьников ценностных ориентаций, связанных с жизнью, здоровьем и безопасностью

Важным является также формирование представлений обучающихся о здоровом образе жизни и возможностях физической культуры для этого через организацию их участия в таких ежегодных спортивных марафонах, праздниках, фестивалях и соревнованиях, как «Сибирский международный марафон», «Омский полумарафон-гандикап», «Рождественский полумарафон»,

«Весенний полумарафон», «Лыжня России», «Королева спорта», областные и муниципальные спартакиады школьников, а также другие спортивно-массовые мероприятия, в том числе по туризму и ориентированию с учетом духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Российской Федерации, народов, в том числе проживающих на территории Омской области.

Тем не менее при разнообразии спортивно-массовых мероприятий на уровне школы, муниципального района и региона, а также при возможности включения в образовательный модуль «Спорт» разных видов спорта наблюдается низкая мотивация детей к занятиям школьным спортом. Ее можно повысить при осуществлении этой деятельности на основе индивидуализации, предоставления возможности свободы выбора детьми видов и форм спортивной деятельности, включая активное знакомство с такими новыми видами спорта, как бадминтон, регби, скиппинг, алтимат, фрисби, скандинавская ходьба, хоккей, туризм и др., а также дополнительного образования, участия в различных спортивных объединениях и организациях. Общеразвивающий и оздоровительный потенциал такой деятельности они могут использовать для подготовки к сдаче спортивных испытаний «Готов к труду и обороне» и повышения работоспособности. Увеличение количества школьных спортивных и туристских клубов по разнообразным направлениям и видам деятельности позволят удовлетворить интересы и потребности различных категорий обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из направлений воспитания у школьников гражданской ответственности является также формирование у них современного экологического мышления, ответственности за сохранение природных богатств России в целом и Омской области в частности, при включении их в исследовательскую, природоохранную, опытническую, экспериментальную и проектную деятельность, в том числе в рамках освоения дополнительных общеобразовательных программ естественнонаучной направленности, реализуемых на базе общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования.

Защите здоровья и психического развития детей и подростков будут способствовать уроки по повышению медиаграмотности и безопасного поведения в интернет-среде и соответствующая просветительская работа с родителями. В течение 2022/2023 учебного года в Омске 93976 (79,7 %) обучающихся были вовлечены в соответствующие мероприятия, организованные в образовательных организациях муниципальной системы образования; в 58 % образовательных организаций работали 89 пресс-центров.

Рассмотрим также направления работы в образовательных организациях по формированию у школьников *ценностных ориентаций в области социального взаимодействия*, выступавшие в качестве параметров их оценки.

На рисунке 2 показаны наличие или отсутствие систематически действующих органов школьного самоуправления и рабочей программы воспитания (РПВ), направленной на социальную и культурную адаптацию детей из семей мигрантов; количество школьников, включенных в волонтерскую деятельность и деятельность детских и молодежных объединений и организаций (ДОО), в том числе общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Движение первых»; количество социально активных родителей, активно вовлеченных в жизнь школы и в работу муниципальных общественных объединений родителей (совет / общественная организация).

Очень важным является формирование субъектной позиции, в том числе в процессе реализации учениками собственных управленческих инициатив, проектов и мероприятий творческой, спортивно-оздоровительной, добровольческой (волонтерской) деятельности в рамках школьного сообщества и создание условий для этого.

Вместе с тем мониторинг реализации рабочих программ воспитания в образовательных организациях Омска показал, что во многих из них деятельность ученического самоуправления осуществляется формально: чаще всего школьники выполняют поручения педагогов.

С целью приобретения опыта разных видов совместной деятельности, освоения новых социальных ролей, развития управленческих и социальных инициатив и удовлетворения интересов и образовательных потребностей следует включать обучающихся в поисковую, исследовательскую, проектную, спортивно-оздоровительную, туристическую, творческую, военно-патриотическую, волонтерскую, научную деятельность в рамках детских клубных объединений на базе образовательных организаций общего/профессионального и дополнительного образования и обеспечивать условия для этого.

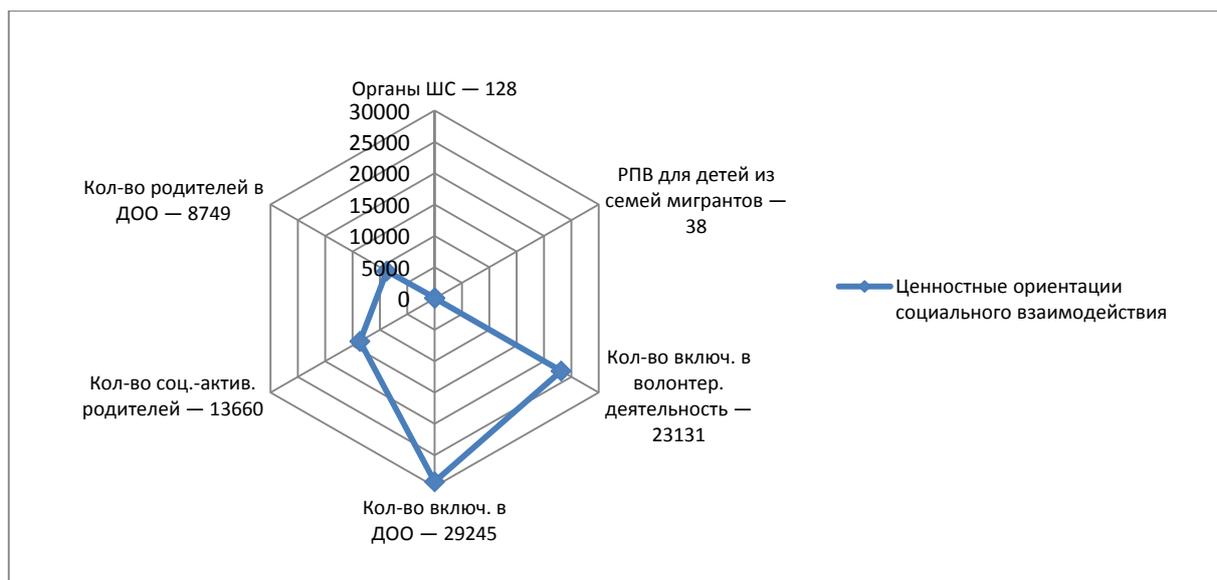


Рис. 2. Направления работы по формированию у школьников ценностных ориентаций в области социального взаимодействия

В муниципальной системе воспитания Омска сложилась определенная практика организации деятельности общественных объединений, сообществ, созданных на основе общих интересов в рамках разных направлений воспитания, однако необходимо выстроить системную работу по отбору разных направлений деятельности любого общественного или клубного объединения для того, чтобы удовлетворить потребности детей в разных видах и формах деятельности, социальных и управленческих практиках, дать им возможность получить опыт поисковой, исследовательской, проектной, просветительской деятельности и сформировать навыки, необходимые для жизнедеятельности в XXI веке.

Важнейшим направлением работы является укрепление взаимодействия школы и семьи, усиление воспитательного потенциала семьи; повышение уровня активности родителей для совместного со школой и классным руководителем решения вопросов воспитания обучающихся и снижения факторов риска детско-родительских отношений. Для организации продуктивной коммуникации образовательной организации и родительской общественности полезна деятельность родителей в различных формах государственно-общественного управления образованием.

В каждой образовательной организации Омского региона созданы органы государственно-общественного управления образованием, на заседании которых рассматриваются вопросы, волнующие современных родителей. На сайтах есть раздел для получения обратной связи с родителями по различным вопросам обучения и воспитания детей; в целях повышения уровня родительской компетенции функционируют 346 консультационно-диагностических пунктов, где родители (иные законные представители) могут получить консультативную, психолого-педагогическую, методическую помощь (в 2023 году более 400 тысяч родителей получили консультационные услуги). Для оказания доступной и качественной помощи родителям создана информационная платформа для родителей «Семейный навигатор», на которой размещены статьи и памятки по наиболее актуальным вопросам воспитания детей, их возрастных особенностей, наиболее типичных трудностей, с которыми могут столкнуться родители, и способов их преодоления. Интерактивная карта на платформе предусматривает удобную систему навигации и включает перечень организаций и учреждений, в которых родители (иные законные представители) могут получить помощь, учитывая принцип территориальной доступности. С сентября 2022 года запущен телеграм-канал «Омский родитель», на котором размещены статьи по наиболее актуальным вопросам воспитания и развития детей в формате «вопрос — ответ», полезные ссылки и анонсы интересной литературы для родителей в рамках повышения их психолого-педагогической грамотности, обучающие модули и видеоматериалы для родителей по разным темам, а также интерактивная площадка для общения родителей со специалистами различных служб. Организована работа бесплатного единого телефона горячей линии психологической поддержки родителей Омской области (в 2022 году на него поступило более 65 тысяч звонков). По-

мимо традиционных родительских собраний введена практика проведения областных родительских собраний и педагогических советов во взаимодействии с государственной телерадиокомпанией «Иртыш», МКР-Медиа, городского пространства «Точка кипения» для неограниченного круга лиц.

Вместе с тем результаты анкетирования родителей свидетельствовали о том, что формы взаимодействия руководителей образовательных организаций, классных руководителей с родителями не способствовали развитию активной позиции в решении вопросов воспитания современных детей. Мониторинг реализации муниципальной Стратегии воспитания города Омска в 2022/2023 учебном году показал, что лишь 8749 родителей (7,4 % всей родительской общности) были включены в деятельность общественных объединений — советов или общественных организаций образовательных учреждений.

Для эффективного решения данной цели Стратегии, особенно в школах с низкими образовательными результатами, необходимо активно внедрять в практику современные приемы, методы и стратегии продуктивной коммуникации образовательной организации и педагогов с родителями, представителями старшего поколения семьи, в том числе через создание общественных организаций родителей на уровне образовательной организации и муниципального района.

Остановимся на направлениях работы по формированию у школьников *ценностных ориентаций личностного развития*. В рамках данного направления осуществляется приобщение их к научно-техническим достижениям Российской Федерации, популяризация научных знаний, поддержка и развитие научно-технического творчества в условиях региональной системы образования через деятельность центра развития креативности детей и молодежи «Технопарк», детский технопарк «Кванториум», а также центры образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста», созданные в муниципальной системе образования Омска.

Мониторинг деятельности центров показал, что доля дополнительных общеобразовательных программ естественно-научной, технической направленности, ориентированных на развитие исследовательских, проектных, конструкторских умений обучающихся разного возраста незначительна, а их программное содержание не ориентировано на подготовку обучающихся к компетентностным олимпиадам и турнирам муниципального и регионального уровня. В объединениях и научных обществах организаций дополнительного образования детей в 2022/2023 учебном году занимались 21600 человек, что составляет только 18,3 % от всех обучающихся муниципальной системы образования.

На рисунке 3 отражены следующие параметры оценки формирования у школьников ценностных ориентаций личностного развития: количество детей, занимавшихся в объединениях и научных обществах организаций дополнительного образования (НОУ ДО); официально трудоустроенных и принимавших участие в субботниках, трудовых десантах и других мероприятиях.

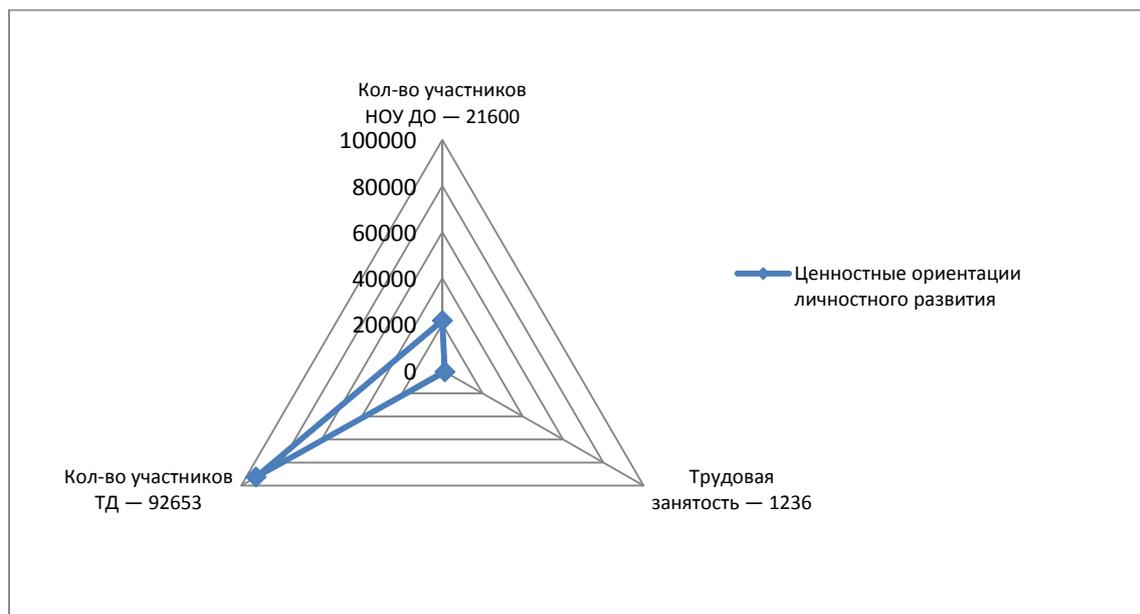


Рис. 3. Направления работы по формированию у школьников ценностных ориентаций личностного развития

Результаты анкетирования подростков, выпускников 9 и 11 классов, а также статистика обращений в региональный профцентр указали также на необходимость развития системы раннего профессионального самоопределения школьников на муниципальном уровне, в том числе через сетевое взаимодействие образовательных учреждений Омской области на договорной основе, которая позволит им не только осуществлять различные профессиональные пробы, но и ответственно подходить к выбору будущей профессии. В 2022/2023 учебном году были официально трудоустроены лишь 1236 (1,04 % обучающихся муниципальной системы образования города Омска).

Перейдем к анализу результатов мониторинга и рекомендациям для муниципальной системы образования по профилактике деструктивного поведения обучающихся (рис. 4, 5, 6).

Мониторинг показал, что 38 (0,03 %) обучающихся в образовательных учреждениях демонстрировали суицидальное поведение, а 88 (0,07 %) , по официальным данным отделения по делам несовершеннолетних, совершили правонарушения в состоянии алкогольного либо наркотического опьянения.

На рисунке 4 представлены данные 2022/2023 учебного года по обучающимся в образовательных организациях г. Омска, входившим в группы социального риска. Отражено количество школьников, которые находились на профилактическом учете, по данным органов внутренних дел (ПДН) или по причине нарушения Устава школы; количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; детей из неполных семей (по данным 2021/2022 учебного года); школьников с задержкой психического развития (ЗПР), установленной специализированной медицинской комиссией; с трудностями в развитии и социальной адаптации, по заключению психолого-педагогического консилиума школы; находившихся в социально опасном положении; совершивших административные правонарушения и иные антиобщественные действия, по данным отделения по делам несовершеннолетних; демонстрировавших суицидальное поведение; совершивших правонарушения в состоянии алкогольного либо наркотического опьянения (АиНО), по данным отделения по делам несовершеннолетних; пострадавших от буллинга в образовательных организациях; отдельных категорий несовершеннолетних, находившихся на учете, в том числе по результатам проведения социально-психологического тестирования.

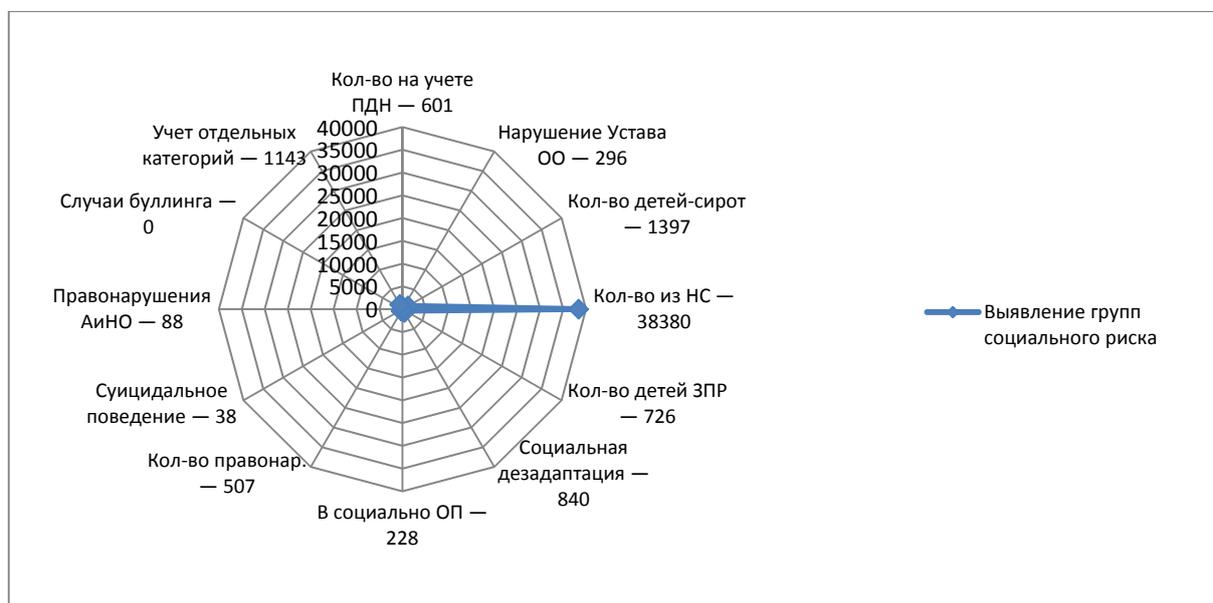


Рис. 4. Выявленные среди обучающихся группы социального риска

В 86,7 % образовательных организаций насчитывалась 131 программа мероприятий по противодействию деструктивным проявлениям в поведении обучающихся.

За период 2022/2023 учебного года с 0,11 до 0,10 % снизилось количество подростков, совершивших уголовно-наказуемые деяния, и их доля в общей численности детей 14–17 лет; на 47 % (с 19 до 10) — количество преступных посягательств в отношении детей, совершенных родителями или иными законными представителями; на 25 % (с 20 до 15) — количество преступлений несовершеннолетних в состоянии алкогольного опьянения; на 89 % (с 9 до 1) — количество

преступлений несовершеннолетних в сфере незаконного оборота наркотиков; с 6 до 2 случаев — количество завершённых суицидальных попыток среди несовершеннолетних.

Несмотря на достигнутые положительные результаты работы, были отмечены следующие проблемы: 1) недостаточный охват дополнительным образованием несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении и состоящих на различных видах профилактического учета (таковых в 2022/2023 учебном году было 228 человек, что составляло 0,1 % обучавшихся муниципальной системы образования города Омска), и несоответствие предлагаемых к реализации программ их запросам; 2) недостаточная вовлеченность несовершеннолетних, состоящих на различных видах профилактического учета (по результатам проведения социально-психологического тестирования, таких было 1143 человека — 0,9 % всех обучавшихся), в социально активную, значимую деятельность; 3) неукомплектованность образовательных организаций педагогами-психологами; 4) формализация и недостаточная индивидуализация процесса сопровождения несовершеннолетних, состоящих на различных видах профилактического учета и совершивших антиобщественные действия (по официальным данным отделения по делам несовершеннолетних, их было 507 человек, что составляло 0,4 % обучающихся муниципальной системы образования).

Согласно официальным данным органов внутренних дел, в 2022/2023 учебном году только 422 (0,3 %) обучающихся в образовательных организациях муниципальной системы образования, состоящих на профилактическом учете, были вовлечены в различные виды занятости и досуга в молодежных организациях и объединениях, в том числе в каникулярное время, а 139 человек (0,1 %) — временно трудоустроены в свободное от учебы время.

Исходя из вышеотмеченного, сформированная в муниципальной системе образования города Омска система профилактической работы нуждается в расширении и индивидуализации сопровождения обучающихся, целенаправленном использовании технологий с учетом индивидуальных особенностей, интересов несовершеннолетних и внешних обстоятельств, сопровождающих процесс.

На рисунке 5 отражено количество обучавшихся (по данным 2022/2023 учебного года) со следующими деструктивными проявлениями: 1) состоящих на профилактическом учете и вовлеченных в организованные формы отдыха и оздоровления в летний период (ДОЛ); 2) состоящих на профилактическом учете (по официальным данным органов внутренних дел) и вовлеченных в различные виды занятости и досуга в молодежных организациях и объединениях (ДиМО), в том числе в каникулярное время; 3) состоящих на профилактическом учете (по данным органов внутренних дел) и временно трудоустроенных в свободное от учебы время; 4) состоящих на профилактическом учете (на основании данных органов внутренних дел (ПДН), в отношении которых была прекращена индивидуальная профилактическая работа по причине снятия с учета); 5) снятых с учета (официальные данные отделения по делам несовершеннолетних) в текущем календарном году (% выбывших из них); 6) количество случаев деструктивного проявления в образовательной организации, получивших резонанс в СМИ (за последние 5 лет); 7) количество выявленных деструктивных аккаунтов обучающихся в социальных сетях (по данным образовательной организации за последние 5 лет).

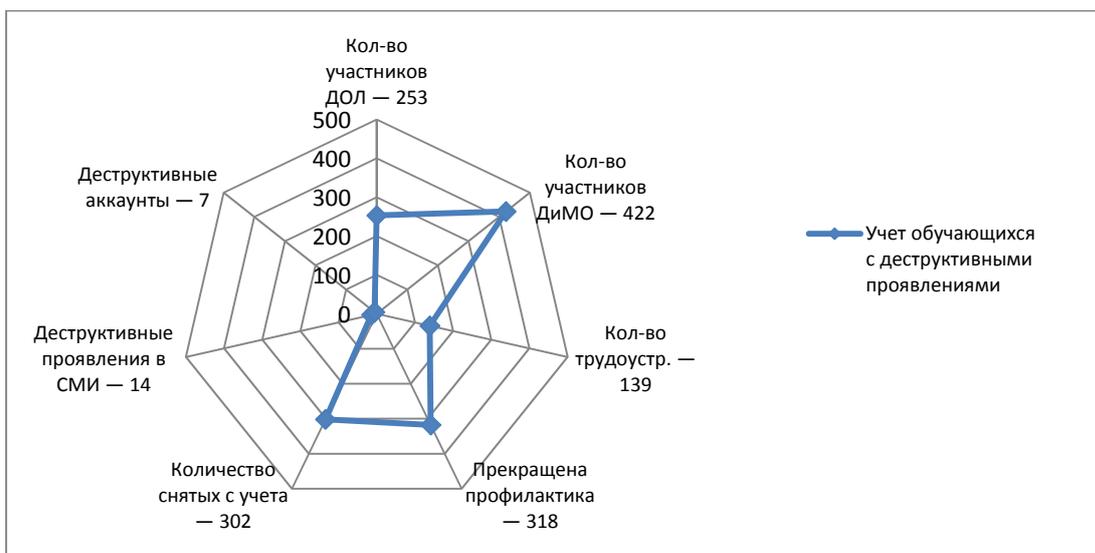


Рис. 5. Учет обучающихся с деструктивными проявлениями

При оценке качества профилактики деструктивного поведения обучающихся в образовательных организациях (по данным 2022/2023 учебного года) учитывались следующие параметры: 1) численность классных руководителей, прошедших курсы повышения квалификации (КПК) по формированию позитивной социализации обучающихся (профилактика негативных зависимостей, деструктивного поведения, кибербезопасность и др.); 2) наличие или отсутствие в образовательной организации службы примирения (медиации); 3) внутренняя система мониторинга психологического здоровья обучающихся; 4) организация программ и планов мероприятий по противодействию деструктивным проявлениям в поведении обучающихся; 5) специализированный психодиагностический инструментарий для выявления деструктивных проявлений в поведении обучающихся; 6) курсы внеурочной деятельности (КВД) обучающихся, направленные на формирование у них адекватного поведения и психологического здоровья.

Кроме того, учитывалось количество следующих категорий обучающихся: 1) не приступивших к обучению без уважительной причины; 2) систематически пропускавших учебные занятия без уважительных причин; 3) вовлеченных центрами (сообществами, объединениями) поддержки добровольчества (волонтерства) в добровольческую (волонтерскую) деятельность; 4) вовлеченных в социально активную деятельность через охват патриотическими проектами; 5) вовлеченных в систему межпоколенческого взаимодействия и обеспечения преемственности поколений, направленных на гражданское воспитание детей и молодежи; 6) принявших участие в индивидуальной профилактической работе (безнадзорность и правонарушения несовершеннолетних обучающихся); 7) охваченных различными формами деятельности в период каникулярного отдыха (ЛК); 8) охваченных индивидуальными профилактическими мероприятиями (Инд. ПМ), осуществляемыми школой в отношении подростков с проявлениями деструктивного поведения, обучающихся и семей с низким уровнем сформированности ценностных ориентаций, находившихся в социально опасном положении, а также количество случаев буллинга (травли) обучающихся со стороны сверстников в образовательной организации.

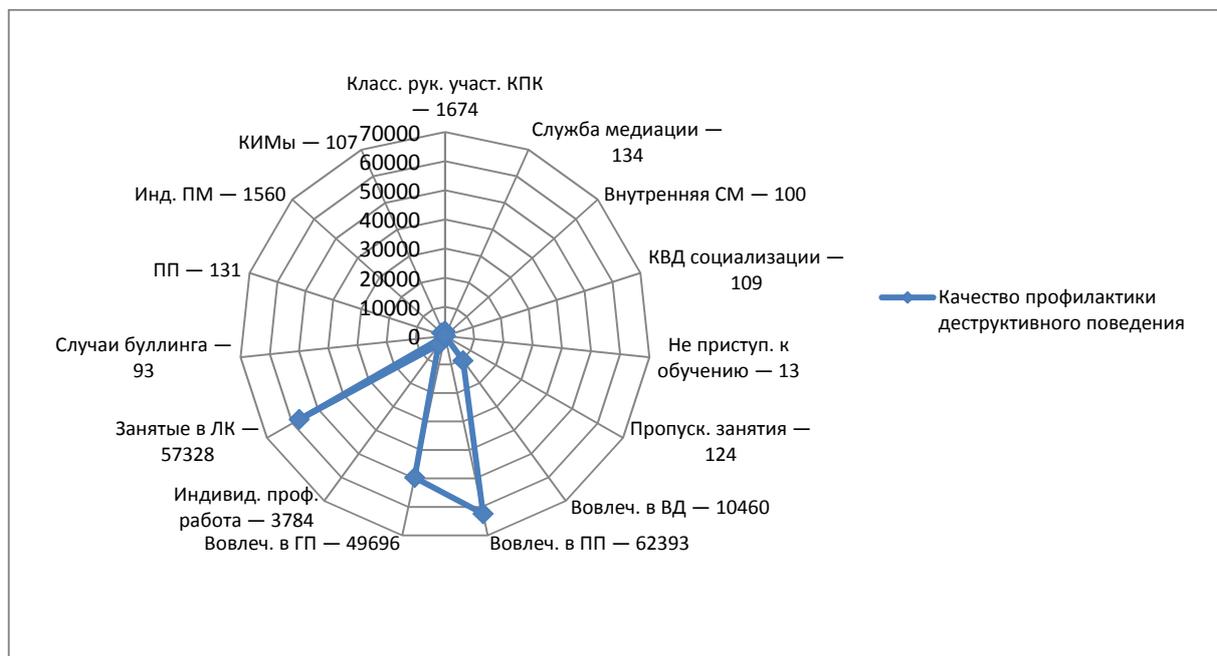


Рис. 6. Качество профилактики деструктивного поведения обучающихся

Выводы. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций предусматривает три основные позиции: формирование российской культурной и гражданской идентичности обучающихся; приобщение к российским традиционным духовным ценностям, включая ценности своей этнической группы; историческое просвещение.

В качестве критериев анализа формирования российской гражданской идентичности школьников выступают компоненты ее функциональной структуры: когнитивно-смысловой (знания, явля-

ющиеся базой для формирования ценностных ориентаций); эмоционально-ценностный (принятие ценностных приоритетов); деятельностный (распространение в практической деятельности и социальных взаимодействиях негативных и позитивных проявлений).

Мониторинг качества формирования российской гражданской идентичности школьников на муниципальном уровне включает два направления: 1) анализ работы по формированию ценностных ориентаций обучающихся, связанных с жизнью, здоровьем и безопасностью человека; ценностных ориентаций в области социального взаимодействия и личностного развития; 2) деятельности по профилактике их деструктивного поведения — выявлению групп социального риска среди обучающихся; учету обучающихся с деструктивными проявлениями; качеству профилактики деструктивного поведения обучающихся.

Список источников

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М. : Просвещение, 2014. — 24 с. — (Стандарты второго поколения).
2. Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования. — М. : Ин-т воспитания РАО, 2023. — 38 с.
3. Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексеева. — М. : Проспект, 2008. — 496 с.
4. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : ук. Президента РФ № 809 от 09.11.2022. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 10.11.2023).
5. Приказ об утверждении Стратегии развития и организации воспитания и социализации обучающихся муниципальной системы образования города Омска на период до 2025 г. : от 31 мая 2023 года № 58. — URL : http://omsk.edu.ru/sites/default/files/_oficial/pov_kach/07/prik_2023_58.pdf (дата обращения: 23.11.2023).
6. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций : одобр. решением Федер. учеб.-метод. объединения по общ. образованию : протокол от 23 июня 2022 № 3/22. — М., 2022. — 44 с.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // Российская газета. — 2015, 8 июня. — Федер. вып. № 122 (6693). — URL : <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 15.11.2023).
8. Чухин С. Г. Системный подход в гражданском воспитании школьников // Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой / под ред. Н. Л. Селивановой, И. Ю. Шустовой. — М. : Педагогический поиск, 2018. — С. 230–240.
9. Чухин С. Г., Чухина Е. В. Мониторинг качества организации воспитательной работы муниципальной системы образования. — Омск : КАН, 2022. — 84 с.
10. Шакурова М. В. Российская гражданская идентичность как личностный результат образования // Классный руководитель. — 2014. — № 1. — С. 44–57.

References

1. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. [The concept of spiritual and moral development and education of a personality of a Russian citizen]. Moscow, Prosveshcheniye, 2014, 24 p. (Second generation standards). (In Russian).
2. *Kontseptsiya vospitaniya i razvitiya lichnosti grazhdanina Rossii v sisteme obrazovaniya*. [The concept of education and development of the personality of a Russian citizen in the education system]. Moscow, RAO Institute of Education, 2023, 38 p. (In Russian).
3. *Kratkiy filosofskiy slovar. Pod red. A. P. Alekseyeva*. [Brief philosophical dictionary. Ed. by A. P. Alekseev]. Moscow, Prospekt, 2008, 496 p. (In Russian).
4. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey: uk. Prezidenta RF № 809 ot 09.11.2022*. [On approval of the Fundamentals of the State Policy for Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values: Decree of the President of the Russian Federation No. 809, dated November 9, 2022]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (accessed: 10.11.2023). (In Russian).
5. *Prikaz ob utverzhdenii Strategii razvitiya i organizatsii vospitaniya i sotsializatsii obuchayushchikhsya munitsipalnoy sistemy obrazovaniya goroda Omska na period do 2025 goda ot 31 maya 2023 goda no. 58*. [Order on approval of the Strategy for the development and organization of education and socialization of students in the municipal education system of the city of Omsk for the period until 2025 dated May 31, 2023 no. 58]. Available at: http://omsk.edu.ru/sites/default/files/oficial/pov_kach/07/prik_2023_58.pdf (accessed: 28.11.2023). (In Russian).

6. *Primernaya rabochaya programma vospitaniya dlya obshcheobrazovatelnykh organizatsiy: Odr. resheniyem Feder. ucheb.-metod. obyedineniya po obshch. obrazovaniyu: protokol ot 23 iyunya 2022 no. 3-22.* [An example of an educational work program for general education organizations: Approved by Federal educational methodology association in general education: dated June 23, 2022, no. 3-22. Moscow, 2022, 44 p. (In Russian).

7. Order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 No. 996-р, Moscow “Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025”. *Rossiyskaya gazeta*. [Russian newspaper. 2015, June 8 (Federal edition), iss. 122 (6693). Available at: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (accessed: 15.11.2023). (In Russian).

8. Chukhin S. G. Systematic approach to civic education of schoolchildren. *Sistemnyy podkhod v vospitanii: razvitiye vo vremeni i prostranstve: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 100-letiyu so dnya rozhdeniya akademika RAO Lyudmily Ivanovny Novikovoy. Pod red. N. L. Selivanovoy, I. Yu. Shustovoy.* [The systematic approach to education: development in time and space: materials of the International scientific-practical conference dedicated to the 100th anniversary of Academician of the Russian Academy of Education Lyudmila Ivanovna Novikova. Ed. by N. L. Selivanova, I. Yu. Shustova]. Moscow, Pedagogicheskiy poisk, 2018, pp. 230–240. (In Russian).

9. Chukhin S. G., Chukhina E. V. *Monitoring kachestva organizatsii vospitatelnoy raboty munitsipalnoy sistemy obrazovaniya.* [Monitoring the quality of the organization of educational work of the municipal education system]. Omsk, KAN, 2022, 84 p. (In Russian).

10. Shakurova M. V. Russian civil identity as a personal result of education. *Klassnyy rukovoditel.* [Class teacher]. 2014, iss. 1, pp. 44–57. (In Russian).

Информация об авторах

Чухин Степан Геннадьевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета и кафедры философии и социально-гуманитарных наук Омского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Чухина Елена Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета.

Information about the authors

Chukhin Stepan Gennadievich — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Omsk State Pedagogical University and the Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities of the Omsk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Chukhina Elena Viktorovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Omsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 04.12.2023; одобрена после рецензирования 04.01.2024; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 04.12.2023; approved after reviewing 04.01.2024; accepted for publication 19.01.2024.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 49–56.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 1 (69), pp. 49–56.

Научная статья

УДК 378.4

DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.005

Предикторы успешности профессионального становления психолога на адаптационном этапе профессиональной подготовки в вузе

Гайдамашко Игорь Вячеславович

Сочинский государственный университет

Сочи, Россия

rector@sutr.ru

Егоренко Татьяна Анатольевна

Московский государственный психолого-педагогический университет

Москва, Россия

egorenkotatyana08@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки в вузе. Эта подготовка специалиста, готового к решению актуальных проблем современности в области образования, здравоохранения, социальной сферы, управления и производства, является важнейшей задачей высшего профессионального образования. Современные вызовы требуют от психолога готовности к работе в ситуации неопределенности, способности разрабатывать и внедрять инновационные практики, адаптированные к потребностям общества.

На стадии профессиональной подготовки происходит формирование образа специалиста психолога, положительного отношения к выбранной профессиональной деятельности, систематическое овладение комплексом компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, формирование профессиональной идентичности и профессионально важных качеств психолога, построение моделей развития профессиональной траектории, освоение рефлексивного, проактивного и интерактивного поведения профессиональной деятельности.

В статье представлены результаты исследования предикторов успешности профессионального становления психологов на этапе адаптации к процессу профессионального обучения в вузе.

По мнению авторов, успешность данного процесса положительно детерминирована их оптимизмом, уверенностью в возможностях поддержки, убежденностью в собственной удачливости, предприимчивостью и готовностью использовать все возможности ситуации для обеспечения наилучшего результата, а отрицательно сказывается на этом экстерналистская жизненная и деятельностная позиция студентов.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональная подготовка психологов, адаптационный этап профессиональной подготовки, предикторы успешности профессионального становления, профессионально важные качества, базовые убеждения, профессиональная мотивация, рефлексия, эмпатия, планирование временных перспектив, психологическое благополучие.

Для цитирования: Гайдамашко И. В., Егоренко Т. А. Предикторы успешности профессионального становления психолога на адаптационном этапе профессиональной подготовки в вузе // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 49–56. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.005.

Original article

Predictors of successful professional development of a psychologist at the adaptation stage of professional training at university

Gaydamashko Igor Vyacheslavovich

Sochi State University

Sochi, Russia

rector@su.ru

Yegorenko Tatyana Anatolyevna

Moscow State Psychological and Pedagogical University

Moscow, Russia

egorenkotatyana08@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the relevant problem of professional development of a psychologist during professional training at a university. This training of a specialist ready to solve pressing problems of our time in the fields of education, healthcare, social sphere, management and production is a most important task of higher professional education. Modern challenges demand that the psychologist should be prepared to work in situations of uncertainty and require his ability to develop and implement innovative practices adapted to the needs of society.

The stage of professional training includes the formation of an image of a professional psychologist, a positive attitude towards the chosen professional activity, systematic mastery of a set of competencies necessary to perform professional activities, the formation of professional identity and professionally important qualities of a psychologist, the construction of models for a professional trajectory, development of reflexive, proactive and interactive behavior in professional activity.

The article presents the results of a study of predictors of success in professional development of psychologists at the stage of adaptation to the process of professional training at a university.

According to the authors, the success of this process is positively determined by their optimism, confidence in the possibilities of support, confidence in their own luck, enterprise and willingness to use all the possibilities of the situation to ensure the best result, and this is negatively affected by the external life and activity position of students.

Key words: professional development, professional training of psychologists, adaptation stage of professional training, predictors of success in professional development, professionally important qualities, basic beliefs, professional motivation, reflection, empathy, planning time prospects, psychological well-being.

For citation: Gaydamashko I. V., Yegorenko T. A. Predictors of successful professional development of a psychologist at the adaptation stage of professional training at university // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 49–56. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.005.

Введение. В последние годы рынок труда в России сталкивается со сложными вызовами и изменениями, связанными с различными факторами, включая глобализацию, технологический прогресс, цифровизацию, пандемию COVID-19, экономическую и социальную неустойчивость, которые привели к увеличению стрессовых ситуаций и психологических проблем у членов общества.

Профессии социономического типа, к которому относится и специальность психолога, становятся все более востребованными, однако, как показывает современная реальность, существуют проблемы из-за нехватки квалифицированных специалистов-психологов и несоответствия системы их профессиональной подготовки новым требованиям рынка труда. В связи с этим одной из важнейших задач высшего профессионального образования выступает подготовка психологов, готовых к работе в ситуации неопределенности, способных разрабатывать и внедрять инновационные практики, адаптированные к потребностям общества, и решать актуальные проблемы современности в области образования, здравоохранения, социальной сферы, управления и производства.

Становление субъекта как профессионала неотделимо от его развития как личности: личность и профессионал находятся в диалогической взаимосвязи, обусловленной взаимовлиянием личности и деятельности. В процессе формирования себя как деятеля и отношения к себе как к активному участнику деятельности субъект проходит процесс становления, поэтому профессиогенез субъекта труда подразумевает динамику его характеристик и свойств, «прирост» личности на пути к профессионализму.

Профессиональное становление будущего специалиста может рассматриваться как процесс (расширение, усложнение, усовершенствование уже имеющихся функций) и как качественное преобразование структуры, возникновение новых функциональных систем (психических новообразований), причем системогенез профессиональной деятельности предполагает функциональное объединение социально-нормативной структуры деятельности с психологической структурой (Шадриков, 1982).

Социальный, внешне заданный контур профессионального становления, то есть требования профессиональной деятельности к ее субъекту, определяет критерии образовательного результата в профессиональной подготовке студентов в вузе, в том числе будущих психологов.

На адаптационном этапе профессионального становления психологов формируемые у них компетенции связаны с общеинтеллектуальными способностями, проявляющимися в запасе знаний о мире и ориентировке в нем, умениях и навыках умственной деятельности, а на последующих этапах все больше соотносятся с логикой психологических новообразований. Таким образом, можно предположить, что внешний индикатор профессионального становления — показатель успешности — является сложндетерминированной характеристикой, причем характер этой детерминации различается на разных этапах профессионального становления в зависимости от принципиально различных задач подготовки.

Цель исследования — выявить предикторы успешности профессионального становления психологов на адаптационном этапе профессиональной подготовки в вузе.

Гипотеза исследования — предположение о том, что успешность профессионального становления студентов-психологов на адаптационном этапе профессиональной подготовки детерминирована мотивационным и ценностно-смысловым компонентом системогенеза профессионального становления.

Методы и методики исследования. В исследовании был использован метод тестирования и следующие конкретные методики: опросники для изучения временной перспективы (Time Perspective Inventory, ZTPI) Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой, О. В. Митиной); рефлексивности А. В. Карпова; эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна (адаптация Ю. М. Орлова и Ю. Н. Емельянова); психологического благополучия (The scales of psychological well-being) К. Риффа (адаптация Т. Д. Шевеленкова, Т. П. Фесенко); уровня притязаний В. К. Гербачевского; методика «Семь качеств личности» Р. Кеттелла (модификация А. Г. Грецова); шкалы базисных убеждений (World assumptions scale, WAS) Ронни Янов-Бульмана (адаптация О. Кравцовой) и самоэффективности (Self-Efficacy Scale — SES) М. Шеера и Дж. Маддукса (в адаптации А. В. Бояринцевой). Для оценки функциональных связей между различными компонентами профессионального становления и показателем его успешности был применен регрессионный анализ (в варианте множественной линейной регрессии).

В исследовании приняли участие 258 студентов-психологов, обучавшихся на 1-м курсе в ведущих российских университетах.

Результаты исследования. С помощью множественного регрессионного анализа методом пошагового исключения переменных (backward elimination) адаптационного этапа профессиональной подготовки студентов был выявлен спектр детерминант успешности профессионального становления студентов и изолированное влияние каждого выявленного предиктора. Определены четыре предиктора — детерминанта успешности их профессионального становления: мотив самооценки волевого усилия, мотив самомобилизации на волевое усилие, рефлексивность и личностный рост (табл. 1).

Таблица 1

Предикторы успешности профессионального становления студентов

Предикторы	R ²	Константа регрессии	Нестандартные коэффициенты регрессии	Стандартные коэффициенты регрессии
Мотив самооценки волевого усилия	0,077	4,372**	0,039**	0,224
Мотив самомобилизации (на волевое усилие)			-0,049**	-0,248
Личностный рост			0,037*	0,127
Рефлексивность			-0,027	-0,107

Среди данных предикторов успешности профессионального становления студентов-психологов на адаптационном этапе можно выделить те, которые оказывают на нее положительное влияние, в частности мотив самооценки волевого усилия (стремление оценивать прилагаемые усилия как предельные) и стремление к личностному росту, восприятие себя «растущим» и самореализовывающимся» (Жуковская, 2011), и предикторы с негативным влиянием, к которым относятся мотив самомобилизации (на волевое усилие) и показатель рефлексивности.

Более высокие показатели успешности профессионального становления на этапе адаптации профессиональной подготовки выявлены у студентов с экстернальной позицией относительно собственного развития, фаталистическим профилем временной перспективы личности и низкой рефлексивностью. Выполняемая деятельность воспринимается этими студентами нормативно, содержательно, процессуально заданной извне. Внешним регулятором их деятельности по освоению основ профессии является ориентация на максимально точное воспроизведение образцов («правильность» действий), индикатором которой является внешнее одобрение. Саморегуляция проявляется в форме самопринуждения и самоорганизации в выполнении внешне заданных действий, которые являются антагонистами автономной, индивидуализированной, избирательной мотивации волевого усилия.

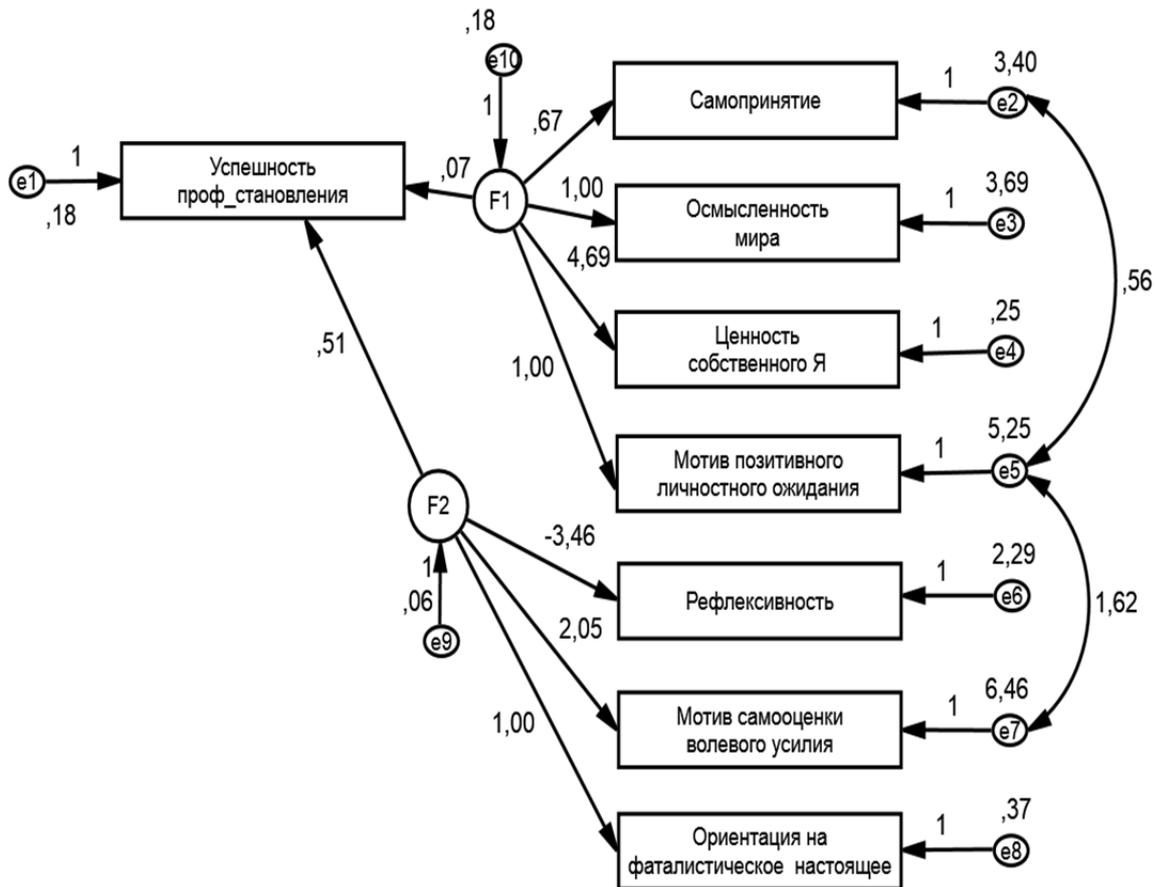
Положительное влияние на успешность профессионального становления характеристик ценностно-смыслового компонента профессионального становления — показателей шкалы «Личностный рост» указывает на то, что развитие, расширение возможностей, стремления «не просто жить, а чего-то от своей жизни хотеть», стать хорошим профессионалом воспринимаются исполнительными и старательными студентами как обязательные требования «подготовки к достойному будущему» и подчеркивают их ориентацию на социальные образцы и клише, хотя сформированных зрелых целей у студентов пока еще нет, так как результат индивидуально-смысловой переработки воспринятых целевых ориентиров, «внутренние траектории развития» демонстрирует лишь незначительное количество студентов начальных курсов (Романова, 2014).

Более успешные в обучении (при условном равенстве интеллектуальных возможностей) студенты испытывают потребность в расширении возможностей улучшить качество своей жизни, поддержке, положительном подкреплении собственной деятельности со стороны значимого окружения и готовы прилагать усилия, добросовестно и в полном объеме выполнять все поставленные задачи, не подвергая сомнению их необходимость. Такое отношение к собственной ситуации развития, такая жизненная позиция студентов, доверяющих новому знанию, которое обещает сделать их сильными, в наибольшей степени влияет на их профессиональное становление на адаптационном этапе профессиональной подготовки.

Для получения ответов на вопрос об опосредованной детерминации успешности профессионального становления студентов-психологов в вузе и об иерархии влияний, то есть о структуре детерминационных связей, было использовано структурное моделирование как комплекс процедур статистического анализа, который соединяет в себе возможности оценки причинно-следственных связей между переменными (регрессионный подход) и изучения латентной структуры исходных данных — не наблюдаемых и не фиксируемых обобщенных переменных (факторный подход) (Романова, 2008; Наследов, 2013). Построение структурных моделей — Structural Equation Modeling (SEM) осуществлялось в статистическом модуле AMOS IBM SPSS, версия 22.0.

Структурная модель предикторов успешности профессионального становления студентов-психологов в адаптационном периоде профессиональной подготовки включает два независимых друг от друга обобщенных латентных конструкта, содержание которых раскрывается через сочетание их индикаторов — характеристик ценностно-смыслового, мотивационного компонентов профессионального становления, а также переменных личностных состояний, образующих фон профессионального становления (рис.).

В таблице 2 представлена оценка параметров моделей. Каждая модель имеет значимые показатели соответствия исходным данным: статистика несоответствия модели исходным данным хи-квадрат (CMIN) для модели, описывающей выборку студентов на адаптационном этапе, составляет 19,494 при 18 степенях свободы, $p > 0,05$ (точная значимость 0,382), RMSEA = 0,018 (RMSEA не более 0,05 — хорошая согласованность модели; не более 0,08 — приемлемая (Arbuckle, 2012).



Хи-квадрат=19,494; df=18; p=,362; RMSEA=,018

Рис. Структурная модель детерминации успешности профессионального становления студентов-психологов на этапе адаптации

Таблица 2

Показатели индексов соответствия моделей исходным данным

Индексы согласия модели	CMIN	RMSEA	PCLOSE	GFI /AGFI	CFI
Профессиональное становление студентов на адаптационном этапе	19,494	0,018	0,876	0,981/0,962	0,970

Примечание: CMIN — значимость расхождения эмпирических данных, RMSEA — корень среднего квадрата ошибки аппроксимации, Pclose — проверка нулевой гипотезы, GFI/AGFI — показатель качества соответствия, CFI — сравнительный индекс соответствия.

Индикаторами первой детерминанты успешности профессионального становления студентов-психологов (F1) являются базовые убеждения в осмысленности мира и ценности собственного «Я», самопринятие как составляющая психологического благополучия личности, мотив позитивного личностного ожидания.

В обобщенном содержании данной детерминанты прослеживается смысловая и экзистенциальная составляющие. Базовые убеждения относительно жизни, мира, собственной судьбы и возможностей в нем представляют индивидуальные внутренние когнитивные построения, априорные по отношению к жизненной практике, не выводимые из опыта на основе индуктивно-эмпирических процедур, «...имплицитные, глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека»

(Падун, Котельникова, 2008, с. 98). Базовые убеждения обеспечивают индивиду «необходимую опору в постоянно меняющейся реальности» (Janoff-Bulman, 1989, p. 124). Базовое убеждение в осмысленности мира отражает отношение к справедливости и контролируемости жизненных событий, то есть случайности либо закономерности в основе распределения удач и несчастий (Жуковская, 2011). Убеждение в ценности собственного «Я» имеет три аспекта: «Я — хороший человек» (самоценность), «Я правильно себя веду» (контроль) и оценка собственной удачливости. Психологическое благополучие определяется как «многокомпонентный феномен, характеризующий степень позитивного функционирования человека, реализации его потенциала, симптоматически определяющийся посредством преобладания положительных эмоций, субъективным ощущением гармонии личности, счастья, удовлетворенностью жизнью и собственными достижениями» (Павлоцкая, 2016, с. 5). Самопринятие является центральным компонентом психологического благополучия (Жуковская, 2011), отражает общую положительную валентность отношения к себе как к целостной личности со всеми достоинствами и недостатками во всех периодах жизни, согласие с различными сторонами своей индивидуальности, ценностное их восприятие (Ryff, Singer, 1998). Мотив позитивного личностного ожидания выражает побуждение к активности, определяемое уверенностью в том, что результаты деятельности будут успешными, качественными, отмеченными и высоко оцененными окружением: «я ожидаю подтверждения моих успехов в этой работе»; «не согласен с тем, что, скорее всего, в результатах моей работы будет много ошибок» (Елисеев, 2003).

Исходя из содержательной общности индикаторов, латентную переменную F1 можно представить как «фундаментальный оптимизм» — уверенность в своей ценности, достаточности ресурсов: способностей, энергии, везения, позитивной обратной связи от мира (успеха), защищенности. Вторая детерминанта F2 соотносится с низким уровнем рефлексивности, высокой интенсивностью волевой регуляции деятельности, выраженной ориентацией на фаталистическое настоящее.

Рефлексивность — способность человека выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями (Карпов, 2003), которая «позволяет человеку охватить собственную жизнь в широкой временной перспективе, соотносить настоящее с прошлым и будущим, создавая тем самым целостность, непрерывность жизни, позволяя субъекту сохранить или восстановить внутреннюю гармонию, необходимым образом перестроить свой внутренний мир и не оказаться всецело во власти ситуации» (Елисеев, 2015, с. 222–223). Соответственно, низкий уровень рефлексивности — неспособность осознать и преодолеть ограничения ситуативных оценок, выйти на более широкую перспективу.

Мотив самооценки волевого усилия отражает готовность прикладывать усилия, руководствуясь стремлением не столько к эффективности, сколько к максимальному соблюдению требований деятельности («я работаю на пределе сил», «прикладываю достаточно старания для выполнения заданий»). Осознание интенсивности волевых усилий означает самопринуждение, пассивное подчинение требованиям ситуации без попытки осознать и преодолеть дисбаланс между энергетическими затратами и результатом.

Ориентация на фаталистическое настоящее отражает беспомощное и безнадежное отношение к будущему и жизни, раскрывает убеждение, что настоящее должно переноситься с покорностью и смирением, так как люди находятся во власти судьбы (Сырцова, Соколова, Митина, 2007).

Индикаторы латентного предиктора успешности профессионального становления относятся к различным компонентам системогенеза профессионального становления (профессионально важным качествам личности, ценностно-смысловому, мотивационному компонентам), однако центральную роль играет рефлексия, которая функционально обеспечивает характер проявления остальных индикаторов.

Выводы. Таким образом, структурная модель предикторов успешности профессионального становления студентов-психологов на адаптационном этапе профессиональной подготовки включает в себя источники положительного влияния, к которым относятся их оптимизм, уверенность в себе и своих знаниях, возможностях поддержки, убежденность в собственной удачливости, предприимчивость и готовность использовать все возможности ситуации для обеспечения наилучшего результата, на который они считают себя вправе рассчитывать, раскованность в ситуации оценки знаний, привлечение любых источников поддержки: использование подсказки, шпаргалок (самопринятие в любых своих способах действий), расчет на возможность угадывания правильного ответа, позволяющие более высоко оценить студентов при объективно одинаковом

уровне, и отрицательного влияния, которое определяется низкой степенью развития центрального (Карпов, 2003) профессионально важного качества психолога — рефлексии и экстернальной жизненной и деятельностной позицией. Вероятность более высокой успешности при выраженной экстернальности на адаптационном этапе можно объяснить содержательными особенностями предлагаемого для усвоения на первом курсе обучения знания по базовым общеобразовательным дисциплинам, когда «представления об учебе и профессии не взаимосвязаны между собой; образ профессионала размыт, ориентирован на внешнюю оценку деятельности, наполнен сочетаниями знаний с качествами, обеспечивающими процесс обретения знаний» (Белова, 2004, с. 20).

На начальном (адаптационном по нашей периодизации) этапе обучения в вузе распространенной учебно-профессиональной установкой будущих психологов является отношение ко всему учебному материалу как к равнозначному и строго обязательному для освоения профессии (Елисеев, 2015); и чем интенсивнее и последовательнее выражено это отношение, тем выше учебная успешность, то есть неизбирательное (нерефлексивное), одинаково серьезное отношение ко всему учебному материалу безотносительно к его связи с будущей профессиональной деятельностью «вознаграждается» более высокими учебными успехами.

Список источников

1. Белова Д. Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2004. — 26 с.
2. Елисеев В. К. Субъектно-профессиональный потенциал будущего учителя как проявление субъектности, компетентности, профессионализма // Ученые записки Орловского государственного университета. — 2015. — № 3. — С. 222–223.
3. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. — СПб. : Питер, 2003. — С. 431–433.
4. Жуковская Л. В. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32, № 2. — С. 82–93.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методики ее диагностики // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 5. — С. 45–57.
6. Наследов А. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. — СПб. : Питер, 2013. — С. 348–369.
7. Павлоцкая Я. И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности : моногр. — Волгоград : Волгоград. ин-т управления — фил. РАНХиГС, 2016. — 168 с.
8. Падун М. А., Котельникова А. В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29, № 4. — С. 9–106.
9. Романова О. В. Моделирование латентных изменений с помощью структурных уравнений // Экспериментальная психология. — 2008. — № 1. — С. 132.
10. Романова М. В. Личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Курск, 2014. — С. 15.
11. Сырцова А. Соколова Е. Т., Митина О. В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. — 2007. — № 1. — С. 85–105.
12. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М. : Наука, 1982. — 185 с.
13. Arbuckle J. L. IBM SPSS Amos 21 User's Guide. — IBM Corp., Amos Development Corporation. — 2012. — P. 377.
14. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct // Social Cognition. — 1989. — Vol. 7, N 2. — Pp. 113–136.
15. Ryff C. D., Singer B. The contours of positive human health // Psychological Inquiry. — 1998. — Vol. 9. — Pp. 1–28.

References

1. Belova D. E. *Smyslovoye budushcheye v kontekste professionalnogo samoopredeleniya studentov-psikhologov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Semantic future in the context of professional self-determination of psychology students: abstract of dissertation of Candidate of Psychology]. Yekaterinburg, 2004, 26 p. (In Russian).
2. Eliseev V. K. Subjective professional potential of the future teacher as a manifestation of subjectivity, competence, professionalism. *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* [Scholarly records of Oryol State University]. 2015, iss. 3, iss. 222–223. (In Russian).
3. Yeliseev O. P. *Praktikum po psikhologii lichnosti.* [Workshop on personality psychology]. St. Petersburg, Piter, 2003, pp. 431–433. (In Russian).

4. Zhukovskaya L. V. Ryff scales of psychological well-being. *Psikhologicheskiy zhurnal*. [Psychology Journal]. 2011, vol. 32, iss. 2, pp. 82–93. (In Russian).
5. Karpov A. V. Reflexivity as a mental property and methods of its diagnosis. *Psikhologicheskiy zhurnal*. [Psychology Journal]. 2003, vol. 24, iss. 5, pp. 45–57. (In Russian).
6. Nasledov A. *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professionalnyy statisticheskiy analiz dannykh*. [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: professional statistical data analysis]. St. Petersburg, Piter, 2013, pp. 348–369. (In Russian).
7. Pavlotskaya Ya. I. *Psikhologicheskoye blagopoluchiye i sotsialno-psikhologicheskiye kharakteristiki lichnosti: monogr.* [Psychological well-being and socio-psychological characteristics of personality: monograph]. Volgograd, Volgograd Institute of Management – branch of RANEPА, 2016, 168 p. (In Russian).
8. Padun M. A., Kotelnikova A. V. Modification of R. Yanoff-Bulman’s methodology for studying the basic beliefs of a person. *Psikhologicheskiy zhurnal*. [Psychology Journal]. 2008, vol. 29, iss. 4, pp. 9–106. (In Russian).
9. Romanova O. V. Modeling latent changes using structural equations. *Ekspериментальная психология*. [Experimental psychology]. 2008, iss. 1, pp. 132. (In Russian).
10. Romanova M. V. *Lichnostnyye faktory razvitiya professionalnoy refleksii studentov, budushchikh pedagogov-psikhologov, v protsesse obucheniya v vuzе: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk*. [Personal factors in the development of professional reflection of students, future educational psychologists, in the process of studying at a university: abstract of dissertation of Candidate of Psychology]. Kursk, 2014, pp. 15. (In Russian).
11. Syrtsova A. Sokolova E. T., Mitina O. V. Methodology of F. Zimbardo from a time perspective. *Psikhologicheskaya diagnostika*. [Psychological diagnostics]. 2007, iss. 1, pp. 85–105. (In Russian).
12. Shadrikov V. D. *Problemy sistemogeneza professionalnoy deyatelnosti*. [Problems of systemogenesis in professional activity]. Moscow, Nauka, 1982, 185 p. (In Russian).
13. Arbuckle J. L. *IBM SPSS Amos 21 User’s Guide*. IBM Corp., Amos Development Corporation, 2012, p. 377. (In Russian).
14. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct. *Social Cognition*, 1989, vol. 7, iss. 2, pp. 113–136.
15. Ryff C. D., Singer B. The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*. 1998, vol. 9, pp. 1–28.

Информация об авторах

Гайдамашко Игорь Вячеславович — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Сочинского государственного университета.

Егоренко Татьяна Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогической психологии имени профессора В. А. Гуружапова Московского государственного психолого-педагогического университета.

Information about the authors

Gaydamashko Igor Vyacheslavovich — Doctor of Psychology, professor, Academician of the Russian Academy of Education, rector of Sochi State University.

Yegorenko Tatyana Anatolyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Educational Psychology named after Professor V. A. Guruzhapov at Moscow State Psychological and Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 10.01.2024; одобрена после рецензирования 15.01.2024; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 10.01.2024; approved after reviewing 15.01.2024; accepted for publication 19.01.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 57–67.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 1 (69), pp. 57–67.

Научная статья
УДК 378.437:376
DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.006

Проблема подготовки будущих педагогов к инклюзивному обучению

Назарова Юлия Валентиновна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Школа № 10
Рязань, Россия
yu.nazarova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье раскрывается специфика профессиональной подготовки студентов педагогических отделений вуза к работе в общеобразовательных школах в условиях инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Актуальность обусловлена проблемами, которые возникают при слепом копировании западной системы инклюзивного обучения лиц с ОВЗ в сочетании с одновременным разрушением отечественной сегрегационной системы коррекционной помощи таким детям.

Обращается внимание на богатый исторический опыт России в наставничестве и гувернерстве, которые можно считать предтечей тьюторского психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидов как неотъемлемой части инклюзивного образования.

Дается обзор нормативно-правовой базы организации инклюзии и тьюторства в общеобразовательных школах России, передового опыта помощи ученикам с ОВЗ в различных образовательных учреждениях, мнений участников учебно-воспитательного процесса о них (по данным из открытых интернет-источников), а также приводятся конкретные данные по инклюзивному образованию и тьюторству в городе Рязани.

Анализируются результаты самообследования студентов 2 курса педагогического отделения вуза, проходивших тьюторскую педагогическую практику в общеобразовательных школах г. Рязани.

Намечаются пути для практического решения выявленных проблем при подготовке в вузе будущих учителей к работе в условиях инклюзивного обучения и тьюторского сопровождения учеников с ОВЗ и инвалидов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инклюзивное обучение, лица с ограниченными возможностями здоровья, нормотипичные ученики, тьюторское психолого-педагогическое сопровождение, социальное и психологическое здоровье, личность, ценностные ориентации, терминальные ценности, самооценка, мотивация учения.

Для цитирования: Назарова Ю. В. Проблема подготовки будущих педагогов к инклюзивному обучению // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 57–67. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.006.

Original article

The issues of preparing future teachers for inclusive education

Nazarova Yulia Valentinovna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin,
School N 10
Ryazan, Russia
yu.nazarova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article reveals the specifics of professional training of students of pedagogical departments of the university to work in secondary schools in the conditions of inclusive education with students with disabilities. The relevance is due to the problems that arise when blindly copying the Western system of inclusive education for people with disabilities in combination with simultaneous destruction of the domestic segregated system of correctional assistance for such children.

Attention is drawn to Russia's rich historical experience in mentoring and tutoring, which can be considered as a forerunner of tutoring psychological and pedagogical support for persons with disabilities and as an integral part of inclusive education.

An overview is given of the regulatory framework for organizing inclusion and tutoring in secondary schools in Russia, best practices in helping students with disabilities in various educational institutions, opinions of participants in the educational process (according to data from open Internet sources). We also provide specific data on inclusive education and tutoring in the city of Ryazan.

The results of self-examination of 2nd-year students of the pedagogical department of the university who underwent tutor teaching practice in secondary schools in Ryazan are analyzed.

We propose practical solutions to the problems identified in preparing future teachers at a university to work in conditions of inclusive education and tutor support for students with disabilities and people with disabilities.

Key words: vocational training, inclusive education, persons with disabilities, normotypical students, tutor psychological and pedagogical support, social and psychological health, personality, value orientations, terminal values, self-esteem, learning motivation.

For citation: Nazarova Yu. V. The issues of preparing future teachers for inclusive education // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 57–67. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.006.

Введение. Почти тысячу лет человечество восхищается и многократно подтверждает на практике, которая является критерием истины (Маркс, 1955), мудрость персидского философа, математика и поэта Омара Хайяма о том, что «разрушить всегда легче, чем построить» (Бриштен, 2016, с. 7).

Отечественная система образования на протяжении последних десятилетий на практике проверяет, насколько в реальных условиях экономической нестабильности и кадрового «голода» жизнеспособен зарубежный опыт инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) вместе с нормотипичными сверстниками в школах общего направления. Внедрение инклюзии сопровождается «оптимизацией» — закрытием коррекционных классов, школ и школ-интернатов, ведь родители «особых» детей с энтузиазмом переводят их в обычные классы и общеобразовательные школы по месту жительства. Однако практика показывает, что с изменением парадигмы сегрегации на инклюзию в отношении детей с ОВЗ проблемы не исчезли, а, напротив, стали увеличиваться.

Цель исследования — в процессе анализа организации инклюзивного обучения лиц с ОВЗ в общеобразовательных школах выявить имеющиеся проблемы в подготовке педагогических кадров к инклюзивному обучению и тьюторскому психолого-педагогическому сопровождению этой категории детей.

Гипотеза исследования — предположение о том, что существенное значение в подготовке будущих педагогов к инклюзивному обучению и тьюторскому психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ имеет их личностная зрелость, включающая гуманистическую систему ценностей, адекватную самооценку и высокую мотивацию учения.

Методики исследования: анализ и обобщение научных, нормативно-правовых и открытых интернет-источников по проблеме подготовки студентов педагогических отделений вуза к работе в общеобразовательных школах в условиях инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также тестирование студентов 2 курса педагогических направлений подготовки Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина с помощью методик «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Мотивация учения» А. К. Марковой, Т. Д. Матис, А. Б. Орлова и Экспресс-теста на самооценку С. В. Ковалёва.

Обсуждение основных результатов. Наглядными приметами нашего времени являются ускоряющийся темп в разных сферах жизнедеятельности человека, технический прогресс, мобильность людей, новые современные средства связи, стремительный рост народонаселения за счет повышения качества медицинской помощи и выживаемости детей с наследственной отягощенностью, которые раньше были обречены. Все это привело к выраженному ухудшению состояния здоровья детей периода «миллениума 2000».

Возникла проблема сохранения здоровья подрастающего поколения, в том числе в процессе его образования, и необходимость замены сложившейся в XX веке у нас в стране сегрегационной системы коррекционной помощи в специализированных восьми типах школ инклюзивным образованием.

Система инклюзивного образования, копируемая в России в XXI веке в качестве передового зарубежного опыта взамен «устаревшей» отечественной сегрегационной системы, представляет собой включенное совместное обучение в обычных классах и нормотипичных, и проблемных школьников и предполагает в случае необходимости организацию последним технической помощи (например, при ДЦП) со стороны не педагогов-ассистентов и (или) путем тьюторского психолого-педагогического сопровождения.

Внедрение инклюзии в систему общего образования в нашей реальности требует колоссальных усилий, в том числе качественного улучшения материально-технического оснащения школ и подготовки профильных специалистов, умеющих работать с инвалидами и детьми с ОВЗ, а также перехода педагогов от ориентации на усвоение ЗУНов «средним» учеником на углубленную индивидуализацию в обучении, позволяющую учитывать ценность каждого обучающегося, обладающего индивидуальными особенностями.

Система тьюторства исторически восходит к XIII–XVI векам, когда в Оксфордском и Кембриджском университетах Британии закрепился свободный характер образования, при котором студенты осваивали знания в основном благодаря самообразованию и наличию собственной мотивации к обучению, что актуализировало их ответственность за успешность обучения и духовного развития и привело к возникновению тьюторства как формы сопровождения университетского образования.

Тьютору «поручалась» ответственность за воспитание студента-тьюторанта. Наставник советовал, какие лекции и курсы принесут ему больше пользы, помогал ему планировать учебную работу, следил за успеваемостью. В начале учебы тьюторант отчитывался перед тьютором еженедельно, обсуждал с ним возникающие учебные трудности, мог советоваться по всем вопросам (Сергеева, 2019).

Такая система тьюторского сопровождения действует в британских и других европейских университетах и по настоящее время.

В России исторически сложилась своя система сопровождения развития личности человека — наставничество и гувернерство. В 1834 году утвердилось звание «домашний наставник», которое присваивалось выпускнику-воспитателю Российского университета, имеющему право преподавать в школах, а также индивидуально воспитывать и обучать детей высокопоставленных родителей. Система наставничества и гувернерства нашла отражение во многих русских народных сказках и произведениях классической литературы. Широко известны труды отечественных ученых и наставников К. Д. Ушинского, В. Ф. Одоевского, А. С. Макаренко, Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова и многих других. Знаменитым наставником был В. А. Жуковский, представивший императору Николаю I план воспитания его сына — будущего правителя России Александра II.

Идеи русского наставничества были подхвачены в современной России сторонниками инклюзивного обучения и тьюторского сопровождения детей с ОВЗ и инвалидов.

С 2010 года должность тьютора была включена в перечень должностей педагогических работников (Приказ Минсоцразвития РФ № 761н, 2010) всех сфер образования и воспитания. В 2017 году был утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», одной из трудовых функций которого является тьюторское сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ (Приказ Минтруда России № 10н, 2017). В обязанности специалиста входят диагностика потребностно-мотивационной сферы обучающегося с инвалидностью или ОВЗ; разработка и сопровождение в реализации индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) тьюторантов, индивидуализированных учебных планов, адаптированных образовательных программ и отобранных методических средств; координация взаимодействия и консультирование участников образовательного процесса, включая родителей / законных представителей учеников, обеспечение «зонирования образовательного пространства по видам деятельности» (Синюгина, 2019, с. 2), анализ эффективности индивидуальных образовательных маршрутов.

Приказом Минпросвещения № 442 (2020) нормативно определено количество учеников для тьюторского сопровождения: при реализации адаптированной общеобразовательной программы «создаются условия для лечебно-восстановительной работы, организации образовательной деятельности и коррекционных занятий с учетом особенностей обучающихся из расчета по одной штатной единице: тьютора и ассистента (помощника) на каждом одного-шести обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». При этом число обучающихся инвалидов, детей

с ОВЗ в обычном общеобразовательном классе при получении образования совместно с другими учащимися с 1 января 2021 года должно быть не более трех (Санитарно-эпидемиологические требования 2.4.3648-20).

Для решения вопроса о необходимости предоставления тьюторской помощи или тьюторского сопровождения нуждающемуся в этом ученику родители имеют право обратиться в ПМПК (психолого-медико-педагогическую комиссию) или ППК (школьный психолого-педагогический консилиум) с заявлением, предоставив документы, подтверждающие состояние ребенка. Таким образом, законодательством закреплена возможность использования тьюторства как индивидуального психолого-педагогического сопровождения обучения, воспитания и коррекции недостатков в развитии школьников-инвалидов и детей с ОВЗ.

В последнее десятилетие появилось немало работ (Н. О. Яковлевой, М. Г. Сергеевой, С. В. Дудчик, И. Д. Проскуровской, О. Н. Перевезенцевой, Т. М. Ковалёвой, М. П. Черемных, В. Г. Богина и др.), раскрывающих опыт тьюторского сопровождения, различные модели и подходы отечественных исследователей к изучению основ и форм тьюторской практики, которая развивалась на основе опыта наставничества и гувернерства в России, фундаментальных достижений отечественной психолого-педагогической науки, в том числе технологий развивающего и личностно-ориентированного обучения, психолого-педагогического сопровождения развития личности ребенка с учетом его индивидуального состояния и возможностей дальнейшего развития.

Основной задачей тьюторского сопровождения в России является не формирование успешной личности (как на Западе), а обеспечение интеграции личности в общество (Сергеева, 2019, с. 298–301), ее социальной плодотворности и успешности.

В качестве современных тьюторских практик можно рассматривать СОШ «Эврикар-развитие» на Томской региональной площадке (Т. М. Ковалёва), «Школу гуманитарного образования» (А. А. Попова, И. Д. Проскуровская), «Школу культурной политики» (П. Г. Щедровицкий), Петербургскую школу (ИЛИ) (И. Беляева) и др.

Например, в частной школе ИЛИ, открытой в Санкт-Петербурге в 2021 году, в 14 классах с наполняемостью от 10 до 15 человек на специально выделенных «Тьюторских часах» 15 тьюторов индивидуально развивают критическое и креативное мышление, гибкие навыки коммуникации и кооперации, эмоциональный и социальный интеллект школьников. Кроме них с учениками начиная с 5 класса работают 3 образовательных тьютора, которые формируют познавательный интерес школьников, помогают им осознать цели обучения, отслеживают их активность на уроках, вовлекают в исследовательскую и проектную деятельность (Тьюторская служба школы ИЛИ, 2021).

«Ресурсный класс» (Почему формальная забота об инвалидах мешает здоровым и больным, 2017), апробированный в 25 школах Москвы, спонсируемый благотворительным фондом «Выход», расположен рядом с обычной классной комнатой, представляет собой отдельное помещение, где ученики с ОВЗ (преимущественно с расстройством аутистического спектра) и нарушением поведения под руководством индивидуального тьютора проходят адаптационный период. Когда такой школьник овладел навыками адекватного учебного поведения и уже готов к постепенному вхождению в классный коллектив, тьютор сопровождает его на всех уроках с обычным классом, помогая в случае необходимости так, чтобы это не мешало учебному процессу и остальные дети могли успешно осваивать программный материал, что свидетельствует о «грамотной инклюзии» (по М. Божович).

Положительный опыт инклюзии и тьюторства в частных учебных заведениях, к сожалению, далеко не всегда применяется в обычных общеобразовательных школах. Достоянием общественности становятся многочисленные факты формальной организации инклюзии, приносящей вред не только ученикам с ОВЗ, которых подчас бывает до четверти класса, но и остальным школьникам; увольнения учителей, не готовых к инклюзивному обучению и не выдерживающих нагрузки; ухудшения успеваемости в классах в целом; роста заболеваемости, травмированности, тревожности, невротичности учеников; встревоженности и озабоченности ситуацией у родителей; беспомощности администрации школы в решении возникающих проблем, ссылающейся на законность инклюзии, недостаточное финансирование школ и кадровый дефицит. Интернет заполнен отрицательными отзывами и примерами учителей и родителей об инклюзивном образовании, то есть совместном обучении нормотипичных школьников и учеников с ОВЗ.

Так, в Новосибирске девятилетний неуправляемый третьеклассник «душил одноклассника, потом стал рвать учебники, выломал дверцу шкафа, одноклассницу схватил за волосы и бил головой о парту, классному руководителю вырвал клочок волос, завучу покусал руку, родители пе-

рестали водить детей в школу и написали заявление в полицию» (Пашагина, 2023). В Туле один из учеников 4 класса школы в районе Заречье оказался после конфликта с таким сверстником в больнице с переломом носа. В Бердске первоклассник систематически срывает уроки, бил детей по лицу и в живот, таскал их за одежду, при замечаниях материл учителя. Другой умственно отсталый ребенок в 4 классе спокойно сидел на уроке только 15 минут, потом уставал, залезал под парту, ходил по классу, хватал чужие вещи. Остановить его было невозможно, так как он бросался на пол и визжал на всю школу. Урок был сорван. Учитель переключался на него, садился рядом, держал его за руку, успокаивал, вел в туалет, что затягивалось еще на 10–15 минут урока (Про инклюзию. Встать на голову и вертеть хвостом, <http://pikabu.ru> №574).

Представим ситуацию с инклюзивным образованием и тьюторским сопровождением учеников с ОВЗ в общеобразовательных школах г. Рязани.

По данным городского Управления образования и молодежной политики, опубликованным в информационном сборнике «Система образования города Рязани в цифрах», в 2022 году среди 59 314 учеников школ города было 2 854 человека с ОВЗ: 91 % из них составляли дети с задержкой психического развития (ЗПР), 3 % — с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), 6 % — с умственной отсталостью (или интеллектуальными нарушениями), нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, расстройствами аутистического спектра (РАС) и сложными дефектами.

При всем многообразии отклонений в развитии дети с ОВЗ достаточно изучены, для каждого из них разработаны образовательные программы, поэтому организовать инклюзивное образование вполне возможно. Однако нарушения дисциплины этими детьми, которые становятся опасными для других учеников и взрослых, а также защитное поведение окружающих их людей, которое может представлять опасность для них самих, актуализируют организацию систематической профилактической работы по предупреждению подобного поведения школьников и «скорой помощи» в критические периоды развития или в конфликтных ситуациях, при психопатических и астено-невротических аффективных проявлениях в процессе грамотного психолого-педагогического тьюторского сопровождения.

Студентами второго и третьего курсов педагогических направлений подготовки факультета русской филологии и национальной культуры Рязанского государственного университета (РГУ) имени С. А. Есенина в 2023 году во время прохождения тьюторской практики в общеобразовательных школах № 11, 19 (25), 33 и 34 города Рязани было обнаружено, что от 3 до 8 % обучающихся этих школ, обследованных городской психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), имели ограниченные возможности здоровья, и части из них было рекомендовано тьюторское сопровождение. Вместе с тем лишь в одной из этих четырех школ была одна ставка тьютора, что указывало на кадровую недостаточность, которая может быть решена при организации на базах общеобразовательных школ города (по согласованию с их администрациями) производственной педагогической (тьюторской) практики студентов — будущих педагогов.

Еще одна проблема тьюторского сопровождения детей с ОВЗ связана с наличием места для его осуществления.

Сотрудники Федерального центра инклюзивного образования на странице сайта «Вопрос — ответ» рекомендуют использовать для этого «Ресурсный класс» или «зонирование образовательного пространства», исходя из реальных возможностей конкретного образовательного учреждения. Администрация по запросу тьютора должна предоставить ему возможность для индивидуальных занятий или занятий с микрогруппой учеников с ОВЗ вне классной комнаты, выделив, например, «уголок в рекреации» или других «малопосещаемых» пространствах, библиотеке и т. д. В одной из школ таким местом «уединения» была проходная, но просторная комната перед учительской, которую отгородили ширмой, поместили стол и два стула для занятий с учениками с ОВЗ, проявлявшими агрессию и находившимися в неадекватном состоянии, по мере необходимости (Федеральный центр инклюзивного образования. Вопрос-ответ, 2023), хотя, на наш взгляд, такие условия для оказания тьюторской помощи не могут считаться удовлетворительными.

Чтобы успешно осуществлять тьюторское сопровождение инвалидов и детей с ОВЗ в ходе производственной/педагогической (тьюторской) практики, студенты педагогических направлений подготовки обязаны иметь хорошую теоретическую подготовку: освоить психолого-педагогические дисциплины, знать психологические и возрастные особенности нормотипичных школьников и школьников с ОВЗ, специфику протекания их познавательной деятельности,

функционирование эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер, разбираться в методических вопросах по организации обучения и воспитания. Однако учебные планы, определяющие объемы контактной и самостоятельной работы по изучению дисциплин, а также последовательность дисциплин и практик не всегда этому способствуют.

Например, в 2022/2023 учебном году в соответствии с новым учебным планом тьюторская педпрактика студентов была организована на 2 курсе, когда студенты освоили лишь общую психологию, только приступили к изучению педагогики, возрастной и педагогической психологии и вовсе не изучали необходимые «Психологию воспитательных практик» и дисциплину «Обучение лиц с ОВЗ». Кроме того, по новому учебному плану 2023/2024 учебного года количество аудиторных занятий (лекций и практических занятий) по пяти психологическим дисциплинам было уменьшено на 32 % (со 190 до 144 часов), как и по педагогическим дисциплинам при увеличении объема самостоятельной работы студентов. Однако бесконтрольное самообразование студентов в условиях сегодняшней информационной перегруженности не компенсирует отсутствие занятий с преподавателями, а несогласованность видов учебной деятельности в учебных планах подготовки студентов вряд ли позволит даже добросовестным студентам успешно и глубоко освоить методические приемы реализации инклюзивного обучения, которые для них как для профессионалов в дальнейшем могут представлять трудность.

Помимо организационной стороны проблемы, существует и другая, не менее важная. Успешно осуществлять тьюторское сопровождение детей с ОВЗ смогут не просто грамотные специалисты, но социально и психологически здоровые, личностно зрелые педагоги — профессионалы. В связи с этим в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических направлений при изучении психолого-педагогических дисциплин и во время внеаудиторной воспитательной деятельности с ними должна проводиться работа по активизации личностного становления, повышению личностной зрелости, включающей гуманистическую систему ценностей, адекватную самооценку и высокую мотивацию учения.

Система ценностей — основа мировоззрения, определяющая направленность личности, ее социальное поведение и мотивацию деятельности. На формирование системы ценностей, мировоззрения и социального здоровья личности оказывает решающее влияние социальная ситуация в период профессионального и личностного становления, который по времени совпадает с периодом обучения в вузе и определяет гуманистические жизненные смыслы и профессиональную направленность студента как будущего учителя и воспитателя (Байкова, 2014). Если не сформирована или аморфна система ценностей, личность не сможет оказывать значительного влияния на других людей, а, напротив, сама будет подвержена сильным влияниям со стороны социального окружения.

С помощью методики М. Рокича нами были исследованы ценностные ориентации студентов, которые определяли их отношение к окружающим, различным жизненным ситуациям, выполняемой работе и себе самим.

В исследовании участвовал 51 студент второго курса в возрасте 19–20 лет (12 % юношей и 88 % девушек) факультета русской филологии и национальной культуры (ФРФНК) Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Среди будущих учителей русского языка и литературы у 53 % терминальные ценности (ценности — цели жизни) прежде всего оказались общечеловеческими ценностями (здоровье, любовь, друзья, семья — родители и дети) с опорой на мораль и нравственность. Студенты также считали важнейшими для себя близких людей. Для педагога это очень важно, поскольку все ученики в классе — его «дети», к которым он должен относиться с теплотой.

Среди будущих педагогов 31 % считали достаточно значимыми для себя, наравне с семьей и детьми, ценности индивидуального развития — самостоятельность, самореализацию способностей, образование, внутреннюю гармонию, свободу, самостоятельность.

Меньшую значимость имели общественно важные ценности, связанные с жизнью, здоровьем и счастьем других людей, работой, уважением, творчеством и развлечениями. Только 16 % респондентов отметили их, хотя и выбранная профессия предполагает работу по обеспечению благополучия, здоровья, счастья молодого поколения, и именно признание важности учета потребностей, желаний, возможностей других людей позволяет учителю эффективно и правильно выстраивать отношения со всеми участниками образовательного процесса (Назарова, 2010) (табл.).

Ранжирование студентами значимости терминальных ценностей

Группы ценностей	Конкретные ценности	Ранг
Общечеловеческие	Любовь	3,9
	Семья	5,7
	Друзья	5,8
	Здоровье	9,3
Индивидуального развития и сохранения индивидуальности	Познание, образование	7,2
	Внутренняя уверенность в себе	7,78
	Развитие	8
	Творчество	8,2
	Жизненная мудрость	10,9
Индивидуального самоутверждения	Интересная работа	9,4
	Продуктивная жизнь	10,3
	Активная деятельная жизнь	10,6
Духовные	Красота природы, искусства	9,3
	Свобода, самостоятельность	11,05
	Развлечения	13,3
Материальные	Материальная обеспеченность	12,2
Общественно значимые	Жизнь, здоровье и счастье других людей	12,7
	Общественное признание	13,05

В процессе анализа полученных результатов студентам разъясняли, что пренебрежение любой из групп целей ухудшает качество жизни человека и не обеспечивает оптимальность его деятельности.

Что касается инструментальных ценностей (ценностей — средств, с помощью которых планируется достигать своих целей), первые два места у 65 % обследованных студентов заняли воспитанность и честность, а третьи разделили жизнерадостность и воля, что можно было объяснить их юношеским оптимизмом и романтизмом будущих учителей литературы и культурологических дисциплин в школе.

Наименее значимыми для студентов ценностями-средствами были непримиримость к недостаткам других людей, высокие запросы и аккуратность, несмотря на то, что она является важным качеством личности учителя русского языка, формирующего каллиграфические навыки у школьников и пропагандирующего лозунг «почерк — лицо человека».

Результаты исследования самооценки студентов, которая играет решающую роль в формировании личности и определяет ее зрелость (у зрелой, развитой личности самооценка адекватна или чуть завышена), показали, что большинство (свыше 70 %) из них имели заниженную самооценку, которая проявлялась в неуверенности в себе, пессимистичности, сомнениях в своих возможностях, боязни допустить ошибку, авторитарности как способе психологической защиты, склонности перекладывать ответственность за свои решения и жизнь в целом на окружающих; 6 % — завышенную и только 23 % — адекватную (рис. 1). Без адекватной самооценки педагогом своих возможностей, качества своей профессиональной деятельности, уверенности в себе невозможно его личностно-ориентированное субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися в качестве учителя и тьютора, поэтому в вузе необходима работа по коррекции самооценки студентов.

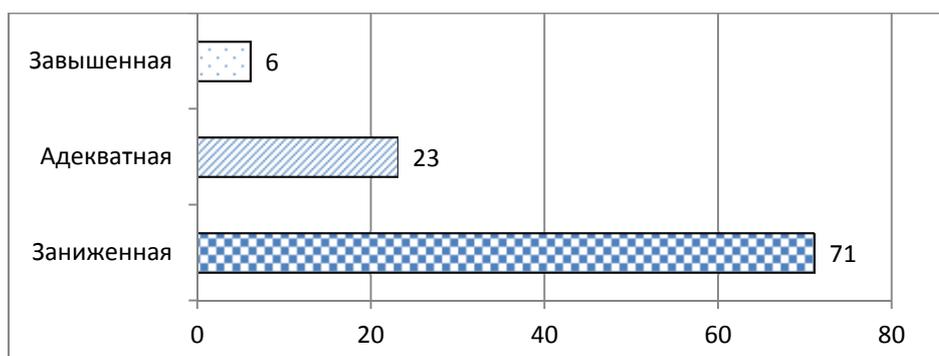


Рис. 1. Самооценка студентов, в %

Одним из важных направлений работы тьютора является диагностика и стимулирование мотивированности школьников к учебной деятельности, поэтому задачей личностного и профессионального развития студентов как будущих педагогов и тьюторов выступает повышение мотивации учения их самих.

С помощью теста «Мотивация учения» было установлено, что 40 % студентов имели высокую, 47 % — среднюю и лишь 13 % — низкую мотивацию к учению, будучи немотивированными на получение профессиональной психолого-педагогической подготовки (рис. 2).

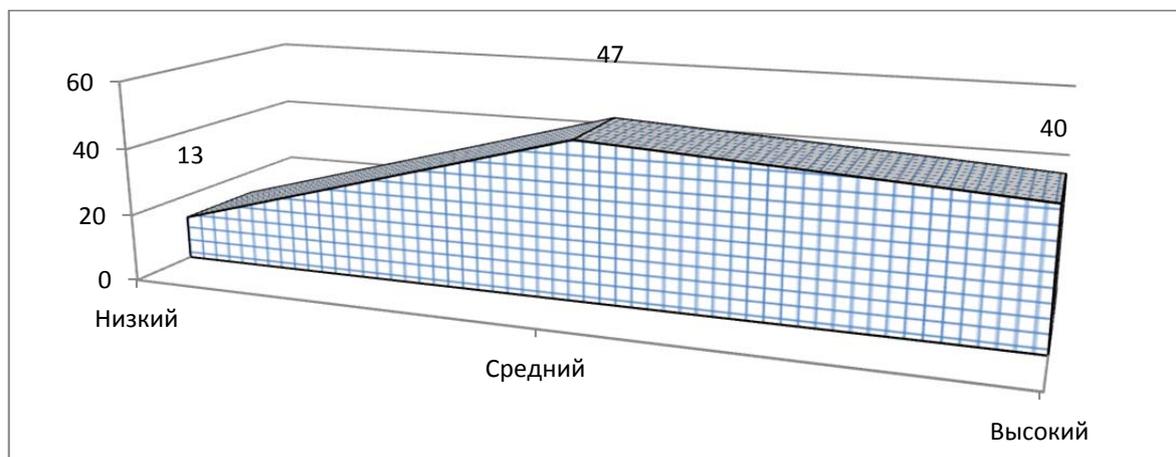


Рис. 2. Мотивация учения студентов, в %

Представленные результаты позволили сделать оптимистичный вывод о наличии у большинства (87 %) будущих педагогов мотивации учения, необходимой для эффективного саморазвития, в том числе личностных качеств, которые смогут обеспечить в дальнейшем их успешную профессиональную деятельность. При этом обеспокоенность вызвали минимальная значимость для них терминальных ценностей жизни, счастья, здоровья других людей, а также отсутствие адекватной самооценки.

Значит, проблемы мотивации подготовки будущих учителей к инклюзивному обучению в целом и тьюторскому сопровождению школьников с ОВЗ и инвалидов в частности могут быть успешно решены.

Выводы. В настоящее время в общеобразовательных школах активно внедряется инклюзивное обучение, которое предполагает совместное обучение нормотипичных и учеников с ОВЗ, сопровождаемых, по мере необходимости, не педагогами-ассистентами и педагогами-тьюторами. К сожалению, нередко этот процесс в значительной степени реализуется формально, через все заметные приметы «доступной образовательной среды»: пандусы, таблички с надписями шрифтом Брайля, однако для успешного внедрения грамотной инклюзии необходимо не только качественное улучшение материально-технического оснащения школ, но и массовая подготовка профильных специалистов, умеющих работать с инвалидами и детьми с ОВЗ, успешно осуществляя индивидуализацию в обучении и психолого-педагогическом, в том числе тьюторском, сопровождении данной группы обучающихся.

Для решения проблем инклюзии и тьюторского сопровождения, на наш взгляд, необходимо следующее: 1) консолидация усилий всех заинтересованных сторон (управленческих структур в системе образования разного уровня, педагогических коллективов школ, специалистов психолого-медико-педагогических комиссий, профессорско-преподавательского состава педагогических направлений подготовки вузов, региональных властей и родительской общественности) для решения ряда практических задач; 2) ранняя диагностика и учет особенностей каждого ребенка с ОВЗ; 3) при наличии показаний — организация качественной коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения развития детей; 4) постоянный мониторинг изменений в их развитии; 5) уточнение положений о работе ПМПК с возвращением обязанности семьи следовать рекомендациям комиссии по организации соответствующего возможностям ребенка условиям развития, обучения и воспитания; 6) объединение учеников с ЗПР в классы компенсирующего обучения

с нормативным количеством учащихся и обязательным тьюторским сопровождением в общеобразовательных школах по месту жительства; 7) обеспечение соблюдения санитарно-гигиенических норм при проведении тьюторского сопровождения в ресурсных классах; 8) использование всех ресурсов региона, сохранившего специальные (в прошлом — коррекционные) школы и школы-интернаты для учеников с различной нозологией (Назарова, 2017), а по возможности — дальнейшее (параллельное с инклюзией) развитие сегрегационной системы с открытием школы-интерната для детей с ДЦП, оснащенной современными техническими средствами с реабилитационным блоком и бассейном; 9) в учебных планах вузов согласование порядка изучения студентами — будущими педагогами психолого-педагогических дисциплин со сроками прохождения ими различных видов педагогических практик; 10) в ходе профессиональной подготовки будущих учителей и воспитателей в вузе проведение целенаправленной работы по формированию у них готовности и способности к инклюзивному обучению и тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ, включающей усиление их мотивации учения и самосовершенствования, объективацию самооценки и формирование гуманистической системы ценностных ориентаций через различные формы и виды заданий на развитие рефлексивных навыков, способствующих повышению их личностной зрелости и обеспечению в дальнейшем успешности профессиональной деятельности.

Список источников

1. Байкова Л. А. О разработке дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы Междунар. науч.-практ. — Рязань, 2014. — С. 331–345.
2. Бриштен С. В. Лучшие рубаи Омара Хайяма. — 2016. — URL : <https://multiurok.ru/blog/luchshii-rubai-omara-khaiiama.html?ysclid=lopolaqovz278850725> (дата обращения: 08.11.2023).
3. Маркс К., Энгельс Ф. Тезисы о Фейербахе // Полн. собр. соч. : в 50 т. — 2-е изд. — М. : Гос. изд-во полит. лит., 1955. — Т. 3. — С. 1–4.
4. Назарова Ю. В. Специальные школы: ожидания и реальность // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. — Рязань, 2017. — С. 289–296.
5. Назарова Ю. В. Ценности, потребности и потребление // Человек в мире культуры: потребление и культура : материалы VI Междунар. философ.-культуролог. симпозиума. — Рязань : Мip, 2010. — С. 36–41.
6. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (зарег. Минюстом России 6 октября 2010 г., рег. № 18638) : приказ Минздравсоцразвития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н. — URL : http://ksrpo.ru/images/2023/SPO23/приказ%20№%20761н%20Единый_квалификационный_справочник_должностей.pdf (дата обращения: 29.11.2023).
7. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования : приказ Минпросвещения России от 28.08.2020 № 442 (зарег. 06.10.2020 № 60252) — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202010060046?ysclid=lrz5z6j89u33848902> (дата обращения: 29.11.2023).
8. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (зарег. Минюстом России 26 января 2017 г., рег. № 45406) : приказ Минтруда России от 10 января 2017 г. № 10н. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201701260045?ysclid=lrz61qen1t855969581> (дата обращения: 29.11.2023).
9. Пашагина А. «Одноклассника душил, завучу прокусил руку»: родители перестали водить детей на уроки из-за агрессивного третьеклассника // КП. — Новосибирск. — 2023. — URL : <https://dzen.ru/a/ZWm1mSk8IAyrlu1N> (дата обращения: 29.11.2023).
10. Почему формальная забота об инвалидах мешает здоровым и больным. — 2017. — URL : <https://lenta.ru/articles/2017/05/21/rowdy/?ysclid=lpmy77ipk5410973562> (дата обращения: 29.11.2023).
11. Про инклюзию. Встать на голову и вертеть хвостом. — URL : <http://pikabu.ru №574> (дата обращения: 29.11.2023).
12. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи. Подп. 3.4.14. — СП 2.4.3648-20. — URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74993644/?ysclid=lrz678urmw180370863> (дата обращения: 29.11.2023).
13. Сергеева М. Г. Тьюторство в зарубежной и российской педагогической практике // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. — Ялта : РИО ГПА, 2019. — Вып. 65. — Ч. 4. — С. 255–258.

14. Сергеева М. Г. Тьюторское сопровождение в системе профессионального образования: зарубежная и российская практика // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. — Ялта : РИО ГПА, 2019. — Вып. 63. — Ч. 1. — С. 298–301.
15. Синюгина Т. Ю. Разъяснения о сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями и инвалидностью // Письмо Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью». — URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72084878/?ysclid=lrz64n9pes413126135> (дата обращения: 29.11.2023).
16. Система образования города Рязани в цифрах. — Рязань, 2022. — 76 с. — URL : https://cmiso.ru/wp-content/uploads/2022/12/Сборник-Школы_2022.pdf?ysclid=lpk1nvu1we345841166 (дата обращения: 29.11.2023).
17. Тьюторская служба школы ИЛИ // Петербургская школа ИЛИ. — URL : https://www.thetutor.ru/direction_of_activity/https://www.thetutor.ru/direction_of_activity/chastnaja-shkola/tjutorskaja-sluzhba-shkoly-ili/?ysclid=lpj3t98o4f819140903 (дата обращения: 29.11.2023).
18. Федеральный центр инклюзивного образования. Вопрос-ответ. — URL : <https://www.inclusive-edu.ru/tyutor/vopros-otvet/?ysclid=lph8s69nlh25368554> (дата обращения: 01.12.2023).

References

1. Baykova L. A. On the development of additional special competencies of a specialist in inclusive education. *Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Pedagogy and psychology as a resource for the development of modern society: materials of International scientific-practical conference]. Ryazan, 2014, pp. 331–345. (In Russian).
2. Brishten S. V. *Luchshiyе rubai Omara Khayyama*. [The best rubai of Omar Khayyam]. 2016. Available at: <https://multiurok.ru/blog/luchshie-rubai-omara-khaiama.html?ysclid=lopolaqovz278850725> (accessed: 08.11.2023). (In Russian).
3. Marx K., Engels F. Theses on Feuerbach. *Poln. sobr. soch.: v 50 t.* [Complete collection of works: in 50 volumes]. Moscow, Gos. Izdatelstvo politicheskoy literatury, 1955, vol. 3, pp. 1–4. (In Russian).
4. Nazarova Yu. V. Special schools: expectations and reality. *Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Pedagogy and psychology as a resource for the development of modern society: materials of the VIII International scientific-practical conference]. Ryazan, 2017, pp. 289–296. (In Russian).
5. Nazarova Yu. V. Values, needs and consumption. *Chelovek v mire kultury: potrebleniye i kultura: materialy VI Mezhdunar. filosof.-kulturolog. simpoziuma*. [Man in the world of culture: consumption and culture: materials of the VI International philosopher-culturologist. Symposium]. Ryazan, Mir, 2010, pp. 36–41. (In Russian).
6. *Ob utverzhdenii Yedinogo kvalifikatsionnogo spravochnika dolzhnostey rukovoditeley, spetsialistov i sluzhashchikh, razdel “Kvalifikatsionnyye kharakteristiki dolzhnostey rabotnikov obrazovaniya” (zareg. Minyustom Rossii 6 oktyabrya 2010 g., reg. no. 18638): prikaz Minzdravsotsrazvitiya Rossiyskoy Federatsii ot 26 avgusta 2010 g. № 761n*. [On approval of the Unified Qualification Directory of Positions of Managers, Specialists and Employees, section “Qualification Characteristics of Positions of Education Workers” (registered by the Ministry of Justice of Russia on October 6, 2010, Reg. no. 18638): Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation dated August 26, 2010 no. 761n]. Available at: http://kcrpo.ru/images/2023/SPO23/prikaz%20№%20761n%20Единый_квалификационный_справочник_должностей.pdf (accessed: 29.11.2023). (In Russian).
7. *Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatelnoy deyatel'nosti po osnovnym obshcheobrazovatel'nyim programmam — obrazovatel'nyim programmam nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya: prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 28.08.2020 № 442*. [On approval of the Procedure for organizing and implementing educational activities in basic general educational programs — educational programs of primary general, basic general and secondary general education: order of the Ministry of Education of Russia dated August 28, 2020 no. 442]. (zareg. 06.10.2020 № 60252) Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202010060046?ysclid=lrz5z6j89u33848902> (accessed: 29.11.2023). (In Russian).
8. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Spetsialist v oblasti vospitaniya” (zareg. Minyustom Rossii 26 yanvarya 2017 g., reg. № 45406): prikaz Mintruda Rossii ot 10 yanvarya 2017 g. № 10n*. [On approval of the professional standard “Specialist in the field of education” (registered by the Ministry of Justice of Russia on January 26, 2017, reg. no. 45406): order of the Ministry of Labor of Russia dated January 10, 2017 no. 10n]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201701260045?ysclid=lrz61qen1t855969581> (accessed: 29.11.2023). (In Russian).
9. Pashagina A. “Strangled a classmate, bit the vice-principal’s hand”: parents don’t send their children to lessons because of an aggressive third-grader. *KP. [KP]*. Novosibirsk, 2023. Available at: <https://dzen.ru/a/ZWm1mSk8IAyr1uIN> (accessed: November 29, 2023). (In Russian).
10. *Pochemu formal'naya zabota ob invalidakh meshayet zdorovym i bolnym*. [Why formal care for the disabled interferes with the healthy and the sick]. 2017. Available at: <https://lenta.ru/articles/2017/05/21/rowdy/?ysclid=lpmy77ipk5410973562> (accessed: 29.11.2023). (In Russian).
11. *About inclusion. Stand on your head and wag your tail*. Available at: <http://pikabu.ru> no. 574 (accessed: 29.11.2023).

12. *Sanitarno-epidemiologicheskiye trebovaniya k organizatsiyam vospitaniya i obucheniya, otdykha i ozdorovleniya detey i molodezhi. Podp. 3.4.14.* [Sanitary and epidemiological requirements for organizations of education and training, recreation and health improvement of children and youth. Subscr. 3.4.14. SP 2.4.3648-20]. Available at : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74993644/?ysclid=lrz678urmw180370863> (accessed: 29.11.2023). (In Russian).

13. Sergeeva M. G. Tutoring in foreign and Russian pedagogical practice. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sb. nauch. tr.* [Problems of modern pedagogical education: collection of scientific works]. Yalta, RIO GPA, 2019, iss. 65, part 4, pp. 255–258. (In Russian).

14. Sergeeva M. G. Tutor support in the system of professional education: foreign and Russian practice. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sb. nauch. tr.* [Problems of modern pedagogical education: collection of scientific works]. Yalta, RIO GPA, 2019, iss. 63, part 1, pp. 298–301.

15. Sinyugina T. Yu. Explanations concerning support of students with disabilities and disabilities. *Pismo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 20 fevralya 2019 g. № TS-551/07 “O soprovozhdenii obrazovaniya obuchayushchikhsya s OVZ i invalidnostyu”.* [Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 20, 2019 no. TS-551/07 “On support of education for students with disabilities and disabilities”]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72084878/?ysclid=lrz64n9pes413126135> (accessed: 29.11.2023). (In Russian).

16. *Sistema obrazovaniya goroda Ryazani v tsifrah.* [The education system in the city of Ryazan in statistics]. Ryazan, 2022, 76 p. Available at: https://cmiso.ru/wp-content/uploads/2022/12/Collection-Schools_2022.pdf?ysclid=lpk1nvyiwe345841166 (accessed: 29.11.2023). (In Russian).

17. Tutor service in the ILI School. *Peterburgskaya shkola ILI.* [St. Petersburg school ILI]. Available at: https://www.thetutor.ru/direction_of_activity/https://www.thetutor.ru/direction_of_activity/chastnaja-shkola/tjutorskaja-sluzhba-shkoly-ili/?ysclid=lpi3t98o4f819140903 (accessed: 29.11.2023). (In Russian).

18. *Federalnyy tsentr inklyuzivnogo obrazovaniya. Vopros-otvet.* [Federal Center for Inclusive Education. Questions and answers]. Available at: <https://www.inclusive-edu.ru/tyutor/vopros-otvet/?ysclid=lph8s69nlh25368554> (accessed: 01.12.2023). (In Russian).

Информация об авторе

Назарова Юлия Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, учитель-логопед высшей квалификационной категории Школы № 10 г. Рязани.

Information about the author

Nazarova Yulia Valentinovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work of Ryazan State University named for S. A. Yesenin, speech therapist of the highest qualification category at School N 10 in Ryazan.

Статья поступила в редакцию 15.12.2023; одобрена после рецензирования 19.12.2023; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 15.12.2023; approved after reviewing 19.12.2023; accepted for publication 19.01.2024.

Научная статья

УДК 371.142(47)(09)«18/19»

DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.007

Региональные учительские съезды и курсы в системе общественно-педагогического движения в России на рубеже XIX–XX веков

Слепенкова Евгения Александровна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина

Нижний Новгород, Россия

easlepenkova@yandex.ru

Щетинина Наталья Павловна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

n.shetinina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема значения региональных учительских съездов и курсов как важных компонентов общественно-педагогического движения в провинциях России на рубеже XIX–XX веков.

С помощью теоретических методов критического анализа историко-педагогических источников, исторической реконструкции в рамках историко-генетического и историко-сравнительного подходов проанализирована деятельность региональных учительских съездов и курсов и доказана заинтересованность местных земских деятелей и представителей общественности в прогрессивном развитии и реформировании системы начального образования для народа.

Обобщен материал отчетов, публикаций, архивных источников об опыте проведения региональных учительских съездов и курсов на рубеже XIX–XX веков, указывающий на то, что в их организации взаимодействовали государственные и общественные структуры.

Анализ не опубликованных ранее материалов о проведении региональных учительских курсов и съездов в провинциях России свидетельствует о научной новизне исследования, а возможность их использования научными работниками, преподавателями, студентами при изучении истории педагогики и образования — о его практической значимости.

Ключевые слова: региональные съезды, курсы, краткосрочные курсы; общественно-педагогическое движение, повышение профессиональной квалификации, земские деятели, демократическая общественность, сотрудничество, народное образование, профессиональная консолидация.

Для цитирования: Слепенкова Е. А., Щетинина Н. П. Региональные учительские съезды и курсы в системе общественно-педагогического движения в России на рубеже XIX–XX веков // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 68–75. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.007.

Original article

Regional teacher congresses and courses in the system of social and pedagogical activities in Russia at the turn of the 19th–20th centuries

Slepenkova Evgeniya Aleksandrovna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Nizhny Novgorod, Russia

easlepenkova@yandex.ru

Shchetinina Natalya Pavlovna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

n.shetinina@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article examines the importance of regional teachers' congresses and courses as a significant component in social and pedagogical activities in the provinces of Russia at the turn of the 19th and 20th centuries.

Using theoretical methods of critical analysis of historical and pedagogical sources and historical reconstruction within the framework of historical-genetic and historical-comparative approaches, we have analyzed the activities of regional teachers' congresses and courses and demonstrated the interest of local *zemstvo* activists and public representatives in the progressive development and reforms of the primary education system for the people.

We have drawn the data from reports, publications, and archival sources concerning the experience of conducting regional teachers' congresses and courses at the turn of the 19th–20th centuries, showing that the state and public structures interacted in their organization.

Our analysis of previously unpublished materials about regional courses for teachers and congresses in the provinces of Russia testifies to the novelty of the research, and the possibility of their use by other researchers, lecturers, and students of the history of pedagogy and education. This also points to the practical significance of the research.

Key words: regional congresses, courses, short-term courses; social and pedagogical activities, professional development, *zemstvo* leaders, democratic public, cooperation, public education, professional consolidation.

For citation: Slepikova E. A., Shchetinina N. P. Regional teacher congresses and courses in the system of social and pedagogical activities in Russia at the turn of the 19th–20th centuries // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 68–75. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.007.

Введение. Цель исследования — проанализировать организацию региональных педагогических съездов и курсов для народных учителей на рубеже XIX–XX веков в России на конкретном историческом материале и доказать наличие взаимодействия государственных и общественных структур в повышении профессиональной квалификации народных учителей как составной части проблемы преодоления массовой неграмотности населения.

Гипотеза исследования. Авторы исходили из предположения о том, что на рубеже XIX–XX веков в России педагогические съезды и курсы были не только эффективной формой повышения профессиональной квалификации народных учителей, но и массовой формой общественно-педагогического движения, направленного на повышение уровня грамотности народа, что стало сознаться как главное препятствие в культурном и экономическом развитии страны. В решении этой проблемы и государственные чиновники-управленцы, и земские деятели местных органов самоуправления, и широкие слои демократической общественности выступали не столько с позиции идеологического противостояния, сколько с позиции конструктивного сотрудничества.

Основными методами исследования были историко-генетический и историко-сравнительный методы, критический анализ историко-педагогических источников, в частности официальных нормативных документов, отчетов, публикаций XIX века, архивных материалов, историческая реконструкция.

Обсуждение основных результатов. Общественно-педагогическое движение в дореволюционной России традиционно трактуется в историко-педагогических работах как изначально оппозиционное общественное движение по отношению к государственной власти; как «... часть более широкого понятия “общественное движение”», понимаемого как комплекс инициатив общественности в лице наиболее активных ее участников и их организаций по самым разным вопросам жизнедеятельности социума и реакций на проводимую государством политику» (Шевелёв, 2005, с. 9); как «особая, обладавшая значительной самостоятельностью ветвь освободительного движения в стране», которое «под знаменем борьбы за цивилизованную Россию объединило разрозненные ранее кружки педагогов-демократов, студентов-просветителей, “свободно мыслящих” профессоров, земцев-общественников в единый лагерь сторонников демократических школьных реформ, способствовало развитию интереса широкой общественности к насущным нуждам народного просвещения, стало заметным противовесом консервативным силам, стремившимся укрепить монополию правящих классов на полноценное научное образование» (Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в., 1991, с. 23).

Все исследователи истории развития общественно-педагогического движения единодушны в том, что к 1890-м годам в России сложились все его основные организационные формы: просветительские общества и организации, учительские общества взаимопомощи, комиссии содействия развитию народного образования при общественных организациях непедagogического профиля, педагогические съезды и курсы по народному образованию, внеправительственная педагогическая журналистика.

При видимом единстве уже в 1890-х годах общественно-педагогическое движение заметно расслаивалось на три основных направления: оппозиционно-либеральное, буржуазно-демократическое и пролетарское.

Наиболее массовую часть оппозиционно-либерального крыла общественно-педагогического движения составляли либеральные земские деятели, непосредственно связанные с решением задач народного образования. В духе распространенного в советское время конфронтационного подхода в оценке историко-педагогических явлений отмечалось, что объединения педагогической общественности в России были детищем демократической интеллигенции, однако «это обстоятельство не исключало возможности проникновения в среду просветительских обществ буржуазно-либеральных взглядов и настроений, носителями которых являлись... <...> представители чиновничества, либеральная профессура, капиталисты-меценаты» (Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в., 1991, с. 27). Очевидно, что контекст такой оценки был, скорее всего, отрицательный.

Материалы нашего исследования свидетельствуют о том, что деятельность оппозиционно-либерального крыла общественно-педагогического движения, лишенного политической конфронтации, оказалась наиболее плодотворной для развития массового образования простого народа в России на рубеже XIX–XX веков, что видно на примере организации и деятельности региональных учительских съездов и курсов для народных учителей.

Учительские или педагогические съезды и курсы в России стали функционировать с 1870-х годов XIX века и год от года получали все большее распространение. Учительские съезды иногда проводились как самостоятельные мероприятия, иногда совмещались с педагогическими курсами. На практике они не всегда различались. Как правило, решение об организации педагогических съездов или курсов для народных учителей принимали губернские земские собрания. Инициаторами открытия были наиболее активные и прогрессивные деятели просвещения в местных земствах. Мотивация открытия этих съездов по всей стране была примерно одинакова: повысить уровень профессиональной квалификации учителей сельских школ губернии как необходимого условия повышения грамотности простого народа. Наиболее прогрессивные чиновники на местах поддерживали эти инициативы. На открытии учительских курсов в Нижегородской губернии в 1900 году глава губернской земской управы А. А. Савельев говорил: «В настоящее время с освобождением крестьян от крепостной зависимости, с введением земских учреждений... <...> когда все классы общества призваны к самоуправлению и самодеятельности, образование народа становится более, чем когда-либо, настоятельной необходимостью, необходимо вести дело возможно скорее — в быстроте действия — все спасенье» (Педагогические курсы Нижегородского губернского земства с 4 по 25 июня, 1900 г., 1901, с. 5).

До конца XIX века ситуация с образованием народа была удручающей даже в губерниях центральной России. Так, в Нижегородской губернии в 1896 году 70 % народных учителей не имели специальной подготовки и до 30 % не получили среднего образования, поэтому Земское собрание постановило выделить на организацию курсов немалую сумму (3000 рублей) и поручило инспектору народных училищ В. Раевскому начать подготовку к их проведению (О педагогических курсах Нижегородского губернского земства, бывших в Нижнем Новгороде с 14 июня по 5 июля 1898 года (под наблюдением инспектора народных училищ В. Раевского), 1899, с. 1).

В удаленных губерниях России положение было еще хуже. В Сибири, в Пермской губернии, в 1870 году 90 % населения было неграмотным. В существовавших 248 начальных школах обучалось лишь 5 % детей школьного возраста. Из 315 учителей этих школ преподавателей из духовенства было 202, светских — 113. Как свидетельствуют материалы докладов Пермского губернского собрания 1870 года, «учительство состояло из духовенства и случайных людей, не имевших педагогического образования», в девяти училищах преподавателями были бывшие дворовые крестьяне, получившие образование в начальном училище или дома (Маткин, 2016, с. 4–5).

В конце XIX и особенно в начале XX века губернские земства проявили большую активность в организации учительских съездов и курсов по всей стране. Так, Нижегородское губернское земство с 1870 по 1900 год четыре раза организовывало учительские курсы для народных учителей, стремясь поочередно пропустить через них сельских учителей всех уездов губернии (Педагогические курсы Нижегородского губернского земства с 4 по 25 июня 1900 г., 1901, с. 1); в Пермской губернии с 1872 по 1888 год было организовано 20 учительских съездов и курсов (Маткин, 2016, с. 6).

Такая активность местных органов самоуправления даже несколько насторожила правительство. В 1870-х годах в Министерстве народного просвещения осознали необходимость нормативной регламентации этой набирающей все большее распространение общественной инициативы и в 1871 году выпустили специальную инструкцию инспекторам народных училищ, где на них возлагалась ответственность за организацию учительских съездов и курсов народных учителей.

Тем не менее в итоговых решениях съездов все чаще стали звучать критика и конкретные предложения по работе народных школ и улучшению материального положения учительства, поэтому в 1885 году съезды народных учителей были запрещены специальным циркуляром и возобновились только через 15 лет, в 1899 году. В эти годы проводились только педагогические курсы, совещания и конференции для народных учителей. Однако мощный процесс профессиональной консолидации учительства уже нельзя было остановить, запретительный циркуляр нередко нарушался, и наряду с курсами до 1917 года ежегодно проводились педагогические съезды, что указывало на некоторое противостояние правительства и общественного педагогического движения (Слепенкова, Щетинина, 2023).

В 1875 году были изданы специальные правила о временных педагогических курсах, которые регламентировали их деятельность и ориентировали организаторов курсов на расширение предметов общеобразовательного характера, знаний по гигиене, педагогике, определение путей дальнейшего самообразования народных учителей (Щетинина, 2010, с. 85).

Следует подчеркнуть, что к подготовке учительских курсов земства относились с большой ответственностью как в содержательном, так и в организационном аспектах и с особой тщательностью подходили к подбору преподавателей-наставников, институту которых в России всегда придавалось большое значение (Малинин, Повshedная, Лебедева, Пугачёв, 2023). Для проведения занятий с курсистами приглашались опытные преподаватели учительских семинарий, институтов, гимназий и других средних учебных заведений. Так, для проведения курсов 1900 года в Нижнем Новгороде губернской управой в качестве методиста по преподаванию арифметики был приглашен директор Московского учительского института О. И. Егоров, методиста по русскому языку — преподаватель Киржачской учительской семинарии В. О. Андреев, методиста по пению — преподаватель Нижегородского Аракчеевского кадетского корпуса П. П. Попов (Педагогические курсы Нижегородского губернского земства с 4 по 25 июня 1900 г., 1901, с. 1)

Организаторы курсов стремились приглашать известных по всей стране ученых — педагогов и методистов начальной народной школы, которые чаще всего откликнулись на эти просьбы и весьма активно принимали участие в них даже в удаленных регионах. Так, в проведении учительского съезда в 1883 году в городе Шадринске Пермской губернии принял участие Н. Ф. Бунаков, который, кроме бесед и лекций, лично провел 40 показательных уроков (Сорокина, 2021, с. 165); на учительских курсах в Перми в 1900 году с циклом лекций «Народная школа как воспитательно-образовательное учреждение» выступил П. Ф. Каптерев, приезд которого, по мнению слушателей, значительно поднял авторитет курсов (Маткин, 2016, с. 6); в работе краткосрочных летних учительских курсов для подготовки словесников в Костроме, Владимире, Курске и других городах неоднократно принимали участие такие известные методисты-словесники, как В. В. Водовозов, В. П. Острогорский (Лазарев, 2021, с. 496).

В ряде случаев именно работа педагога на учительских курсах приносила ему известность и авторитет в педагогическом сообществе. Так, Рязанское земское собрание в 1897 году постановило организовать при земской учительской семинарии краткосрочные курсы для учителей земских школ и пригласило для их проведения преподавателя Новинской учительской семинарии В. К. Беллюстина, который «оказался одаренным выдающимся преподавательским талантом, сделавшим его с первых слов любимцем публики» (ГАРО. Ф. 593. Оп. 1. Д. 1782. П. 26). Впоследствии он стал директором Нижегородского учительского института и известным в стране методистом преподавания математики в начальной школе.

Для того чтобы полнее представить будущий контингент курсистов, их материальное положение, стремление к повышению уровня профессиональной квалификации, направленность

читательских интересов и провести курсы более эффективно, организаторы заранее рассылали по школам специальные анкеты общего и методического содержания.

Например, перед проведением учительских курсов в Рязанской губернии в школы будущим курсистам была разослана анкета следующего содержания:

- «1. В каком уездном училище работаете?
2. Кто отвечает: учитель или учительница?
3. Какого возраста отвечающий?
4. Где учился?
5. Женат или холост? Замужем или нет?
6. Какое содержание получаете? Через кого доставляется Вам жалованье и исправно ли?
7. Имеете ли квартиру при училище? Если нет, то почему нанимаете?
8. Во что примерно вам обходится стол?
9. Во что примерно вам обходится одежда?
10. Поездки? Нет ли обязательных?
11. Другие расходы? На книги? Нет ли таких, на которые вы считали бы нужным указать?
12. Есть ли у вас какие-либо дополнительные занятия, кроме уроков в школе? Какие это занятия и что можете на них заработать?
13. Имеете ли какое-либо чтение и можете ли доставить себе возможность читать? Откуда получаете книги?
14. Что читаете? Газеты, книги научного содержания. Педагогические, литературные. Не чувствуете ли потребность в книгах?» (ГАРО. Ф. 29. Оп. 154. Д. 9. Л. 2)».

Кроме того, каждому преподавателю-методисту заранее давались вопросы анкеты, направленные на рефлексию, анализ своего опыта работы и определение запросов на решение конкретных проблем методики преподавания учебных предметов.

В. К. Беллостин предлагал анкету, содержащую такие вопросы:

- «1. В чем вы видите особенность преподавания арифметики сравнительно с другими предметами?
2. Какому счету отдается предпочтение: устному или письменному, почему?
3. В каких случаях применяется наглядность?
4. Как достигается то, чтобы дети знали таблицу умножения?
5. Какие арифметические термины вы считаете необходимым для начальной школы?
6. Придумывает ли ученик свои задачи, примеры?
7. Какие разделы арифметики наиболее трудны?
8. Чем возбуждается и поддерживается интерес к занятию арифметикой?
9. По какому задачку ведется занятие, почему именно по нему, что хорошо в нем и не удачно?
10. Не знакомы ли с другими задачками?» (ГАРО. Ф.593. Оп.1. Л. 12–14).

Программа обучения курсистов, которое представляло собой интенсивный процесс повышения профессиональной квалификации учителей продолжительностью, как правило, 3 недели, тщательно продумывалась и отличалась насыщенностью и разнообразием. Схема организации занятий по всей стране была примерно одинаковой. Предусматривались теоретические занятия руководителей-методистов в форме лекций и бесед, которые проводились вечером. В утренние часы работала временная школа, где по очереди вели показательные уроки руководители или сами практиканты-учителя. Вечером каждый урок анализировался под руководством методиста. В качестве творческой зачетной работы в ряде случаев предусматривалась и письменная творческая работа — реферат по определенным методическим или воспитательным проблемам или подробный план урока.

Как правило, предусматривалась и культурная программа, направленная на расширение эрудиции, повышение культурного уровня народных учителей.

Так, на педагогических курсах 1898 года в Нижнем Новгороде для учителей были организованы экскурсии по городу, к гробнице К. Минина, в художественно-исторический и естественно-исторический музеи, на Сормовские заводы, в Казань, где они посещали Казанский университет, городской исторический и художественно-исторический музеи (О педагогических курсах Нижегородского губернского земства, бывших в Нижнем Новгороде с 14 июня по 5 июля 1898 года (под наблюдением инспектора народных училищ В. Раевского), 1899, с. 18). На педагогических курсах 1913 года в Перми для учителей была организована лекция «Кинематограф, его устройство и при-

менение в науке и педагогике» с демонстрацией фильмов в зале городского театра и прогулка на пароходе, бесплатно предоставленном местной пароходной фирмой до устья реки Чусовой; в здании одного из начальных училищ города была организована педагогическая выставка, где демонстрировались наглядные пособия, учебная и детская литература, письменные принадлежности, школьная мебель, работы учеников и другие экспонаты от образовательных учреждений и коммерческих компаний (Маткин, 2016, с. 8).

Для организации мероприятий широко использовались средства и возможности местных предпринимателей, которые охотно оказывали бесплатную спонсорскую помощь. Проведение учительских курсов было важным общественным событием для провинциального города: их посещали чиновники, интересующиеся педагоги местных образовательных учреждений, журналисты; проведение курсов обычно широко освещалось в местной печати, что формировало в общественном сознании мнение о них как о важном и благородном деле, способствовавшем развитию образования в стране.

Во всех регионах России педагогические курсы и съезды пользовались большой популярностью среди учителей и, как правило, не могли принять всех желающих, поэтому наряду с заранее согласованным списком учителей всегда был и контингент вольнослушателей. Так, на педагогических курсах Нижегородского губернского земства 1900 года было 166 учителей земских школ, включенных в список курсистов, и 354 человека, являющихся вольнослушателями (Педагогические курсы Нижегородского губернского земства с 4 по 25 июня 1900 г., 1901, с. 3).

Отзывы учителей о качестве проведенных курсов в большинстве были положительными. Так, в благодарственном адресе, который оставили учителя Нижегородской губернии губернскому земству после занятий на курсах 1900 года, они писали: «В этот сравнительно небольшой период времени мы многое успели вынести, не говоря уже о том, что наши специальные педагогические познания значительно пополнились ознакомлением с современными взглядами науки в деле воспитания... <...>. Считаем своим нравственным долгом выразить нашу глубокую и искреннюю благодарность руководителям этих курсов, давших нам помимо новых для нас сведений и целесообразных практических указаний, вытекающих из требований современного состояния науки и самой жизни, обширное поле для свободного общения мыслей и взглядов» (Педагогические курсы Нижегородского губернского земства с 4 по 25 июня 1900 г., 1901, с. 42–43).

Ответственные деятели земств стремились использовать содержание проведенных курсов для повышения профессиональной квалификации и тех учителей, которые в них не участвовали, изыскивая средства и печатая объемные печатные издания о курсах, в которых были не только отчет руководителя курсов с изложением хода, содержания деятельности, финансовых расходов, но и подробное изложение лекций и бесед руководителей-методистов, описания их показательных уроков, лучших уроков учителей и их творческих методических работ. Эти издания затем рассылались по уездам и, судя по многочисленным пометкам карандашом и старинными чернилами, учителя работали с этими изданиями как с методическими пособиями.

Выводы и перспективы исследования. Педагогические курсы и съезды в России на рубеже XIX–XX веков следует рассматривать не только как эффективные формы повышения профессиональной квалификации учителей или формы их экстренной краткосрочной подготовки, но и как полифункциональные первые формы профессиональной консолидации учителей в рамках мощного общественно-педагогического движения.

В столицах преобладала организация педагогических съездов, а в провинции были более распространены педагогические курсы для учителей народных школ, особенно после введенного временного запрета на организацию педагогических съездов в 1885 году, в организации и проведении которых активно участвовали местные органы самоуправления (земства), квалифицированные преподаватели высших и средних учебных заведений, меценаты-предприниматели, пресса и широкая общественность, демонстрируя в деятельности по решению проблем повышения профессиональной квалификации народных учителей больше согласованных действий, чем идеологического противостояния. Все слои общества воспринимали эту деятельность как путь преодоления массовой неграмотности народа, которая становилась тормозом прогрессивного экономического и социально-культурного развития страны.

Сочетание теоретических занятий методистов-наставников с практическими показательными уроками и творческими письменными работами слушателей, направленных на рефлексию своего педагогического опыта, делали курсы очень эффективной формой повышения профессиональной ква-

лификации учителей. По итогам проведения педагогических курсов, а особенно съездов, принимались решения по совершенствованию и развитию отечественной системы образования, которые направлялись в правительственные органы, реализуя функцию выдвижения общественной инициативы.

Предметом дальнейшего изучения может стать более детальный анализ содержания методических материалов, подробно изложенных в отчетах о проведении педагогических съездов и курсов, который, по нашему мнению, поможет сделать более эффективными многие современные онлайн-курсы повышения профессиональной квалификации педагогов.

Список источников

1. Аксентьева Е. А. История становления педагогического образования в провинции во второй половине XIX — начале XX века: на примере Зауралья // Концепт. — 2014. — Спецвыпуск № 03. — URL : <http://e-koncept.ru/2014/14523.htm> (дата обращения: 07.11.2023).
2. Дело о содействии губернским земством народному образованию губернии об открытии педагогических курсов для учителей начальных училищ при учительской семинарии. 7 марта — 16 мая 1900 г. // Государственный архив Рязанской области (далее — ГАРО). — Ф. 593. — Оп. 1. — Д. 1782.
3. Заседание Рязанского земского губернского собрания 34 созыва 15.12.1898 г. Доклад 332. Управы о курсах. Отчет и отзывы о курсах 1898 г. // ГАРО. — Ф. 593. — Оп. 1. — Д. 1682. — Л. 26.
4. Лазарев Ю. В. Русский язык и словесность на краткосрочных учительских курсах (конец XIX — начало XX века) // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2021. — Т. 6, вып. 6. — С. 944–948.
5. Малинин В. А., Повshedная Ф. В., Лебедева О. В., Пугачёв А. В. Наставничество как действенная форма становления и развития личности молодого учителя // Вестник Мининского университета. — 2023. — Т. 11, № 1. — URL : <https://www.mininvestnik.ru/jour/article/view/1462> (дата обращения: 07.11.2023).
6. Маткин А. А. Педагогические курсы как этап становления системы педагогического образования в Пермской губернии в 1865–1917 гг. // Пермский педагогический журнал. — 2016. — № 8. — С. 4–10.
7. Опросные листы с ответами учителей и учительниц, слушавших педагогические курсы. 1889 год // ГАРО. — Ф. 29. — Оп. 154. — Д. 9. — Л. 2.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. — М. : Педагогика, 1991. — 448 с.
9. О педагогических курсах Нижегородского губернского земства, бывших в Нижнем Новгороде с 14 июня по 5 июля 1898 года (под наблюдением инспектора народных училищ В. Раевского). — Н. Новгород : Изд. губернского земства, 1899. — 260 с.
10. Педагогические курсы Нижегородского Губернского Земства с 4 по 25 июня 1900 г. (Издание Нижегородского Губернского Земства). — Н. Новгород : Тип. газеты «Волгарь», 1901. — 512 с.
11. Слепенкова Е. А., Щетинина Е. П. Педагогические курсы как одна из эффективных форм профессионального развития отечественных народных учителей // Психолого-педагогический поиск. — 2023. — № 1 (65). — С. 21–29.
12. Сорокина Е. А. Становление системы повышения квалификации учителей Зауралья в конце XIX — начале XX в. // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2021. — № 1 (70). — С. 160–165.
13. Шевелёв А. Н. Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы : моногр. — СПб. : С.-Петербург. акад. постдиплом. пед. образования, 2005. — 352 с.
14. Щетинина Н. П. Педагогические съезды как первые организационные формы профессионального объединения учителей народной школы России второй половины XIX — начала XX века // Постигжение педагогической культуры человечества : в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : Акад. соц. управления, 2010. — Т 2 : Отечественная педагогическая традиция. — С. 89–96.

References

1. Aksentieva E. A. History of the formation of pedagogical education in the provinces in the second half of the 19th - early 20th centuries: using data from of Trans-Urals area. *Kontsept*. [Concept]. 2014, Special iss. 03. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14523.htm> (accessed: 07.11.2023). (In Russian).
2. The case of the provincial zemstvo's assistance to public education in the province about starting pedagogical courses for teachers of primary schools at the teachers' seminary. March 7 — May 16, 1900. *Gosudarstvennyy arkhiv Ryazanskoy oblasti (GARO)*. F. 593, Op. 1, D. 1782. [State Archive of the Ryazan Region (SARR). F. 593, Op. 1, D. 1782. (In Russian).
3. *Zasedaniye Ryazanskogo zemskogo gubernskogo sobraniya 34 sozyva 15.12.1898 g. Doklad 332. Upravy o kursakh. Otchet i otzyvy o kursakh 1898 g. GARO*. F. 593, Op. 1, D. 1682, L. 26. [Session of the Ryazan Zemstvo Provincial Assembly of the 34th convocation, 15.12.1898. Report 332. Boards of courses. Report and reviews of the courses in 1898. SARR. F. 593, Op. 1, D. 1682, L. 26]. (In Russian).

4. Lazarev Yu. V. Russian language and literature at short-term teacher courses (late 19th — early 20th cc). *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. [Pedagogy. Issues of theory and practice]. 2021, vol. 6, iss. 6, pp. 944–948. (In Russian).
5. Malinin V. A., Povshednaya F. V., Lebedeva O. V., Pugachev A. V. Mentoring as an effective form of formation and development of the personality of a young teacher. *Vestnik Mininskogo universiteta*. [Bulletin of Minin University]. 2023, vol. 11, iss. 1. Available at: <https://www.mininvestnik.ru/jour/article/view/1462> (accessed: 07.11.2023). (In Russian).
6. Matkin A. A. Pedagogical courses as a stage in the formation of the pedagogical education system in the Perm Province in 1865–1917. *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal*. [Perm pedagogical journal]. 2016, iss. 8, pp. 4–10. (In Russian).
7. *Oprosnyye listy s otvetami uchiteley i uchitel'nits, slushavshikh pedagogicheskiye kursy. 1889 god. GARO. F. 29, Op. 154, D. 9, L. 2*. [Questionnaires with answers of teachers who have attended pedagogical courses. 1889]. SARR. F. 29, Op. 154, D. 9, L. 2]. (In Russian).
8. *Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR. Konets XIX — nachalo XX v. Pod red. E. D. Dneprova, S. F. Yegorova, F. G. Panachina, B. K. Tebiyeva*. [Essays on the history of school and pedagogical thought of the peoples of the USSR. End of the 19th — beginning of the 20th century. Ed. by E. D. Dneprov, S. F. Yegorov, F. G. Panachin, B. K. Tebiev]. Moscow, Pedagogika, 1991, 448 p. (In Russian).
9. *O pedagogicheskikh kursakh Nizhegorodskogo gubernskogo zemstva, byvshikh v Nizhnem Novgorode s 14 iyunya po 5 iyulya 1898 goda (pod nablyudeniym inspektora narodnykh uchilishch V. Rayevskogo)*. [About pedagogical courses of the Nizhny Novgorod provincial zemstvo, which took place in Nizhny Novgorod from June 14 to July 5, 1898 (under supervision of the inspector of public schools V. Rayevsky)]. Nizhny Novgorod, Provincial zemstvo Publ., 1899, 260 p. (In Russian).
10. *Pedagogicheskiye kursy Nizhegorodskogo Gubernskogo Zemstva s 4 po 25 iyunya 1900 g. (Izdaniye Nizhegorodskogo Gubernskogo Zemstva)*. [Pedagogical courses of the Nizhny Novgorod Provincial Zemstvo from June 4 to 25, 1900 (Publication of the Nizhny Novgorod Provincial Zemstvo)]. Nizhny Novgorod, Newspaper “Volgar” Publ., 1901, 512 p. (In Russian).
11. Slepenskova E. A., Shchetinina Ye. P. Pedagogical courses as an effective form of professional development of Russian teachers. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2023, iss. 1 (65), pp. 21–29. (In Russian).
12. Sorokina E. A. Formation of a system for advanced training of teachers in the Trans-Ural region at the end of the 19th — beginning of the 20th century. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of Surgut State Pedagogical University]. 2021, iss. 1 (70), pp. 160–165. (In Russian).
13. Shevelev A. N. *Obrazovatel'naya urbanistika: istoriko-pedagogicheskiye aspekty izucheniya peterburgskoy dorevolyutsionnoy shkoly: monogr.* [Educational urban studies: historical and pedagogical aspects of the study of St. Petersburg pre-revolutionary school: monograph]. St. Petersburg, St. Petersburg academy of postgraduate diploma education], 2005, 352 p. (In Russian).
14. Shchetinina N.P. Pedagogical congresses as the first organizational forms of teachers' professional associations of Russian public schools in the second half of the 19th — early 20th centuries. *Postizheniye pedagogicheskoy kultury chelovechestva: v 2 t. Pod red. G. B. Kornetova*. [Understanding the pedagogical culture of mankind: in 2 volumes. Ed. by G. B. Kornetov]. Moscow, Academy of social management Publ., 2010, vol. 2, Russian pedagogical tradition, pp. 89–96. (In Russian).

Информация об авторах

Слепенкова Евгения Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина.

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

Information about the authors

Slepenskova Evgenia Aleksandrovna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

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

Статья поступила в редакцию 22.11.2023; одобрена после рецензирования 17.12.2023; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 22.11.2023; approved after reviewing 17.12.2023; accepted for publication 19.01.2024.

Научная статья

УДК 371.12

DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.008

Проектирование процесса развития профессиональной творческой деятельности педагогов в информационно-образовательной среде

Хачатурова Карине Робертовна

Школа № 129

Санкт-Петербург, Россия;

Московский психолого-социальный университет

Москва, Россия

karinah@inbox.ru

Донина Ирина Александровна

Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

doninairina@gmail.com

Аннотация. В статье анализируется состояние проблемы развития профессиональной творческой деятельности педагогов в современной информационно-образовательной среде, актуальность которой обусловлена необходимостью подготовки компетентных педагогических кадров для работы в современных условиях, которые характеризуются динамикой социально-экономических преобразований в стране и мире, глобализацией и цифровизацией всех сфер жизни.

Авторами рассмотрены теории и концепции педагогического проектирования образовательной среды с использованием новейших цифровых технологий для развития профессиональной творческой деятельности педагогов.

Теоретический анализ проблемы и эмпирическое исследование творческой активности современных учителей показали невысокий уровень развития их творческой деятельности, что обусловило важность проектирования системы развития педагогического творчества с использованием современных цифровых технологий.

С целью проектирования процесса развития профессиональной творческой деятельности педагогов в информационно-образовательной среде было проведено исследование, доказавшее, что возможно повысить эффективность профессиональной деятельности педагогов за счет создания современной, инновационной, творческой образовательной среды процесса обучения и обеспечения возможностей для их творческой самореализации.

Позитивная динамика развития профессиональной творческой деятельности педагогов в информационно-образовательной среде дает право свидетельствовать о высокой теоретической и практической значимости полученных результатов, которые могут быть использованы в программах повышения квалификации учителей и системе педагогического сопровождения.

Ключевые слова: деятельность педагога, профессиональные навыки, педагогическое творчество, творческая активность, информационная среда, образовательная среда, педагогическое проектирование, педагогические инновации, цифровизация образования, web-технологии.

Для цитирования: Хачатурова К. Р., Донина И. А. Проектирование процесса развития профессиональной творческой деятельности педагогов в информационно-образовательной среде // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 76–84. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.008.

Original article

Designing development of teachers' professional creative activity in the information educational environment

Khachaturova Karine Robertovna

School No. 129
Saint-Petersburg, Russia;
Moscow Psychological and Social University
Moscow, Russia
karinah@inbox.ru

Donina Irina Aleksandrovna

Novgorod State University named after Yaroslav the Wise
Veliky Novgorod, Russia
doninairina@gmail.com

Abstract. The article analyzes the state of the art in developing professional creative activity of teachers in the modern information educational environment. The relevance of the problem is due to the need to train competent teaching staff to work in modern conditions, which are characterized by the dynamics of socio-economic transformations in our country and worldwide, globalization and digitalization of all spheres of life.

The authors examine the theories and concepts of pedagogical design of an educational environment, using the latest digital technologies for development of professional creative activity of teachers.

Theoretical analysis of the problem and empirical study of the creative activity of modern teachers show a low level of development of their creative activity, which determines the importance of designing a system for the development of pedagogical creativity using modern digital technologies.

In order to design the process of development of professional creative activity of teachers in the informational educational environment, the study proves that it is possible to increase the effectiveness of professional activity of teachers by creating a modern, innovative, and creative educational environment for the learning process and providing opportunities for the educators' creative self-realization.

The positive dynamics of development of professional creative activity of teachers in the informational educational environment testifies to high theoretical and practical significance of the results obtained, which can be used in teacher training programs and in systems of pedagogical support.

Key words: teaching activities, professional skills, pedagogical creativity, creative activity, information environment, educational environment, pedagogical design, pedagogical innovations, digitalization of education, web technologies.

For citation: Khachaturova K. R., Donina I. A. Designing development of teachers' professional creative activity in the information educational environment // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 76–84. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.008.

Введение. В современном обществе активно протекают процессы модернизации, информатизации, глобализации, затрагивающие и систему образования — основной социальный институт, в задачи которого входит и подготовка компетентных кадров для экономического и культурного развития страны.

Цифровизация образовательной среды школы предполагает не только оснащение ее новейшими мультимедийными средствами и подключение к интернету, но и особую систему работы по реализации профессионального стандарта педагога, направленную на перевод образования на принципы активного использования современных интерактивных методов и цифровых ресурсов на всех этапах обучения.

Следовательно, современный учитель — «цифровой педагог», в совершенстве владеющий мультимедийными технологиями, умеющий планировать и проектировать свою профессиональную деятельность с использованием цифровых образовательных ресурсов, а также создавать собственные инструменты и технологии, позволяющие добиться повышения качества образования в конкретных условиях (Ракушина, 2020).

Кроме того, высокий уровень динамики преобразований в социально-экономической сфере жизни общества требует от учителя соответствующего уровня лабильности, гибкости, готовности и способности к внедрению инноваций, что невозможно без использования творческого подхода к планированию собственной деятельности и проектированию образовательного процесса.

Вместе с тем многие учителя не владеют навыками творческого преобразования образовательного пространства из-за недостаточной методической подготовки и отсутствия системы сопровождения педагогов в инновационных условиях работы. В связи с этим важнейшей задачей высшей педагогики и последиplomного образования, а также руководителей образовательных организаций является проектирование образовательного пространства учебного учреждения таким образом, чтобы оно стало для педагога пространством творческого саморазвития (Абасов, 2004).

В современной образовательной среде особенно ценными становятся эвристические функции и гибкость поведения личности, а педагогическое сотрудничество и профессиональная поддержка учителя на пути творческого саморазвития и самореализации должны включать создание условий и выявление возможностей для импровизации в ситуациях, в которых сложно заранее предусмотреть поведение участников, и проявления личностных качеств и творческого потенциала (Исянов, Маматов, 2019).

Развитие творческой профессиональной деятельности педагога в инновационной информационно-образовательной среде предполагает вариативность целей и содержания, использование личностно-ориентированных технологий, методов и средств, трансформацию позиций учителя и ученика, обеспечение субъект-субъектного взаимодействия между членами коллектива и другими участниками образовательного процесса, создание комфортного психолого-педагогического климата, разработку индивидуального образовательного маршрута для каждого педагога. При этом в такой среде педагогам важно предоставить возможность создания собственных образовательных продуктов, в том числе цифровых, принятия решений в условиях профессионального и личностного выбора.

Современная информационно-образовательная среда должна быть адаптивной, рефлексивной, высокотехнологичной и обеспечивать возможность свободной коммуникации участников образовательного процесса, формирования здоровьесберегающего пространства, условия для личностного развития и успешной социальной адаптации всех субъектов образовательного процесса.

Цель исследования — проектирование процесса развития профессиональной творческой деятельности педагога в информационно-образовательной среде с учетом анализа всех причин, способствующих и препятствующих ему.

Гипотеза: проектирование процесса развития профессиональной творческой деятельности педагогов в информационно-образовательной среде позволит создать современную, инновационную, творческую образовательную среду, в которой их профессиональная деятельность будет более эффективной в силу обеспечения возможностей для творческой самореализации.

Методы исследования: теоретический анализ, синтез, обобщение научной литературы по проблеме развития профессиональной творческой деятельности педагога в информационно-образовательной среде; анализ компонентов образовательной среды; диагностика уровня творческой активности педагога с помощью опросов и анкетирования; статистические методы обработки результатов (метод сравнения средних показателей, критерий Манна — Уитни для анализа статистической значимости различий).

В статье представлены основные принципы, концепции и методы проектирования процесса развития профессиональной творческой деятельности педагога в информационно-образовательной среде, а также даны некоторые практические рекомендации для успешной реализации данного процесса в современных условиях.

Обсуждение основных результатов. Проектирование процесса развития творческого потенциала педагогов в информационно-образовательной среде является основным ресурсом и главным условием обеспечения их готовности к инновационной профессиональной деятельности, преобразованию образовательного процесса и содержания педагогической деятельности по обеспечению психологически безопасной и комфортной образовательной среды, в которой осуществляется педагогическая деятельность, путем обеспечения позитивного личностного развития и роста, актуализации личностного потенциала, творческих возможностей на основе развития цифровой и коммуникативной компетентности педагога (Васютенкова, 2019).

Федеральные государственные стандарты общего образования третьего поколения отражают инновационные, интерактивные методы работы, в основе которых лежат учебные ситуации, требующие оценки и всестороннего анализа; проблемные задания, включающие элементы реальной жизни и деятельности современного человека (или профессионала), дискуссионные проблемы; тренинговые формы; профессиональные кейсы; квесты, которые всегда требуют критического осмысления, выдвижения идей и их аргументации, что подразумевает задействование критического мышления, лежащего в основе творческой деятельности (Стародубцев, 2018).

Проектирование процесса развития профессиональной творческой деятельности педагогов в инновационной информационно-образовательной среде базируются на системном, средовом, интегративном, личностном, компетентностном, практико-ориентированном подходах, а также принципах интегративности, непрерывности образования и личностного развития, социального партнерства, цифровизации и интерактивности, системности реализуемых методов и форм работы и др. (Nooruddin, Yasmin, 2019), которые позволяют повысить эффективность профессионального творческого развития педагогов за счет оптимизации сотрудничества и социального диалога в условиях информатизации образования, цифровизации всех сфер жизни и глобализации социально-экономических процессов (Datsun, 2019).

Проектирование образовательной среды сопровождается использованием виртуальных сред, представленных в сети ресурсов, образовательных цифровых платформ, баз данных, и составлением инструктивно-методических рекомендаций для всех участников образовательного процесса (Богданова, 2020).

Формы организации образовательного процесса в цифровой среде могут быть вербальными, визуальными, аудиовизуальными, практическими, их различными сочетаниями и комбинациями, а также экспериментаторскими. В качестве основных видов активности участников цифрового образовательного процесса выступают составление презентаций, защита проектов, создание видеороликов, поиск и обработка информации из интернет-источников, составление схем, тезисов, таблиц, баз данных и др.

Процесс педагогического проектирования развития творчества педагога в цифровой образовательной среде осуществляется в несколько этапов: постановка проблемы, планирование результатов, разработка приемов и шагов по достижению целей, подготовка и реализация конечного продукта — системы психолого-педагогических условий и материально-технического обеспечения этого процесса (Антонов, Лесин, Шевелева, 2022).

Развитие творчества педагогов во многом зависит от их личностных качеств и готовности к инновационному развитию и творческой самореализации, вовлеченности, внутренней мотивации, направленности на образовательный результат, способности к сотрудничеству и сотворчеству, креативности и способности к экспериментированию в новой ситуации (Donina, Khachaturova, Donina, 2021).

С учетом указанных принципов, форм, методов работы, а также этапов проектирования инновационной цифровой образовательной среды для развития профессионального творчества педагога на базе школ Санкт-Петербурга и Москвы была организована экспериментальная деятельность, в которой приняли участие 50 педагогов в возрасте 30–50 лет.

При помощи методики О. Н. Ракитской, М. М. Кашапова, адаптированной к данному исследованию, у педагогов определялся уровень творческой активности.

Анализ результатов показал, что более чем у половины (60 %) из учителей был средний уровень проявления творческой активности в профессиональной деятельности. Они ориентировались на шаблоны и предписания в вопросах организации и проведения уроков, оценки знаний обучающихся, участия в обмене педагогическим опытом, проявляя заинтересованность в изучении инноваций и избирательно используя передовые разработки и их сочетания в своей деятельности, опираясь на целесообразность этого в конкретных условиях. Почти четверть (24 %) педагогов имели низкий уровень творческой активности, были не готовы к инновациям и предпочитали традиционные, проверенные формы работы, редко применяя элементы цифровой среды и инновационные ресурсы лишь в формате школьного сайта или презентаций во время урока. Только у 16 % был высокий уровень творческой активности. Они использовали собственный, креативный подход к организации непрерывного образовательного процесса, в том числе средствами инновационных цифровых технологий, что приводило к получению личных заслуг и достижениям их учеников на различных конкурсах и олимпиадах (рис. 1).



Рис. 1. Уровень творческой активности педагогов

Анкетирование учителей по вопросам о характере планирования и проектирования ими образовательного процесса и образовательной среды показало, что половина (54 %) из них была ориентирована на рекомендации, содержащиеся в методических указаниях, программах, и собственный опыт, и редко внедряла что-либо новое и необычное; 26 % незапланированно, интуитивно предпринимали изолированные попытки внедрения инноваций в учебный процесс, не включая данный опыт творческого подхода к урокам в систему работы, не проводя мониторинг и рефлексию его успешности; и только 20 % интересовались новаторскими методиками и авторскими программами, проходили курсы повышения цифровой грамотности и пытались использовать передовой опыт при проектировании собственной образовательной технологии (рис. 2).



Рис. 2. Частота использования педагогами творчества при проектировании образовательного процесса

С учетом полученных результатов исследования нами была разработана и внедрена система работы по развитию творческой активности педагогов, в процессе которой были использованы семинарские занятия, вебинары, мастер-классы, творческие мастерские, виртуальные лабо-

ратории и другие информационные ресурсы, позволяющие учителям ознакомиться с существующими возможностями использования инновационных технологий и научиться проектировать собственную образовательную траекторию с их привлечением.

Проведено 5 мастер-классов, где педагоги узнавали о новых программах и, используя бесплатные платформы Quizlet, Thinglink, Gimkit, Vr-labs, самостоятельно разрабатывали уроки, составляли творческие задания в виде интерактивных учебных карточек и мультимедийных плакатов на основе собственного педагогического опыта и имевшихся в базе картинок, аудиофайлов, дидактических игр, онлайн-викторин для учебных ситуаций в классе и домашних заданий. Применение виртуальных лабораторий VR-Labs создавало условия для проведения исследований и расширяло потенциал школьных возможностей при изучении таких учебных дисциплин, как физика, химия, робототехника и т. д.

В ходе обучающих вебинаров и тренингов учителя участвовали в обсуждениях, задавали вопросы, делились собственным опытом. Им были предложены памятки и ссылки на электронные ресурсы для использования в профессиональной практике.

Обучение педагогов проводилось без отрыва от педагогического процесса, поэтому они могли использовать полученные знания в своей работе.

Опрос педагогов при реализации проекта показал, что 78 % из них заинтересовались возможностью развития своего творческого потенциала средствами цифровых технологий и успешно стали внедрять их элементы в практику; 22 % нуждались во времени и средствах для детального изучения полученной информации и в дальнейшем планировали внедрять эти навыки в работу.

Повторное тестирование учителей с целью определения их творческой активности после внедрения разработанного нами проекта развития творчества педагогов в информационно-образовательной среде показало значительную позитивную динамику.

Так, у 36 % был отмечен высокий, у 58 % — средний и только у 6 % — низкий уровень творчества (рис. 3), и это, возможно, было связано с присущими педагогам консервативностью в подходе к профессиональной деятельности или неуверенностью в своих силах (заинтересовались новыми технологиями, но пока не были готовы или затруднялись использовать их).

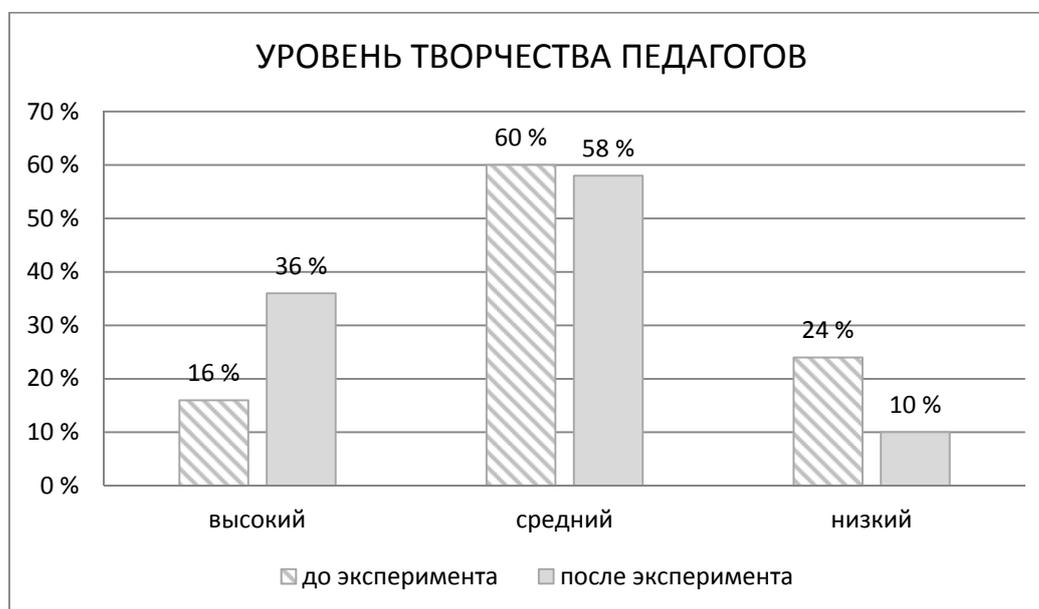


Рис. 3. Уровень творческой активности педагогов до и после работы с ними в рамках проекта

У педагогов существенно повысились интерес и мотивация к использованию инноваций и творчества при проектировании образовательного процесса: 56 % учителей стали регулярно использовать новые приемы и методы работы на уроках и во внеурочной деятельности, а 34 % включили новые технологии и приемы несколько раз за время эксперимента, хотя у 10 % остава-

лись некоторые сложности с применением творческого подхода на практике, и они планировали в дальнейшем творчески подходить к планированию образовательного процесса с учетом полученных знаний (рис. 4).

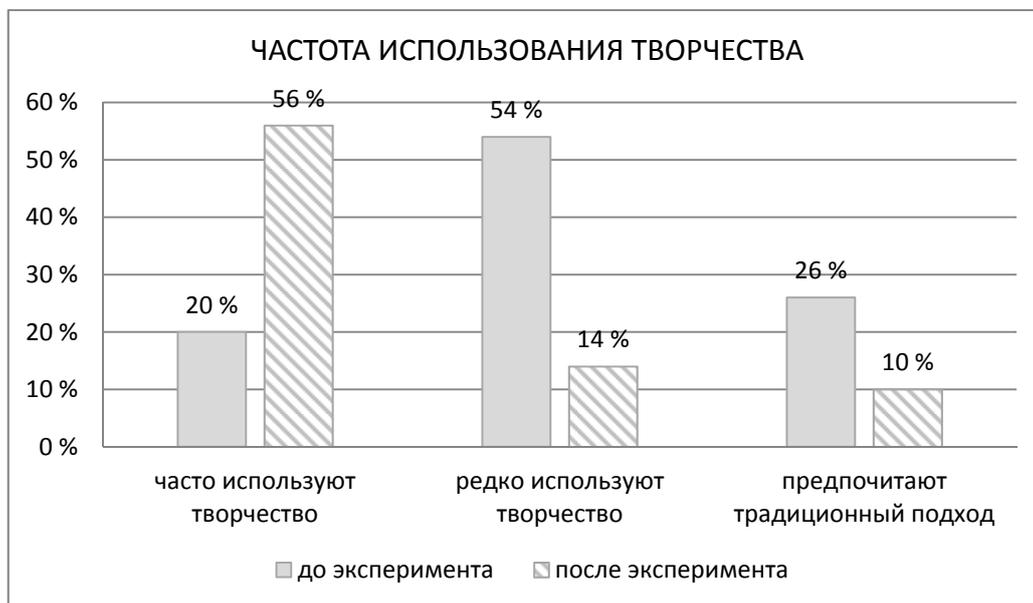


Рис. 4. Динамика творческой активности учителей до и после работы с ними в рамках проекта

Использование авторской методики проектирования процесса развития творчества педагогов в цифровой информационно-образовательной среде показало высокую эффективность, и она может быть рекомендована для использования в системе работы учреждений последиplomного образования, методических служб, а также в практике самообразовательной деятельности педагогов.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, важным аспектом повышения профессиональной компетентности современных педагогов является развитие их профессиональной творческой деятельности в информационно-образовательной среде. Для успешного проектирования этого процесса необходимо учитывать специфику информационно-образовательной среды, индивидуальные особенности педагогов, а также создавать условия и обеспечивать поддержку профессиональной творческой активности, саморазвития, которое можно осуществлять в том числе через участие в профессиональных сообществах и учебных программах.

В основе такой поддержки лежит психолого-педагогический диалог, который основан на трансформации содержания задач профессионального совершенствования учителя в систему проблемно-конфликтных ситуаций, требующих креативного практического подхода к решению, и предполагает продумывание различных вариантов развития сюжетных линий, проектирование способов взаимодействия и возможных ролей участников образовательного процесса, а также условий их принятия.

Основными направлениями продуктивного информационного взаимодействия в цифровой информационно-образовательной среде являются реализация сетевых образовательных инициатив, электронное общение и взаимодействие, совместная разработка и апробация электронных образовательных ресурсов и т. п. (Хошимова, 2017).

Развитие педагогов на творческом, профессиональном и личностном уровнях во многом зависит от оптимального взаимодействия всех участников образовательного процесса и наличия оптимальных психолого-педагогических и методических условий, влияющих на личностное и профессиональное становление. В связи с этим в образовательных учреждениях и сообществе педагогов района, города, области должны разрабатываться и реализовываться эффективные программы мотивирования учителей на творческое саморазвитие и системы профессионального сопровождения учителей на пути овладения новыми цифровыми, интерактивными технологиями и проектирования на их основе собственного творческого педагогического пути.

Список источников

1. Абасов З. А. Проектирование инноваций в структуре педагогической деятельности // Высшее образование в России. — 2004. — № 6. — С. 8–12.
2. Антонов Н. В., Лесин С. М., Шевелева Н. Н. Управление профессиональным развитием педагога в условиях современной цифровой образовательной среды в мегаполисе // Вестник РМАТ. — 2022. — № 1. — С. 54–60.
3. Богданова Н. А. Педагогическое проектирование в условиях цифровой образовательной среды // Заметки ученого. — 2020. — № 8. — С. 122–126.
4. Васютенкова И. В. Профессионально-образовательная среда как фактор развития компетентности педагога по обеспечению психологически безопасной и комфортной образовательной среды // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2019. — № 2. — С. 767–774.
5. Исянов Р. Г., Маматов Д. Н. Педагогическое проектирование процессов профессионального образования в электронной информационно-образовательной среде // Высшее и среднее профессиональное образование как основа профессиональной социализации обучающихся : материалы 13-й Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Р. С. Сафина, Е. А. Корчагина. — Казань : Школа, 2019. — С. 54–60.
6. Ракушина И. М. Педагогические условия развития творческого потенциала педагогов // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы VI Междунар. науч. конф. — СПб. : Свое издательство, 2020. — С. 35–38.
7. Стародубцев В. А. Становление открытой педагогической среды // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2018. — № 5 (194). — С. 242–248.
8. Хошимова Ч. С. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе дидактических возможностей web-технологий // Молодой ученый. — 2017. — № 9 (143). — С. 34–36.
9. Datsun N. SPOCs in University Education: European Experience // Educational Studies. — Moscow. — 2019. — N 1. — Pp. 162–186.
10. Donina I., Khachaturova K., Donina E. Development Of Students' Leadership Qualities In Research Activities // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities. — Veliky Novgorod : European Publisher, 2021. — Pp. 480–489.
11. Nooruddin Yasmin M. Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes // Journal of Language and Education. — 2019. — N 5 (4). — Pp. 146–149. — DOI: <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9741> (дата обращения: 10.11.2024).

References

1. Abasov Z. A. Design of innovations in the structure of pedagogical activity. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher education in Russia]. 2004, iss. 6, pp. 8–12. (In Russian).
2. Antonov N. V., Lesin S. M., Sheveleva N. N. Management of professional development of a teacher in the conditions of a modern digital educational environment in a metropolis. *Vestnik RMAT*. [Bulletin of RMAT]. 2022, iss. 1, pp. 54–60. (In Russian).
3. Bogdanova N. A. Pedagogical design in a digital educational environment. *Zametki uchenogo*. [Scholarly Notes]. 2020, iss. 8, pp. 122–126. (In Russian).
4. Vasyutenkova I. V. Professional educational environment as a factor in the development of teacher competence to provide a psychologically safe and comfortable educational environment. *Gertsenovskkiye chteniya: psikhologicheskiye issledovaniya v obrazovanii*. [Herzen Readings: Psychological Research in Education]. 2019, iss. 2, pp. 767–774. (In Russian).
5. Isyanov R. G., Mamatov D. N. Pedagogical design of vocational education processes in an electronic information and educational environment. *Vyssheye i sredneye professionalnoye obrazovaniye kak osnova professionalnoy sotsializatsii obuchayushchikhsya: materialy 13-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. pod obshch. red. R. S. Safina, Ye. A. Korchagina*. [Higher and secondary vocational education as the basis for professional socialization of students: materials of the 13th International scientific-practical conference. Gen. ed. R. S. Safin, E. A. Korchagin]. Kazan, Shkola, 2019, pp. 54–60. (In Russian).
6. Rakushina I. M. Pedagogical conditions for the development of teachers' creative potential. *Aspekty i tendentsii pedagogicheskoy nauki: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf.* [Aspects and trends of pedagogical science: materials of the VI International scientific conference]. St. Petersburg, Svoye Publ., 2020, pp. 35–38. (In Russian).
7. Starodubtsev V. A. Formation of an open pedagogical environment. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University]. 2018, iss. 5 (194), pp. 242–248. (In Russian).
8. Khoshimova Ch. S. Design of a modern information educational environment based on the didactic capabilities of web technologies. *Molodoy uchenyy*. [Young scientist]. 2017, iss. 9 (143), pp. 34–36. (In Russian).

9. Datsun N. SPOCs in University Education: European Experience. *Educational Studies*. Moscow, 2019, iss. 1, pp. 162–186.

10. Donina I., Khachaturova K., Donina E. Development Of Students' Leadership Qualities In Research Activities. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities*. Veliky Novgorod, European Publisher, 2021, pp. 480–489.

11. Nooruddin Yasmin M. Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes. *Journal of Language and Education*. 2019, iss. 5 (4), pp. 146–149. DOI: <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9741> (accessed: 10.11.2024).

Информация об авторах

Хачатурова Карине Робертовна — кандидат педагогических наук, учитель физики школы № 129 Санкт-Петербурга, доцент кафедры психологии и педагогики образования Московского психолого-социального университета, почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации.

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

Information about the authors

Khachaturova Karine Robertovna — Candidate of Pedagogy, physics teacher at school No. 129 in St. Petersburg, associate professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Education at Moscow Psychological and Social University, honorary worker of education and education of the Russian Federation.

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

Статья поступила в редакцию 11.12.2023; одобрена после рецензирования 02.01.2024; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 11.12.2023; approved after reviewing 02.01.2024; accepted for publication 19.01.2024.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 85–91.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 1 (69), pp. 85–91.

Научная статья
УДК 159.9:347.627.2
DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.009

Развод: анализ причин, условий и последствий для мужчины и женщины

Бирюков Александр Николаевич

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

Горячев Вадим Владимирович

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
79511037929@yandex.ru

Аннотация. В исследовании на основе анализа научных источников и авторской практики рассматривается развод как психологический феномен.

Определяется деструктивная роль разводов в социально-психологическом благополучии мужа, жены и детей, особенно при вовлечении в разводной конфликт детей, других родственников, посторонних лиц.

Раскрываются многочисленные объективные и субъективные, социально демографические и психологические причины расторжения брака. Обращается внимание на зависимость устойчивости брака от реакции супругов на возникающую перед семьей проблему, от количества добрых партнеров у женщины и на роль семейного сценария супругов в возникновении развода.

Высказывается мысль о необходимости исследовать не только причины, но и условия развода, способствующие расторжению брака и затрудняющие его.

Анализируются особенности эмоциональной и мотивационной сфер личности разводящихся супругов, их сексуально-брачное поведение до и после развода. В частности, указывается на нарастание внутрибрачного взаимного отчуждения супругов как фактора, способствующего разводу; возникновение у сторон развода длительного негативного отношения к противоположному полу после расторжения брака, а также крайне неблагоприятного положения и эмоционального состояния у родителя, в результате развода лишенного возможности воспитывать детей, которое может проявляться в послеразводной беспомощности как свойстве личности и психологической дезадаптации.

Показываются различия в отношении к распаду семьи у мужчин и женщин, а также в постразводном поведении у инициатора и жертвы развода. Высказана мысль о необходимости не только дифференцировать инициатора развода и его «жертву», но и выделять виновника развода — супруга, по чьей непосредственной вине произошло расторжение брака вне зависимости от авторства заявления о разводе.

Ключевые слова: семья, брак, развод, причины развода, условия развода, последствия развода, инициатор развода, виновник развода, жертва развода, дезадаптация, беспомощность, копинг-стратегии, конфликт.

Для цитирования: Бирюков А. Н., Горячев В. В. Развод: анализ причин, условий и последствий для мужчины и женщины // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 85–91. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.009.

Original article

Divorce: analysis of causes, conditions and consequences for men and women

Biryukov Alexander Nikolaevich

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

Goryachev Vadim Vladimirovich

Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan, Russia
79511037929@yandex.ru

Abstract. The study, based on an analysis of scientific sources and the author's practice, examines divorce as a psychological phenomenon.

We discuss the destructive role of divorce in the socio-psychological ill-being of the husband, wife and children, especially when children, other relatives, and strangers are involved in the divorce conflict.

The study lists numerous objective and subjective, socio-demographic and psychological causes of divorces. Attention is drawn to the dependence of the stability of a marriage on the reaction of the spouses to the problem that arises in the family, on the number of premarital partners a woman had, and on the role of the spouses' family scenario in the occurrence of divorce.

We voice the idea about the need to explore not only the causes, but also conditions of divorce that contribute to the dissolution of marriage or complicate it.

The study analyzes the emotional and motivational spheres of the divorcing spouses, their sexual and marital behavior before and after the divorce. In particular, the increase in intramarital mutual alienation of spouses is indicated as a factor contributing to divorce; the emergence of a long-term negative attitude between the divorced parties towards the opposite sex after the dissolution of their marriage, as well as an extremely unfavorable position and emotional state of the parent, who, as a result of the divorce, was deprived of the opportunity to raise the children, which can manifest itself in post-divorce helplessness as a personality trait and a psychological maladjustment.

Differences between men and women are shown in their attitudes towards a family breakdown, as well as in post-divorce behavior between the initiator and the victim of divorce. The idea has been expressed that it is necessary not only to differentiate between the initiator of the divorce and the "victim," but also to identify the culprit of the divorce, the spouse, through whose direct fault the marriage was dissolved, regardless of the authorship of the divorce suit.

Key words: family, marriage, divorce, causes of divorce, terms of divorce, consequences of divorce, initiator of divorce, perpetrator of divorce, victim of divorce, maladjustment, helplessness, coping strategies, conflict.

For citation: Biryukov A. N., Goryachev V. V. Divorce: analysis of causes, conditions and consequences for men and women // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 85–91. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.009.

Введение. Наш президент В. В. Путин объявил 2024 год Годом семьи, тем самым подчеркнул важность возрождения в России как семейных ценностей, так и института семьи.

Развод разрушает семьи, а потому является серьезной социальной и психологической проблемой нашего общества. Согласно данным Росстата, в 2021 году количество разводов составило 69,7 % от количества заключенных браков (Глотко, Иванова, Моруга [и др.], 2022). При этом показатель относительно стабилен и тенденции к значительному его снижению не наблюдаются. Последствия же развода весьма негативны.

Цель — дать теоретический анализ причин, условий и последствий развода для мужчин и женщин.

Методы исследования: анализ и обобщение научной литературы по проблеме развода, а также личного опыта психологического семейного консультирования.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что разводы, имеющие множество причин, преимущественно субъективных, наносят серьезный вред личности бывших супругов в целом и особенно эмоциональной ее составляющей, причем особенно страдает «жертва» развода, не желавшая расторжения брака.

Основные результаты исследования. Согласно ряду исследований (Дорьева, Королёва, 2015; Зыков, 2020; Шаумаров, 2022), причины развода, называемые разводящимися супругами, многочисленны: это личностные особенности одного или обоих супругов, необдуманность заключения брака, финансовая и жилищная неустроенность, соматические либо психические заболевания одного или обоих супругов (бесплодие, импотенция, химические или нехимические зависимости, шизофрения), односторонние и взаимные побои, супружеская измена, вмешательство в семью третьих лиц и др.

Попытки выяснить у разводящихся супругов причину их развода очень часто упирается в проблему субъективности ответов. При этом нередко респонденты дают субъективные ответы на вопросы о причинах разводов, умышленно называют социально не осуждаемые причины вместо реальных из-за желания казаться лучше, чем есть, или оправдать самих себя и свои действия перед собою либо вследствие реального непонимания причин конфликта и разрушения семьи. Иногда человек не осознает собственную инфантильность или склонность к промискуитету либо не находит смелости в этом признаться, называя одну из «стандартных», «шаблонных» причин: «не сошлись характером», «мы — разные люди» или даже «я не знаю, почему, так само вышло», а также обвиняя в разводе другого супруга и приписывая ему вымышленные пороки и действия.

Разобраться в реальных причинах конфликта, вызвавшего распад пары, можно только в рамках психологического консультирования или психотерапии с участием обоих супругов, погружившись в его суть с самого начала отношений, а иногда даже затронув родительское воспитание супругов.

Часто решение о разводе одна из сторон принимает, руководствуясь не осознанными, взвешенными доводами в пользу расторжения брака, а под влиянием преходящих эмоций. В связи с этим разумным является наделение суда правом вменять разводящимся супругам процедуру примирения (Зыков, 2020).

На наш взгляд, следует различать социально-демографические и психологические, объективные и субъективные причины развода (табл.).

Таблица

Различные причины разводов

Причины	Субъективные	Объективные
Социально-демографические	Недостаточный доход семьи Недостаточная жилплощадь	Отсутствие работы, дохода у одного или обоих супругов Отсутствие жилплощади для проживания семьи Бесплодие одного или обоих супругов, нежелание одного супруга иметь детей Получение желаемого результата от брака по расчету
Психологические	Недостаток внимания одного члена пары к другому, недостаточная моральная поддержка, недостаточный личностный рост члена пары Разные взгляды на семью, взаимная дисконгруэнтность ожиданий и притязаний супругов Ревность (вне признаков объективной супружеской измены) Психологическая зависимость одного из супругов от другого человека (матери, отца, брата, подруги, коуча, психолога и т. д.) Разрушение романтических иллюзий относительно друг друга и отношений Появление более «выгодного» партнера	Химическая или нехимическая зависимость одного из супругов (алкоголизм, наркомания, ониомания, зависимость от азартных игр и т. д.) Наличие у супруга (супруги) психического расстройства Супружеская измена Бытовое хулиганство, побои

В принятии решения о разводе субъективное отношение супругов к тем или иным факторам превалирует над объективным наполнением конкретного фактора (Дорьева, Королёва, 2015). Логично предположить, что две гармонично развитые личности, склонные к сохранению семьи друг с другом, легче перенесут социальные и психологические трудности, чем пара, где один или оба супруга имеют те или иные личностные проблемы. В последнем случае часто для распада семьи вообще не требуется никаких объективных трудностей.

Очень важным фактором стабильности семьи является реакция семьи, в первую очередь супругов, на возникшую проблему (болезнь, увольнение одного из супругов и т. д.). Если в ответ на негативный фактор происходит сплочение семьи, повышается уровень эмпатии, взаимоподдержки, взаимопомощи («это наша общая проблема»), то семья имеет низкий риск развода, а если негативный фактор приводит к отчуждению супругов, нарастанию неудовлетворенности и обвинений («это твоя проблема, ты виноват(а) в ней, ты приносишь беды в дом»), то вероятность распада пары очень высока.

На наш взгляд, причины развода нельзя рассматривать в отрыве от факторов, способствующих или препятствующих разводу, осложняющих или облегчающих его. К таким факторам можно отнести отношение общества к разводу и разведенным людям, сложность процедуры развода, наличие доразводной психологической помощи и медиации, информационная направленность общества. Значительное влияние на современных людей оказывает антисемейная пропаганда в СМИ, кинематографе, интернете: романтизация измен и разводов, негативизация деторождения и детей, культивирование потребительского отношения к окружающим, погоня за развлечениями в ущерб любым другим аспектам жизни, демонстрация одиночества как ресурса для неких достижений, богатства и развлечений. Очевидно, чем больше существует факторов, способствующих принятию решения о разводе и упрощающих его, тем больше будет разводов при прочих равных условиях.

Немалое влияние оказывает и семейный сценарий, сформированный в детстве и воспроизводящийся из поколения в поколение (Wolfinger, 2000). По данным исследований, 80 % людей, расторгших свой брак, пережили в детстве развод родителей (Баранова, Протопопова, 2023).

С вероятностью развода также коррелирует количество добрых половых партнеров у женщины (Smith, Wolfinger, 2023). Вероятность развода у женщины, муж которой является ее первым половым партнером, в несколько раз ниже, чем у имевшей до мужа нескольких партнеров: наличие 9 и более партнеров повышает вероятность развода в 2,65–3,20 раза (в зависимости от других факторов).

Проанализируем психологическое состояние мужчины и женщины после развода.

Супруг, который не был инициатором развода, испытывает психологическую травму и воспринимает себя как жертву деструктивных преднамеренных или случайных действий со стороны инициатора развода. Он надеется восстановить отношения, не верит, что это окончательный распад семьи, прикладывает усилия к примирению, старается выяснить, возможно ли что-то исправить.

Если же проблемы, приведшие к разводу, являются длительными (продолжаются годами), то резкого чувства утраты не возникает: нарастает взаимное отчуждение, которое затрагивает и «жертву развода».

Часто, поняв, что инициатора развода уже не вернуть, «жертва развода» старается быстрее завести новые отношения, причем не с целью создания новой семьи, а стремясь психологически сепарироваться от бывшего супруга, забыть его, с головой погрузившись в новые эмоции. При этом новый партнер воспринимается как своеобразный психотерапевт, нужный для реабилитации после травмы (Лактюхина, 2017).

Практика показывает, что нередко люди после развода не только не стремятся к новым отношениям, но и имеют негативный взгляд на противоположный пол вплоть до жено- и мужененавистничества в продолжение нескольких лет. Некоторые люди после развода принимают решение больше никогда не вступать в серьезные отношения и тем более брак, решают жить «для себя».

В отдельных случаях «жертва развода» не стремится в новые отношения, а месяцами и годами пытается заглянуть свою вину, если именно ее действия привели к разводу. Например, жена, спонтанно изменившая мужу в состоянии алкогольного опьянения, может годами просить у мужа (инициатора развода) прощения, клясться, что это не повторится, просить восстановить семью; при этом изменщица не вступает в новые отношения, «других мужчин просто не воспринимает». Мужчина, от которого ушла жена вследствие его пьянства и рукоприкладства, лечится у нарколога и при этом регулярно пытается убедить бывшую жену, что он окончательно бросил пить.

Инициатор развода, напротив, обычно испытывает чувство избавления, свободы (Лактюхина, 2017) и предвкушает новую жизнь, свободную от «постылой семьи» или от данного человека.

Иногда инициатор развода совсем не хочет разрушать семью, но больше не может жить с супругом, например, из-за его измены, алкоголизма, склонности к роли иждивенца. В таком случае он испытывает те же эмоции, что и жертвы развода, особенно если событие, приведшее к разводу (например, измена супруга), оказалось внезапным.

На наш взгляд, при оценке эмоциональной реакции и поведения обеих сторон (инициатора и жертвы) развода необходимо дифференцировать понятия «инициатор развода» и «виновник развода», чьи действия непосредственно стали его причиной. Далекое не всегда инициатор развода и виновник развода — одно и то же лицо. Например, муж изменил жене (он — виновник развода), но заявление на расторжение брака подала жена (она — инициатор развода) или наоборот. Конечно, в ряде случаев установить, чьи конкретно действия стали причиной развода, затруднительно или невозможно, но в других ситуациях выделение виновника развода позволило бы дифференцировать участников.

Отметим крайне неблагоприятное положение родителя, который в результате развода теряет возможность воспитывать, а иногда даже видеть своих детей (но хотел бы это делать). При этом весьма распространена практика насильственного разлучения ребенка со вторым родителем и настраивание ребенка против него (Бардиер, Защиринский, Вознесенская, Комова, 2023). Из-за этого родитель, лишенный детей, ощущает, что его предали, а также испытывает тревогу за судьбу детей. Чаще всего это отцы в силу «презумпции виновности мужчин» в современном правовом поле (Синельников, 2010): шанс того, что суд оставит ребенка с отцом, который этого добивается, составляет всего 4–6 % (Шевченко, 2015), и лишь изредка — матери.

К сожалению, личная неприязнь между бывшими супругами часто приводит к тому, что ребенка пытаются сделать стороной конфликта, и родитель, с кем по решению суда остался ребенок, использует его для нанесения максимального психологического вреда второму родителю. Нами было отмечено, что отцы, лишившиеся возможности взаимодействовать с детьми, эмоционально воспринимали развод как смерть ребенка и испытывали сильное чувство вины и безысходности, даже если сделали все, чтобы сохранить возможность воспитывать ребенка. Некоторые отцы, начавшие злоупотреблять алкоголем после развода, а также лечившиеся от тревожного расстройства или депрессии, отмечали, что непосредственной причиной этого стал не сам факт развода, а невозможность видеть и воспитывать ребенка. Впоследствии эти мужчины либо не вступают в новый брак, либо делают это по прошествии многих лет и часто в повторных браках не становятся отцами, дабы избежать повторения негативного опыта.

В результате развода и возникновения проблем, связанных с ним, может формироваться беспомощность как свойство личности и своеобразного цугцванга: что бы ты ни предпринимал, твое положение будет только ухудшаться, а потому лучше не предпринимать никаких действий. Эта беспомощность имеет вид порочного круга: чем больше психологических трудностей испытывает человек, тем сильнее беспомощность, а чем она сильнее, тем более выражена социальная и психологическая дезадаптация личности. При этом у мужчин уровень беспомощности после развода ниже, чем у женщин (Шиповская, 2008; Баранов, Протопопова, 2023). По нашему мнению, необходимо учитывать также, кто в каждом отдельном случае был виновником или инициатором развода, а кто — его «жертвой», так как у последних тревожность выше, чем у первых.

Уровень послеразводной тревожности одинаково высок у мужчин и женщин (Там же).

Кроме того, эмоциональное состояние супругов зависит от продолжительности процедуры развода, в том числе определения места жительства детей, раздела имущества: чем дольше она продолжается, тем хуже становятся отношения между супругами, которые накапливают взаимные претензии и «обличающие материалы», вплоть до заведомо ложных доносов и клеветы (Шаумаров, 2022). Иногда один или оба супруга прибегают к актам агрессии: портят и уничтожают чужое имущество, похищают детей, наносят второй стороне телесные повреждения, уничтожают документы. Оба супруга стараются привлечь на свою сторону максимум союзников: родственников, друзей и даже должностных лиц (психологов и врачей-экспертов, руководство детского сада, школы, которые посещают дети, и т. д.), стараясь сформировать у них негативное отношение к другой стороне развода, что приводит к нарастанию вражды, ненависти супругов по отношению друг к другу.

Мужчины легче переносят развод, если у них есть цель в жизни, умения и опыт управления собственной жизнью и усвоения нового опыта. Женщинам после развода свойственно не осмысливать свою возможную вину в случившемся, а обвинять обоих либо только мужчину. При

этом женщины, которые осознают свою ответственность за то, что происходит в их жизни, развод переносят легче. Прощение у мужчин характеризуется пониманием мотивов другой стороны, а у женщин — способностью ощутить эмоции другой стороны, то есть у мужчин ядром прощения является когнитивный фактор, а у женщин — эмоциональный (Гроголева, Берштейн, 2016).

По нашему мнению, у «виновников», инициаторов и «жертв» развода реакция на развод, копинг-стратегии, отношение к вине и прощению различны.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, развод наносит колоссальный психологический вред бывшим супругам, вне зависимости от того, кто явился инициатором развода, а кто — «жертвой», поскольку последствиями распада семьи становятся переживания чувств одиночества, беспомощности, страха перед неопределенным будущим, отказ от повторного брака и деторождения, а иногда — социальная дезадаптация и нарушения психического здоровья.

В дальнейших психологических исследованиях и при коррекции эмоциональных состояний супругов после развода необходимо не только дифференцировать инициатора и «жертву» развода, но и выделять «виновника развода» в тех случаях, когда это возможно, что будет способствовать лучшему пониманию психологических феноменов и последствий бракоразводного процесса.

Список источников

1. Баранов А. А., Протопопова Г. Л. Влияние переживания ситуации расторгнутого брака на временную перспективу личности // Ярославский педагогический вестник. — 2023. — № 1 (130). — С. 116–125.
2. Бардиер Г. Л., Заширинский М. М., Вознесенская Е. С., Комова О. В. Социальные представления о субъектах отчужденного родительства как компонент обыденного сознания // Общество: социология, психология, педагогика. — 2023. — № 8. — С. 56–64. — URL : <https://doi.org/10.24158/spp.2023.8.7>. (дата обращения: 24.11.2023).
3. Глотко О. Л., Иванова А. М., Моруга А. С. [и др.]. Женщины и мужчины России : стат. сб. // Росстат. — М., 2022. — 208 с.
4. Гроголева О. Ю., Берштейн И. М. Взаимосвязь опыта прощения с психологическим благополучием личности мужчин и женщин в ситуации развода // Вестник Омского университета. Сер. «Психология». — 2016. — № 2. — С. 59–68.
5. Дорьева Е. А., Королёва Е. М. Факторы сохранения и завершения (распада) близких отношений: обзор современных психологических исследований // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2015. — № 4. — С. 112–116.
6. Зыков С. В. Расторжение брака: взаимосвязь правового и социального аспектов // Актуальные проблемы российского права. — 2020. — Т. 15, № 1. — С. 92–102.
7. Лактюхина Е. Г. От брака к разводу и обратно. Исследование постразводного поведения // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2017. — Т. 20, № 2. — С. 62–81.
8. Синельников А. Б. Развод — революция в семье // Вестник Московского университета. Сер. 18, Социология и политология. — 2010. — № 2. — С. 130–146.
9. Смирнов В. А. Развод и его последствия. Разводы на протяжении всей истории России // Молодой ученый. — 2023. — № 19 (466). — С. 419–421.
10. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Мысль, 1989. — 173 с.
11. Шаумаров Г. Б. Социально-психологические аспекты развода // Современное образование (Узбекистан). — 2022. — № 1 (110). — С. 3–8.
12. Шевченко И. О. Ситуация после развода: отцы и дети // Социологические исследования. — 2015. — № 3. — С. 70–77.
13. Шиповская В. В. Взаимосвязь беспомощности и личностных свойств в сложной ситуации развода супругов // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». — 2008. — Т. 14, № 3. — С. 180–185.
14. Smith J., Wolfinger N. H. Re-Examining the Link Between Premarital Sex and Divorce // Journal of Family Issues. — 2023. — DOI : <https://doi.org/10.1177/0192513X231155673>.
15. Wolfinger N. H. Beyond the Intergenerational Transmission of Divorce: Do People Replicate the Patterns of Marital Instability They Grew Up With? // Journal of Family Issues. — 2000. — N 21 (8) — Pp. 1061–1086. — DOI : <https://doi.org/10.1177/019251300021008006>.

References

1. Baranov A. A., Protopopova G. L. The influence of experiencing the situation of a dissolved marriage on the time perspective of a person. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2023, iss. 1 (130), pp. 116–125. (In Russian).

2. Bardier G. L., Zashchirinsky M. M., Voznesenskaya E. S., Komova O. V. Social ideas about the subjects of alienated parenthood as a component of everyday consciousness. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. [Society: sociology, psychology, pedagogy]. 2023, iss. 8, pp. 56–64. Available at: <https://doi.org/10.24158/spp.2023.8.7>. (accessed: 24.11.2023). (In Russian).
3. Glotko O. L., Ivanova A. M., Moruga A. S. et al. *Zhenshchiny i muzhchiny Rossii: stat. sb.* [Women and men in Russia: statistical digest]. Moscow, Rosstat Publ., 2022, 208 p. (In Russian).
4. Grogoleva O. Yu., Bershtein I. M. The relationship of the experience of forgiveness with the psychological well-being of the individual of men and women in a situation of divorce. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser. "Psikhologiya"*. [Bulletin of Omsk University. Series "Psychology"]. 2016, iss. 2, pp. 59–68. (In Russian).
5. Doreva E. A., Koroleva E. M. Factors in preservation and termination (disintegration) of close relationships: a review of modern psychological research. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika"*. [Bulletin of Kostroma State University. Series "Pedagogy. Psychology. Social kinetics"]. 2015, iss. 4, pp. 112–116. (In Russian).
6. Zykov S. V. Divorce: the relationship between legal and social aspects. *Aktualnyye problemy rossiyskogo prava*. [Current problems of Russian law]. 2020, vol. 15, iss. 1, pp. 92–102. (In Russian).
7. Laktyukhina E. G. From marriage to divorce and back. Study of post-divorce behavior. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii*. [Journal of Sociology and Social Anthropology]. 2017, vol. 20, iss. 2, pp. 62–81. (In Russian).
8. Sinelnikov A. B. Divorce as a revolution in the family. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 18, Sotsiologiya i politologiya*. [Bulletin of Moscow University. Series 18, Sociology and political science]. 2010, iss. 2, pp. 130–146. (In Russian).
9. Smirnov V. A. Divorce and its consequences. Divorces throughout the history of Russia. *Molodoy uchenyy*. [Young scientist]. 2023, iss. 19 (466), pp. 419–421. (In Russian).
10. Sysenko V. A. *Supruzheskiye konflikty*. [Marital conflicts]. Moscow, Mysl, 1989, 173 p. (In Russian).
11. Shaumarov G. B. Social and psychological aspects of divorce. *Sovremennoye obrazovaniye (Uzbekistan)*. [Modern education (Uzbekistan)]. 2022, iss. 1 (110), pp. 3–8. (In Russian).
12. Shevchenko I. O. The situation after divorce: fathers and children. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*. [Sociological studies]. 2015, iss. 3, pp. 70–77. (In Russian).
13. Shipovskaya V. V. The relationship between helplessness and personal characteristics in the difficult situation of divorce. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova. Ser. "Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika"*. [Bulletin of Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series "Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Social kinetics"]. 2008, vol. 14, iss. 3, pp. 180–185. (In Russian).
14. Smith J., Wolfinger N. H. Re-Examining the Link Between Premarital Sex and Divorce. *Journal of Family Issues*. 2023. DOI : <https://doi.org/10.1177/0192513X231155673>.
15. Wolfinger N. H. Beyond the Intergenerational Transmission of Divorce: Do People Replicate the Patterns of Marital Instability They Grew Up With? *Journal of Family Issues*. 2000, iss. 21 (8), pp. 1061–1086. DOI : <https://doi.org/10.1177/019251300021008006>.

Информация об авторах

Бирюков Александр Николаевич — кандидат медицинских наук, магистр психологии, 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.

Information about the authors

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

Статья поступила в редакцию 11.12.2023; одобрена после рецензирования 04.01.2024; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 11.12.2023; approved after reviewing 04.01.2024; accepted for publication 19.01.2024.

Научная статья

УДК 159.922.7

DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.010

Особенности страхов у детей младшего школьного возраста в ситуации социального стресса

Нозикова Наталья Валентиновна

Тихоокеанский государственный университет

Хабаровск, Россия

nv_nozikova@bk.ru

Кологреева Юлия Викторовна

Тихоокеанский государственный университет

Хабаровск, Россия

yulia_2000_00@mail.ru

Аннотация. Необходимость формирования зрелой личности в условиях насыщенной стрессогенными факторами социальной ситуации развития определяет актуальность изучения особенностей эмоциональных переживаний, в том числе чувств тревоги и страха представителями разного возраста.

В данной статье рассматриваются особенности проявлений тревожности и страхов у 48 детей младшего школьного возраста в социальной ситуации пандемии COVID-19, выявленные с помощью методики диагностики детских страхов (А. И. Захаров), теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) и опросника для определения уровня тревожности у детей (Г. П. Лаврентьева и Т. М. Титаренко).

По результатам исследования, многие младшие школьники испытывали чувство страха. При этом у 73 % из них преобладал страх умереть, у 71 % — страх огня/пожара, у 63 % — страх войны. Кроме того, было обнаружено, что 25 % детей имели высокий, 73 % — средний и 2 % — низкий уровни тревожности.

Представлена разработанная и апробированная авторами комплексная программа коррекции страхов у младших школьников.

Эмпирические данные об особенностях психоэмоциональной сферы, структуре и степени выраженности страхов в детском возрасте позволяют осуществить комплексные меры психологической поддержки младших школьников в сложных социальных ситуациях и преодолеть негативное влияние таких ситуаций на дальнейшее личностное развитие детей.

Ключевые слова: страхи, тревожность, социальный стресс, пандемия, COVID-19, дети, младший школьный возраст, психологическая коррекция, психологическое здоровье.

Для цитирования: Нозикова Н. В., Кологреева Ю. В. Особенности страхов у детей младшего школьного возраста в ситуации социального стресса // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 92–97. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.010.

Original article

Features of fears in primary school children in situations of social stress

Nozikova Natalya Valentinovna

Pacific State University

Khabarovsk, Russia

nv_nozikova@bk.ru

Kologreeva Yulia Viktorovna

Pacific State University

Khabarovsk, Russia

yulia_2000_00@mail.ru

Abstract. The need to form a mature personality in a social development situation saturated with stress factors determines the relevance of studying the characteristics of emotional experiences, including feelings of anxiety and fears in representatives of different ages.

This article examines manifestations of anxiety and fears in 48 children of primary school age in the social environment of the COVID-19 pandemic. Such manifestations were identified using the methodology for diagnosing children's fears (A. I. Zakharov), an anxiety test (R. Tamml, V. Amen, M. Dorki), and a questionnaire to determine the level of anxiety in children (G. P. Lavrentieva and T. M. Titarenko).

According to the results of the study, many younger schoolchildren experienced a feeling of fear. Moreover, in 73 % of them the fear of death prevailed, in 71 % — the fear of fire/fire, in 63 % — the fear of war. Additionally, it was found that 25 % of children had high, 73 % moderate, and 2 % low levels of anxiety.

The research presents a comprehensive program for decreasing fears in younger schoolchildren, developed and tested by the authors.

The empirical data about the characteristics of the psycho-emotional sphere, the structure and severity of fears in childhood will make it possible to implement comprehensive measures of psychological support for younger schoolchildren in difficult social situations and to overcome negative impact of such situations on their further personal development.

Key words: fears, anxiety, social stress, pandemic, COVID-19, children, primary school age, psychological correction, psychic health.

For citation: Nozikova N. V., Kologreeva Yu. V. Features of fears in primary school children in situations of social stress // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 92–97. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.010.

Введение. Расширение диапазона стрессогенных факторов современной информационной среды, насыщенной пропагандой жестокости, суицидального поведения, угрозами пандемий, военных конфликтов и т. д. (Карабанова, 2020; Нозикова, 2013) осложняет решение задач социализации молодого поколения и формирования психологически зрелой личности.

Значительное влияние на процесс развития зрелой личности оказывают переживания чувств тревоги и страха в детском возрасте (Захаров, 2000; Захарова, Ершова, Творогова [и др.], 2021).

В отечественной психологии рассматриваются детские и школьные страхи (Розенова, Екимова, Кокурин [и др.], 2020): исследуются их особенности, обусловленные возрастными закономерностями развития психики, гендерными характеристиками и некоторыми социальными условиями (Захаров, 1988); отмечается определенное сходство в содержании страхов у детей младших возрастных групп и появление особенностей в их структуре по мере взросления ребенка под влиянием социальных факторов, в зависимости от культурных и национальных условий (Прихожан, 2009, с. 24), особенностей современного исторического периода, степени удовлетворения социогенных потребностей и индивидуальных особенностей ребенка (Прихожан, 1998); описывается влияние на особенности страхов у детей дошкольного возраста семейных отношений с низким уровнем эмоциональной близости и эмпатии и высокой тревожностью (Кочетова, 2012), структуры страхов у матерей (Гудонис, Вачкова, 2019), стиля родительского воспитания (Гут, Шкилев, Доронина, Зиборова, 2020).

Особое внимание обращается на изменение структуры и увеличение выраженности страхов у детей под влиянием особой ситуации развития и длительного стресса, связанного, например, с горем утраты одного из родителей (Нозикова, Колесник, 2015а; Нозикова, Колесник, 2015б), нахождением в зоне военного конфликта в Донбассе (Захарова, Ершова, Творогова [и др.], 2021; Синявская, Титиевский, 2021), пандемией COVID-19 (Семенова, Семенова, Конева [и др.], 2021; Солянкина, Голубь, Ничкова, 2022; Чутко, Сурушкина, Яковенко [и др.], 2023).

Необходимость обеспечения социальной экологии детства и сохранения физического и психического здоровья ребенка в ситуациях неопределенности и нестабильности современного мира актуализирует исследования тревожности и страхов у детей и разработку подходов к их профилактике и коррекции в психолого-педагогической науке и практике (Карабанова, 2020; Розенова, Екимова, Кокурин [и др.], 2020).

Выделяют следующие принципы работы по преодолению и профилактике тревожности и страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста: формирование адекватных способов удовлетворения социогенных потребностей ребенка с учетом его возрастной группы; развитие у него Я-концепции и позитивного самоотношения; ослабление факторов развития личности, приводящих к возникновению и закреплению у ребенка тревожности и страхов; освоение детьми адаптивной модели поведения в психологически значимых ситуациях; психолого-

педагогическое просвещение ближайших взрослых, предупреждающее проявления ими психотравмирующего поведения и корректирующее детско-родительские отношения (Прихожан, 1998; Долгова, Кондратьева, Абдыраманова, 2022).

Цели исследования — выявить особенности проявлений тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста в стрессовой социальной ситуации и осуществить их коррекцию.

Методы и методики исследования. Для определения тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста был использован метод тестирования и следующие конкретные методики: методика диагностики детских страхов (А. И. Захаров) (Панфилова, 2017); тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), предназначенный для выявления степени тревожности, отношения к определенной ситуации, информации о взаимоотношениях ребенка со сверстниками и взрослыми (Панфилова, 2017). Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью методов математической статистики (Т-критерия Вилкоксона) с использованием пакета программ Statistica-13.

Исследование, в котором участвовали 48 учеников вторых классов с нормативным развитием в возрасте 7–8 лет (50 % девочек и столько же мальчиков) было выполнено на базе общеобразовательной школы № 2 г. Вяземского Хабаровского края в октябре 2021 года во время пандемии COVID-19, которая вызывала переживания тревоги, страха смерти, неконтролируемости угрозы и оказывала воздействие на все социально-психологические уровни общества (Нестик, 2020), создавая глобальную ситуацию непрерывного травматического стресса и высокий риск психологического травматизма (Екимова, Кокурин [и др.], 2021; Солянкина, Голубь, Ничкова, 2022).

Гипотеза исследования — предположение о том, что в структуре страхов у детей младшего школьного возраста в социальной ситуации пандемии COVID-19 существуют специфические особенности в видах переживаемых страхов и их количестве.

Результаты исследования и их обсуждение. С помощью методики диагностики страхов А. И. Захарова была выявлена структура и частота переживания страхов младшими школьниками.

Чаще всего дети переживали страх смерти (73 %), страх огня/пожара (71 %) и страх войны (63 %); на втором месте по частоте переживания находились страх страшных снов (58 %), темноты (56 %), волка, медведя, пауков, змей, а также бури, грозы, наводнения (54 %), высоты и медицинских уколов (52 %); остальные страхи встречались в меньшем количестве.

В процессе применения теста Р. Тэмпла, М. Дорки, В. Амена было установлено, что 25 % младших школьников имели высокий, 73 % — средний и только 2 % — низкий уровень тревожности.

Результаты, близкие к вышеописанным, были получены при исследовании тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста, находившихся в зоне военного конфликта в Донбассе: у них были установлены признаки длительного хронического стресса и изменения в структуре страхов. На первом месте по частоте переживаний был отмечен страх смерти, войны, огня, пожара; на втором — страх крови, боли, медицинских процедур, темноты и ночных кошмаров (Захарова, Ершова, Творогова [и др.], 2021). Чувства тревоги и страха у этих детей являлись мощным стрессором, формировали стресс и переводили его в хроническую стадию, значительно утяжеляя течение психологических нарушений, что требовало психологической помощи (Синявская, Титиевский, 2021; Захарова, Ершова, Творогова [и др.], 2021).

В работах, выполненных ранее, у детей 7–8 лет была установлена иная структура страхов: доминирование страхов не соответствовать социальным требованиям, несчастья, беды, магического влияния (Захаров, 1988); страхи оценки со стороны взрослых, «опасных» людей, смерти, болезни (Прихожан, 2009), в то время как преобладание страхов войны, пожара, стихийных бедствий и смерти было свойственно для более старшего, подросткового возраста.

Выявленные у младших школьников негативные эмоциональные состояния определили необходимость работы по их коррекции.

С учетом полученных в исследовании результатов, выявленного в беседах эмоционального опыта детей и аналитического обзора научных подходов к проблеме страхов у детей и методам психолого-педагогической помощи в их преодолении нами была составлена комплексная программа коррекции страхов у младших школьников (Прихожан, 1998; Панфилова, 2017; Долгова, Кондратьева, Абдыраманова, 2022), способствующая развитию контроля над объектом страха, снижению тревожности, усилению «Я» ребенка и повышению уверенности в себе.

Направлениями комплексной коррекционной работы стали развитие эмоциональной сферы, коррекция общей тревожности и самооценки, обучение навыкам релаксации у детей, а также психолого-педагогическое просвещение и консультирование родителей и учителей по проблемам тревожности и страхов у младших школьников.

В качестве критериев результативности психологической помощи выступали повышение у детей уверенности в себе, снижение у них тревожности и количества страхов, улучшение взаимоотношений «родитель — ребенок».

Программа включала в себя 10 занятий два раза в неделю во время, установленное администрацией учебного заведения.

В процессе работы по программе были использованы дыхательные техники и релаксация под музыку для психофизиологического снятия у детей напряжения, сосредоточения на своем внутреннем мире; игротерапия для снижения их эмоционального напряжения, застенчивости и тревожности; арт-терапевтические приемы рисования для выражения ими своего психоэмоционального состояния, снижения напряжения посредством отреагирования тревожных переживаний.

В занятиях по программе участвовали 10 детей (6 девочек и 4 мальчика) со средним показателем страхов 12,2, составившие экспериментальную группу.

После проведения занятий, на контрольном этапе исследования, у детей экспериментальной группы были установлены положительные сдвиги в уровне страхов и тревожности: у 60 % из них количество страхов снизилось до нормы, достигнув показателя 6,7; с другими детьми коррекционная работа была продолжена в индивидуальной форме.

T-критерий Вилкоксона ($T_{эмп} = 4,05$ при $p \leq 0,01$) подтвердил статистическую значимость различий в уровне тревожности детей по тесту Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки, что свидетельствовало об эффективности проведенной работы с младшими школьниками.

Выводы. В ситуациях социального стресса и в периоды неопределенности особого внимания требует психологическое, в том числе эмоциональное, состояние детей, подростков и молодых людей. Знание и учет особенностей переживания ими чрезвычайных социальных условий позволяют предупредить негативные последствия и организовать результативную психологическую поддержку в экстремальных ситуациях жизнедеятельности в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей (Бармина, Нозикова, 2023).

Под влиянием стрессовой социальной ситуации, например в период пандемии COVID-19 или войны в Донбассе, у детей младшего школьного возраста 7–8 лет происходило изменение структуры и частоты страхов. В частности, преобладающими становились страхи смерти, огня/пожара, войны, крови, боли, медицинских процедур, темноты и ночных кошмаров, а также увеличивался уровень тревожности, что осложняло процесс социализации, личностного развития и требовало специальной психологической помощи и коррекции.

Авторская комплексная программа позволила эффективно осуществлять развитие эмоциональной сферы, коррекцию общей тревожности и самооценки, обучение навыкам релаксации детей, а также психолого-педагогическое просвещение и консультирование родителей и учителей по проблемам тревожности и страхов у младших школьников, поэтому она может быть успешно использована в практике психолого-педагогического и семейного консультирования.

Список источников

1. Бармина П. С., Нозикова Н. В. Особенности межличностных отношений и переживания одиночества в юношеском возрасте в зависимости от фактора пола // Экспериментальная психология. — 2023. — Т. 16, № 1. — С. 167–181.
2. Гудонис В. П., Вачков И. В. Страхи современных старших дошкольников и их родителей // Современное дошкольное образование. — 2019. — № 4 (94). — С. 36–45.
3. Гут Ю. Н., Шкилев С. В., Доронина Н. В., Зиборова Е. И. [и др.]. Взаимосвязь родительского воспитания и выраженности страхов у старших дошкольников // Дошкольное образование. — 2020. — № 2. — С. 106–113.
4. Долгова В. И., Кондратьева О. А., Абдыраманова Д. Л. Особенности превентивной работы со страхами дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения // Концепт. — 2022. — № 1. — С. 62–79.
5. Екимова В. И., Розенова М. И., Литвинова А. В. [и др.]. Травматизация страхом: психологические последствия пандемии COVID-19 // Современная зарубежная психология. — 2021. — Т. 10, № 1. — С. 27–38.
6. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. — СПб.: Союз, 2000. — 448 с. — URL: <https://www.psyoffice.ru/3714-zakharov-a.-i.-dnevnye-i-nochnye-strakhi-u-detejj.html> (дата обращения: 20.07.2023).
7. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков: анамнез, этиология и патогенез. — Л.: Медицина, 1988. — 246 с.
8. Захарова И. Н., Ершова И. Б., Творогова Т. М. [и др.]. Стресс у детей и подростков — проблема сегодняшнего дня // Медицинский совет. — 2021. — № 1. — С. 237–246.

9. Карабанова О. А. Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 2020. — № 3. — С. 4–22.
10. Кочетова Ю. А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. — 2012. — № 3. — С. 77–87.
11. Нестик Т. А. Влияние пандемии COVID-19 на общество: социально-психологический анализ // Институт психологии российской академии наук. Социальная и экономическая психология. — 2020. — Т 5, № 2 (18). — С. 47–83.
12. Нозикова Н. В., Колесник Е. С. Эмоциональные особенности детей, переживших утрату одного из родителей // Вестник Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова. Сер. «Гуманитарные науки». — 2015а. — № 4 (34). — С. 100–105.
13. Нозикова Н. В. Понятие «зрелость» и основные эпистемологические подходы к его исследованию // Вестник Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова. Сер. «Гуманитарные науки». — 2013. — № 1. — С. 81–88.
14. Нозикова Н. В., Колесник Е. С. Проблема психологических особенностей детей, переживших утрату одного из родителей // Психология образования в поликультурном пространстве. — 2015б. — № 2 (30). — С. 77–84.
15. Панфилова М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры : практ. пособие для психологов, педагогов, родителей. — М. : Гном и Д, 2017. — 160 с.
16. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 2. — С. 11–17.
17. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. — СПб. : Питер, 2009. — 120 с.
18. Прихожан А. М. Тревожность и страх у младших школьников. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Академия, 1997. — 120 с.
19. Розенова М. И., Екимова В. И., Кокурина А. В. [и др.]. Стресс и страх в экстремальной ситуации // Современная зарубежная психология. — 2020. — Т. 9, № 1. — С. 94–102.
20. Семенова Л. Э., Семенова В. Э., Конева И. А. [и др.] Детский взгляд на пандемию COVID-19: гендерная специфика представлений старших дошкольников и младших школьников // Вестник Мининского университета. — 2021. — Т. 9, № 4. — С. 14.
21. Синявская И. А., Титиевский С. В. Характеристика страхов у детей, проживающих в условиях хронического психосоциального стресса // Журнал психиатрии и медицинской психологии. — 2021. — № 4 (56). — С. 24–30.
22. Солянкина Л. Е., Голубь О. В., Ничкова Л. В. Особенности психологических проблем и тревожности молодежи в период пандемии COVID-19 // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 2 (62). — С. 117–127.
23. Чутко Л., Сурушкина С. Ю., Яковенко Е. А. [и др.]. Страхи у детей (история и современность) // Лечебное дело. — 2023. — № 2. — С. 127–132.

References

1. Barmina P. S., Nozikova N. V. Features of interpersonal relationships and experiences of loneliness in adolescence depending on the gender factor. *Experimentalnaya psikhologiya*. [Experimental psychology]. 2023, vol. 16, iss. 1, pp. 167–181. (In Russian).
2. Gudonis V. P., Vachkov I. V. Fears of modern older preschoolers and their parents. *Sovremennoye doshkolnoye obrazovaniye*. [Modern preschool education]. 2019, iss. 4 (94), pp. 36–45. (In Russian).
3. Gut Yu. N., Shkilev S. V., Doromina N. V., Ziborova E. I. [et al.]. The relationship between parental education and the severity of fears in older preschoolers. *Doshkolnoye obrazovaniye*. [Preschool education]. 2020, iss. 2, pp. 106–113. (In Russian).
4. Dolgova V. I., Kondratyeva O. A., Abdyramanova D. L. Features of preventive work with fears of preschoolers in kindergartens. *Kontsept*. [Concept]. 2022, iss. 1, pp. 62–79. (In Russian).
5. Yekimova V. I., Rozenova M. I., Litvinova A. V. [et al.]. Fear traumas: psychological consequences of the COVID-19 pandemic. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. Modern foreign psychology]. 2021, vol. 10, iss. 1, pp. 27–38. (In Russian).
6. Zakharov A. I. *Dnevnyye i nochnyye strakhi u detey*. [Daytime and nighttime fears in children]. St. Petersburg, Soyuz, 2000, 448 p. Available at: <https://www.psyoffice.ru/3714-zakharov-a.-i.-dnevnye-i-nochnye-strakhi-u-deteyj.html> (access date: 20.07.2023). (In Russian).
7. Zakharov A. I. *Nevrozy u detey i podrostkov: anamnez, etiologiya i patogenez*. [Neuroses in children and adolescents: anamnesis, etiology and pathogenesis]. Leningrad, Meditsina, 1988, 246 p. (In Russian).
8. Zakharova I. N., Ershova I. B., Tvorogova T. M. [et al.]. Stress in children and adolescents — a problem of today. *Meditsinskiy sovet*. [Medical Counseling]. 2021, iss. 1, pp. 237–246. (In Russian).

9. Karabanova O. A. Risks of information socialization as a manifestation of the crisis of modern childhood. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psikhologiya*. [Bulletin of Moscow University. Series 14, Psychology]. 2020, iss. 3, pp. 4–22. (In Russian).
10. Kochetova Yu. A. Preschoolers' fears and their connection with child-parent relationships. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological Science and Education]. 2012, iss. 3, pp. 77–87. (In Russian).
11. Nestik T. A. The impact of the COVID-19 pandemic on society: socio-psychological analysis. *Institut psikhologii rossiyskoy akademii nauk. Sotsialnaya i ekonomicheskaya psikhologiya*. [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology]. 2020, vol. 5, iss. 2 (18), pp. 47–83. (In Russian).
12. Nozikova N. V., Kolesnik E. S. Emotional characteristics of children who have experienced the loss of one of their parents. *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta imeni P. G. Demidova. Ser. "Gumanitarnyye nauki"*. [Bulletin of the Yaroslavl State University named after P. G. Demidov. Ser. "Humanitarian sciences"]. 2015a, iss. 4 (34), pp. 100–105. (In Russian).
13. Nozikova N. V. The concept of "maturity" and the main epistemological approaches to its study. *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta imeni P. G. Demidova. Ser. "Gumanitarnyye nauki"*. [Bulletin of the Yaroslavl State University named after P. G. Demidov. Series "Humanitarian sciences"]. 2013, iss. 1, pp. 81–88.
14. Nozikova N.V., Kolesnik E.S. The problem of psychological characteristics of children who have experienced the loss of one of their parents. *Psikhologiya obrazovaniya v polikulturnom prostranstve*. [Psychology of education in a multicultural space. 2015b, no. 2 (30), pp. 77–84. (In Russian).
15. Panfilova M. A. *Igroterapiya obshcheniya: testy i korrektsionnyye igry: prakt. posobiye dlya psikhologov, pedagogov, roditeley*. [Game therapy of communication: tests and correctional games: practical guide for psychologists, teachers, and parents]. Moscow, Gnom i D, 2017, 160 p. (In Russian).
16. Prikhozhan A. M. Anxiety: causes, prevention and overcoming the problem. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education]. 1998, iss. 2, pp. 11–17. (In Russian).
17. Prikhozhan A. M. Psychology of anxiety: preschool and school age. St. Petersburg, Peter, 2009, 120 p. (In Russian).
18. Prikhozhan A. M. *Trevozhnost i strakh u mladshikh shkolnikov. Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa. Pod red. I. V. Dubrovinoi*. [Anxiety and fear in primary schoolchildren. Guide for a practicing counselor. Mental health of children and adolescents in the context of psychological services. Ed. by I. V. Dubrovina]. Moscow, Academiya, 1997, 120 p. (In Russian).
19. Rosenova M. I., Ekimova V. I., Kokurina [et al.]. Stress and fear in extreme situations. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. [Modern psychology abroad]. 2020, vol. 9, iss. 1, pp. 94–102. (In Russian).
20. Semenova L. E., Semenova V. E., Koneva I. A. [et al.]. Children's view of the COVID-19 pandemic: gender specificity of ideas of older preschoolers and younger schoolchildren. *Vestnik Mininskogo universiteta*. [Bulletin of Minin University]. 2021, vol. 9, iss. 4, pp. 14. (In Russian).
21. Sinyavskaya I. A., Titievsky S. V. Characteristics of fears in children living under chronic psychosocial stress. *Zhurnal psikhiiatrii i meditsinskoy psikhologii*. [Journal of Psychiatry and Medical Psychology]. 2021, iss. 4 (56), pp. 24–30. (In Russian).
22. Solyankina L. E., Golub O. V., Nichkova L. V. Specifics of psychological problems and anxiety in young people during the COVID-19 pandemic. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2022, iss. 2 (62), pp. 117–127. (In Russian).
23. Chutko L. S., Surushkina S. U., Yakovenko E. A. [et al.]. Fears in children (history and modernity). *Lechebnoye delo*. [General Medicine]. 2023, iss. 2, pp. 127–132. (In Russian).

Информация об авторах

Нозикова Наталья Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Тихоокеанского государственного университета.

Кологреева Юлия Викторовна — студент факультета психологии и социально-гуманитарных технологий Тихоокеанского государственного университета.

Information about the authors

Nozikova Natalya Valentinovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology at Pacific State University.

Kologreeva Yulia Viktorovna — a student at the Faculty of Psychology and Social and Humanitarian Technologies of Pacific State University.

Статья поступила в редакцию 28.11.2023; одобрена после рецензирования 23.12.2023; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 28.11.2023; approved after reviewing 23.12.2023; accepted for publication 19.01.2024.

Научная статья

УДК 37.015.325

DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.011

Связь общительности и эмоционального выгорания у педагогов

Казаренков Вячеслав Ильич

Российский университет дружбы народов имени П. Лумумбы

Москва, Россия

vikprof2003@yandex.ru

Карнелович Марина Михайловна

Гродненский государственный университет имени Я. Купалы

Гродно, Беларусь

karnyalovich_mm@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу и эмпирическому выявлению ранее не изученных закономерностей формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогических работников.

Обосновано, что педагогическое взаимодействие, посредством которого учитель реализует цели и задачи образовательной деятельности, создает условия для проявления его общительности как интегрального свойства личности.

Авторы, рассматривая общительность с позиции концепции А. И. Крупнова, доказывают, что характеристики данного свойства могут быть положительными или отрицательными предикторами развития синдрома эмоционального выгорания у субъектов педагогической деятельности, что отражается во взаимосвязи двух феноменов.

Приведены результаты гугл-тестирования 140 педагогов-женщин в возрасте от 32 до 53 лет со стажем деятельности от 8 до 28 лет, повышающих квалификацию на базе РУДН (г. Москва, Российская Федерация) и ИПКиРО (г. Гродно, Республика Беларусь), которое было проведено с целью выявления специфики взаимосвязей характеристик их общительности и фаз выгорания.

С помощью корреляционного анализа по К. Спирмену доказано наличие прямо направленных связей между социоцентричностью и астеничностью как характеристик общительности и фазой истощения как симптомом эмоционального неблагополучия педагогов и обратно направленных — между эгоцентричностью, экстернальностью и эргичностью как характеристик общительности и всеми фазами эмоциональной «деформации» (напряжения, резистенции и истощения).

Представленные результаты обладают научной новизной и высокой прикладной значимостью, поскольку могут быть использованы в системе профориентации, а также в учреждениях образования с целью профилактики эмоционального выгорания у субъектов педагогической деятельности.

Ключевые слова: общительность, социоцентричность, эгоцентричность, экстернальность, эргичность, астеничность, эмоциональное выгорание, фазы выгорания (напряжение, резистенция, истощение).

Для цитирования: Казаренков В. И., Карнелович М. М. Связь общительности и эмоционального выгорания у педагогов // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 98–104. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.011.

Original article

The relationship between sociability and emotional burnout among teachers

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

vikprof2003@yandex.ru

Karnialovich Maryna Mikhaylovna
Yanka Kupala State University of Grodno
Grodno, Belarus
karnyalovich_mm@mail.ru

Abstract. The article is devoted to theoretical analysis and empirical identification of largely overlooked patterns of the phenomenon of emotional burnout among teaching staff.

It is substantiated that pedagogical interaction, through which the teacher realizes the goals and objectives of educational activities, creates conditions for manifestation of sociability as an integral personality trait.

The authors regard sociability from the perspective of the concept of A. I. Krupnov and prove that the characteristics of this property may be positive or negative predictors of the development of emotional burnout syndrome in subjects of teaching activity, which is reflected in the relationship between these two phenomena.

It presents the results of Google testing of 140 female teachers aged from 32 to 53, with teaching experience from 8 to 28 years, improving their qualifications on the basis of the RUDN (Moscow, Russian Federation) and IPKiRO (Grodno, Republic of Belarus). The research was conducted to identify the specifics of the relationship between characteristics of sociability and the phases of burnout.

Our correlation analysis according to K. Spearman proves the existence of direct connections between sociocentricity and asthenicity as characteristics of sociability and the phase of exhaustion as a symptom of emotional distress of teachers and inversely directed connections between egocentricity, externality and ergicity as characteristics of sociability and all phases of emotional “deformation” (tension, resistance and exhaustion).

The results presented have scientific novelty and high applied significance, since they can be used in the career guidance system, as well as in educational institutions to prevent emotional burnout among subjects of teaching activities.

Key words: sociability, sociocentricity, egocentricity, externality, ergicity, asthenicity, emotional burnout, burnout phases (tension, resistance, exhaustion).

For citation: Kazarenkov V. I., Karnialovich M. M. The relationship between sociability and emotional burnout among teachers // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 98–104. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.011.

Введение. В настоящее время неуклонно растет интерес ученых к субъекту педагогической деятельности, что обусловлено высоким социальным запросом на профессиональную компетентность педагогических кадров в системе отечественного образования. На рынке труда остро ощущается нехватка высококвалифицированных педагогов, способных противостоять вызовам глобализации, сохранять и транслировать обучающимся культурные ценности, благодаря индивидуально-личностным и социально-психологическим ресурсам и вопреки процессу эмоционального выгорания.

Для построения системы профотбора и прогрессивного профессионально-личностного развития специалистов сферы образования необходим детальный анализ свойств в «личностном портрете» педагога, способствующих или препятствующих процессам его адаптации и профессиональной деформации (Фомина, Бакова, 2010). Знание «полезных» индивидуально-личностных качеств специалиста поможет построить индивидуальную работу по профилактике и коррекции негативных и развитию востребованных характерологических свойств педагога-профессионала.

В репертуар таких значимых свойств педагога, традиционно оцениваемых как позитивные, относят общительность, поскольку реализация целей и задач образовательной деятельности обучающихся осуществляется посредством взаимодействия. Благодаря общению субъект педагогической деятельности «плетет ковер» взаимоотношений с ученическим коллективом и профессиональным окружением. Именно коммуникативные свойства личности, выражающиеся в педагогическом общении, считаются неотъемлемыми ресурсами, благодаря которым педагог может подняться к «акме», стать профессионалом (Моросанова, Фомина, 2010).

Благодаря исследованиям научной школы, возглавляемой А. И. Крупновым, преодолена фрагментарность в изучении многих свойств, в том числе общительности, и сформирована концепция интегральной и системной природы свойств личности в структуре индивидуальности (Крупнов, 2007). Согласно взглядам его последователей, общительность понимается как целостно-функциональное свойство, содержащее компоненты всех уровней системы «человек» от ин-

дивидного до индивидуального. Выделяются мотивационный (стремления, цели, намерения), инструментальный (притязания) в апробировании и использовании приемов в осуществлении процесса и содержательный (отношения с другими) аспекты общительности (Крупнов, 2007; Кудинов, Каменева, Вдовина, 2014; и др.).

Индивидуально-типический подход — самый перспективный для исследования гармоничных и агармоничных параметров свойств в общительности как интегральном свойстве. Гармоничный полюс каждой переменной проявляется в показателях силы, степени развитости, устойчивости и диапазоне целей, в то время как агармоничный — в показателях неустойчивости, слабости развития, отказе от намерений и планов. Биполярность качеств общительности более ярко проявляется на индивидуальном, формально-динамическом, чем на социально-личностном уровне, где, скорее, идет речь о дополнении, диалектике свойств (Кудинов, Кудинов, 2008).

Опираясь на позицию исследователей научной школы А. И. Крупнова, под общительностью мы понимаем относительно устойчивое в онтогенезе системное свойство, склонное к преобразованию в процессе социализации личности, в структуре которого есть инструментально-стилевые и мотивационно-ценностные характеристики, которые и обуславливают эффективность межличностного общения (Крупнов, 2007).

Согласно известной идиоме, ничто не является для человека такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием, как другой человек (Ронгинская, 2002). Анализ педагогической деятельности свидетельствует о ее многозадачности и напряженности ресурсов субъекта труда на всех уровнях интегральной индивидуальности: личностном, социальном, субъектном и индивидуальном (биологическом). Повседневный стресс вследствие непрерывных контактов педагога с обучающимися при высоком уровне ответственности за их безопасность и развитие повышает риски формирования у него признаков эмоционального неблагополучия, называемого «выгоранием» (Казаренков, Карнелович, Казаренкова, 2020). В эмоциональном выгорании как комплексном синдроме обнаруживаются симптомы физического, эмоционального и когнитивного истощения. Эмоциональное истощение часто сопровождается мотивационной деформацией, являющейся защитной реакцией личности на психологические стрессы (Maslach, Jackson, Leiter, 1996).

Цель исследования — определить наличие и характер связей общительности и эмоционального выгорания у педагогов.

Гипотеза: чем более выражены гармоничные параметры общительности как интегрального свойства личности, тем ниже риск эмоционального выгорания у педагогов.

Методы и методики исследования. Для изучения переменных общительности педагогов был использован Тест суждений А. И. Крупнова (Крупнов, 2007), для диагностики уровня эмоционального выгорания — опросник В. В. Бойко (Бойко, 1999), для статистической проверки гипотез — коэффициент ранговой корреляции Спирмена, позволивший определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками, и t-критерий Стьюдента, позволивший выявить уровень значимости различий рассматриваемых признаков. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью компьютерной программы Windows Statistica 8.0.

Изложение основных результатов. Результаты исследования средних значений переменных общительности и шкал трудностей при реализации педагогами общительности с помощью теста суждений А. И. Крупнова указали на ряд закономерностей.

В установочно-целевом компоненте общительности педагогов доминировали личностно значимые цели, что дало основание полагать, что они нацелены прежде всего на достижение целей посредством реализации личностно значимых приоритетов. В мотивационном компоненте их общительности была более выражена эгоцентрическая направленность, указывающая на то, что эта черта рассматривалась педагогами в качестве средства достижения собственного благополучия, удовлетворения личных желаний и потребностей; в когнитивном — осмысленность, то есть осознание сущности этого свойства, его важной роли в жизни и осознанное проявление; в продуктивном — субъектность, означавшая более выраженную результативность общительного поведения в личностной сфере для самовыражения, самоактуализации, саморазвития и т. д. (табл. 1).

В динамическом компоненте энергичность общительности, указывавшая на сильное стремление педагогов к межличностному взаимодействию, инициативность в завязывании знакомств, наличие широкого круга общения, значительно превышала аэнергичность — желание побыть в одиночестве, то есть слабую потребность в общении.

Средние значения переменных общительности у педагогов

Компоненты	Переменные	Средние значения	Критерий различий (t-value)	Уровень значимости различий (p)
Установочно-целевой	Общественно-деловые цели	36,8	-1,97398	0,053944
	Личностно значимые цели	43,7		
Мотивационный	Социоцентричность	35,7	-1,63798	0,104666
	Эгоцентричность	40,2		
Когнитивный	Осмысленность	46,1	-1,45252	0,149584
	Осведомленность	52,4		
Продуктивный	Предметность	41,8	-1,17227	0,073944
	Субъектность	48,3		
Регуляторный	Интернальность	43,4	2,36155	0,020197
	Экстернальность	24,5		
Динамический	Эргичность	39,1	2,04480	0,034187
	Аэргичность	26,3		
Эмоциональный	Стеничность	49,8	1,96825	0,051865
	Астеничность	23,9		
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	33,2	1,99595	0,048743
	Личностные трудности	22,6		

В регуляторном компоненте общительности интернальная регуляция явно доминировала над экстернальной: в основном педагоги надеялись и рассчитывали в общении на свои силы и способности, понимали, что от собственной инициативы зависит, как сложится их взаимодействие с другими людьми. Эмоциональный компонент общительности педагогов свидетельствовал о том, что в большинстве случаев реализация данного свойства сопровождалась переживаниями положительных эмоций радости, восхищения, интереса. В рефлексивно-оценочном компоненте общительности у педагогов доминировали операциональные трудности, связанные с недостаточным развитием коммуникативных навыков.

Результаты исследования симптомов и фаз синдрома эмоционального выгорания у педагогов по методике В. В. Бойко также показали определенные особенности.

Анализ представленных данных указал на то, что «лидирующее» положение (у 53 % респондентов) в картине *сложившейся фазы «напряжение»* синдрома эмоционального выгорания занимал симптом неудовлетворенности собой: в результате неудач педагоги либо были не способны повлиять на психотравмирующие обстоятельства и были склонны испытывать недовольство собой, выбранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. Второе место среди симптомов данной фазы (у 37 % педагогов) занимали переживания психотравмирующих обстоятельств, «слабость» барьера психологической защиты, усилившиеся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности; прочие симптомы внесли относительно равнозначный вклад в развитие проблемы (табл. 2).

Выраженность симптомов *формирующейся фазы «напряжение»* синдрома эмоционального выгорания у педагогов была схожей: более выражены «переживание психотравмирующих обстоятельств» (у 24 % респондентов) и «загнанность в клетку» (у 19 % педагогов), то есть им в большей степени было свойственно испытывать недовольство своим профессиональным статусом, а также переживать интеллектуально-эмоциональную стагнацию в профессиональном развитии, чувствовать безысходность и разочарование.

Среди симптомов *сформировавшейся фазы «резистенция»* доминировали неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (у 49 %) и редукция профессиональных обязанностей (у 36 %). Педагоги были склонны «экономить» на эмоциях, пытались облегчить либо сократить обязанности, требовавшие эмоциональных затрат, ограничивали эмоциональную отдачу посредством избирательного реагирования в процессе профессионального взаимодействия как с учащимися, так и с коллегами, причем поведение указанных субъектов образовательного процесса могло интерпретироваться ими как эмоционально черствое, неучитивое, равнодушное.

Средние значения показателей симптомов и фаз выгорания у педагогов, в %

Фазы	Симптомы	Несложившийся симптом (несформированная фаза)	Складывающийся симптом (формирующаяся фаза)	Сложившийся симптом (сформированная фаза)
Напряжение	Переживание психотравмирующих обстоятельств	39	24	37
	Неудовлетворенность собой	32	15	53
	Загнанность в клетку	66	19	15
	Тревога и депрессия	72	17	11
	Сумма (1 фаза)	64	26	10
Резистенция	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	14	37	49
	Эмоционально-нравственная дезориентация	49	30	21
	Расширение сферы экономии эмоций	57	16	27
	Редукция профессиональных обязанностей	37	27	36
	Сумма (2 фаза)	28	34	38
Истощение	Эмоциональный дефицит	55	27	18
	Эмоциональная отстраненность	50	33	17
	Личностная отстраненность или деперсонализация	63	25	12
	Психосоматические и психо-вегетативные нарушения	71	17	12
	Сумма (3 фаза)	51	33	16

Формирующаяся данная фаза синдрома эмоционального выгорания у педагогов характеризовалась наибольшей выраженностью симптомов «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» и «эмоционально-нравственная дезориентация» (у 37 и 30 % соответственно). Педагоги в большей степени действовали, руководствуясь принципом «хочу или не хочу»: сочувствуют нужным — уделяют внимание субъекту образовательного процесса, будет настроение — откликнуться на его состояния и потребности. Эта склонность исполнять свои обязанности в зависимости от настроения и субъективного предпочтения неизбежно влияет на качество профессиональной деятельности субъекта педагогического труда.

Сформировавшаяся и формирующаяся фазы «истощение» имели у педагогов относительно равноценную выраженность важнейших симптомов, хотя необходимо отметить вклад симптомов эмоционального дефицита и эмоциональной отстраненности в развитие данной фазы выгорания. Педагогам было свойственно чувствовать, что они уже не могут помогать субъектам своей деятельности (обучающимся в первую очередь), сопереживать и отзываться на ситуации, которые должны их трогать; они все более оставались эмоционально статичными в ответ как на позитивные, так и на отрицательные обстоятельства.

Таким образом, результаты исследования симптомов и фаз синдрома эмоционального выгорания у педагогов с выраженным падением общего энергетического тонуса указали на то, что каждый второй испытывал симптомы синдрома эмоционального выгорания. Несмотря на то что лишь у 16 % из них симптомы оказались полностью сформированными, у трети (33 %) синдром эмоционального выгорания находился в актуальном динамическом развитии, что в свое время неизбежно приведет к его полноценному формированию.

Показатели различных переменных общительности педагогов имели значимые корреляции с фазами синдрома эмоционального выгорания (табл. 3).

Обнаружены значимые (при $p < 0,05$) отрицательные связи энергичности общительности со всеми фазами синдрома эмоционального выгорания: «напряжение», «резистенция» и «истощение».

Педагоги, инициативные в общении и поддержании контактов, были менее склонны к возникновению ощущения эмоционального истощения, усталости, вызванной собственной профессиональной деятельностью; психофизического переутомления и защитных реакций, которые делали их эмоционально закрытыми, отстраненными и безразличными.

Корреляции переменных общительности с фазами синдрома эмоционального выгорания у педагогов

Переменные общительности	Фазы синдрома эмоционального выгорания		
	Напряжение	Резистенция	Истощение
Социоцентричность			0,56
Эгоцентричность	-0,49	-0,55	-0,63
Экстернальность			
Эргичность	-0,51	-0,54	-0,59
Астеничность		0,64	0,66

Значимая (при $p < 0,05$) положительная связь между «социоцентричностью» общительности и такой фазой синдрома эмоционального выгорания, как «истощение», дала основания полагать, что педагоги с чрезмерно выраженным желанием оказывать внимание и проявлять заботу о других людях, стремившиеся содействовать разрешению проблем группы, коллектива, были более склонны к нивелированию собственных профессиональных достижений, развитию психосоматических нарушений.

Значимая (при $p < 0,05$) отрицательная корреляция между «эгоцентричностью» общительности и такими фазами синдрома эмоционального выгорания, как «истощение», «резистенция», «напряжение», указывала на то, что педагоги с выраженным намерением заниматься своими личными проблемами, удовлетворять собственные потребности и интересы в меньшей степени были склонны к психофизическому переутомлению и переживанию психотравмирующих обстоятельств.

Значимая (при $p < 0,05$) положительная связь «астеничности» общительности с фазами «истощение» и «резистенция» свидетельствовала о том, что педагоги, характеризовавшиеся доминированием эмоций страха, тревоги, волнения, стеснения и т. п., были более подвержены возникновению и развитию эмоционального истощения.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, доказано существование прямо направленных связей между социоцентричностью и астеничностью общительности и фазой истощения эмоционального неблагополучия педагога и обратно направленных — между эгоцентричностью, экстернальностью и эргичностью общительности и всеми фазами (напряжения, резистенции и истощения) эмоциональной «деформации» педагога, что указывает на научную новизну представленных результатов.

Результаты имеют высокую прикладную значимость для системы профориентации субъектов, ориентированных на выбор педагогической профессии, а также могут быть полезны в кадровом менеджменте учреждений образования при планировании мероприятий по профилактике эмоционального выгорания у субъектов педагогической деятельности.

Перспективными представляются исследования специфики связей общительности и эмоционального неблагополучия у педагогов с разным возрастным, семейным и родительским статусом, стажем деятельности, профилизацией. Также актуальной видится задача разработки системы диагностики субъектов на «входе» в профессиональное педагогическое образование и отслеживание динамики признаков эмоционального выгорания при разных «наборах» индивидуальных характеристик общительности в лонгитюдных исследованиях.

Список источников

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. — СПб. : Питер, 1999. — 105 с.
2. Казаренков В. И., Карнелович М. М., Казаренкова Т. Б. Совладание педагогов-психологов со стрессом в профессиональной деятельности // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 4. — С. 81–89.
3. Крупнов А. И. Системная диагностика и коррекция общительности. — М. : РУДН, 2007. — 131 с.
4. Кудинов С. И., Кудинов С. С. Психологический анализ типологических проявлений общительности // Вестник Тамбовского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки. Педагогика и психология». — 2008. — Вып. 3 (59). — С. 282–292.
5. Кудинов С. И., Кудинов С. С., Каменева Г. Н., Вдовина К. Ю. Психология становления общительности: гендерные и национально-этнические аспекты : моногр. — М. : РУДН, 2014. — 374 с.

6. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Взаимосвязь развития осознанной саморегуляции и общительности педагогов // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2010. — № 2. — С. 16–20.
7. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. — М.: Наука, 2002. — Т. 23, № 3. — С. 85–95.
8. Фомина Н. А., Бакова И. В. Сравнительный анализ особенностей социально-психологической адаптации студентов с различной структурной организацией общительности // Известия Самарского научного центра РАН. — 2010. — Т. 12, № 3 (2). — С. 447–450.
9. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. *Burnout Inventory Manual*. — Palo Alto: Consulting Psychological Press, 1996. — 685 p.

References

1. Boyko V. V. *Sindrom "emotsionalnogo vygoraniya" v professionalnom obshchenii*. [Syndrome of "emotional burnout" in professional communication]. St. Petersburg, Piter, 1999, 105 p. (In Russian).
2. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M., Kazarenkova T. B. Educational psychologists and coping with stress in professional activity. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2020, iss. 4, pp. 81–89. (In Russian).
3. Krupnov A. I. *Sistemnaya diagnostika i korrektsiya obshchitelnosti*. [Systemic diagnostics and correction of sociability]. Moscow, RUDN, 2007, 131 p. (In Russian).
4. Kudinov S. I., Kudinov S. S. Psychological analysis of typological manifestations of sociability. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Gumanitarnyye nauki. Pedagogika i psikhologiya"*. [Bulletin of Tambov State University. Series "Humanitarian sciences. Pedagogy and psychology"]. 2008, iss. 3 (59), pp. 282–292. (In Russian).
5. Kudinov S. I., Kudinov S. S., Kameneva G. N., Vdovina K. Yu. *Psikhologiya stanovleniya obshchitelnosti: gendernyye i natsionalno-etnicheskiye aspekty: monogr.* [Psychology of the formation of sociability: gender and national-ethnic aspects: monograph]. Moscow, RUDN, 2014, 374 p. (In Russian).
6. Morosanova V. I., Fomina T. G. Relationship between the development of conscious self-regulation and sociability of teachers. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. "Psikhologiya i pedagogika"*. [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series "Psychology and pedagogy"]. 2010, iss. 2, pp. 16–20. (In Russian).
7. Ronginskaya T. I. Burnout syndrome in social professions. *Psikhologicheskiy zhurnal*. [Psychological Journal]. Moscow, Nauka, 2002, vol. 23, iss. 3, pp. 85–95. (In Russian).
8. Fomina N. A., Bakova I. V. Comparative analysis of the characteristics of socio-psychological adaptation of students with different structural organization of sociability. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN*. [News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences]. 2010, vol. 12, iss. 3 (2), pp. 447–450. (In Russian).
9. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. *Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, Consulting Psychological Press, 1996, 685 p. (In Russian).

Информация об авторах

Казаренков Вячеслав Ильич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы.

Карнелович Марина Михайловна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

Information about the authors

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia.

Karnialovich Maryna Mikhaylovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Experimental and Applied Psychology at Yanka Kupala State University of Grodno.

Статья поступила в редакцию 28.01.2024; одобрена после рецензирования 29.01.2024; принята к публикации 30.01.2024.

The article was submitted 28.01.2024; approved after reviewing 29.01.2024; accepted for publication 30.01.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 105–111.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 1 (69), pp. 105–111.

Научная статья
УДК 796.071.424.4
DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.012

Формирование адаптивного потенциала и резерва у спортсменов высокой квалификации

Самойлов Николай Григорьевич

Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова
Министерства здравоохранения Российской Федерации
Рязань, Россия

Аннотация. В настоящее время актуальными являются проблемы спорта, в частности психологических особенностей, а также нарушений и повреждений психики спортсменов высокой квалификации.

Одним из психологических факторов успешности спортивной деятельности выступает адаптационный потенциал личности спортсмена, который обеспечивает психологические возможности для его успешных выступлений на соревнованиях.

В статье описаны результаты психологического тренинга, направленного на формирование у спортсменов адаптивного потенциала и резерва, которые в экстремальных условиях соревнований обеспечивают готовность и способность переносить максимальные физические и психические нагрузки без нарушений психической деятельности.

В тренинге участвовали 24 спортсмена мужского пола в возрасте 19–25 лет (кандидаты и мастера спорта), занимавшиеся борьбой карате. Тренинг осуществлялся в течение 3 месяцев по 4 раза в неделю в межсоревновательном периоде их спортивной деятельности.

Во время тренинга у спортсменов формировалась установка на готовность осуществлять спортивную деятельность в моделируемых экстремальных условиях, усваивались приемы и методы аутогенной тренировки и саморегуляции.

Результаты диагностики особенностей личности спортсменов с помощью методики многофакторного исследования личности Р. Б. Кеттелла и опросника качества жизни ВОЗ (WHO Quality of Life, WHOQOL) (с последующей статистической обработкой полученных результатов) до и после проведения тренинга свидетельствовали о возможности развития их свойств, составлявших «адаптационный потенциал и резерв» в межсоревновательный период в процессе целенаправленной психологической работы.

Ключевые слова: спортивная деятельность, адаптивный потенциал и резерв, качество жизни, психологический тренинг, спортсмены-каратисты.

Для цитирования: Самойлов Н. Г. Формирование адаптивного потенциала и резерва у спортсменов высокой квалификации // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 105–111. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.012.

Original article

Formation of adaptive potential and reserve power in athletes of high qualification

Samoylov Nikolay Grigoryevich

Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov
Ministry of Health of the Russian Federation
Ryazan, Russia

Abstract. Currently, the problems of sports, in particular of related psychological characteristics, as well as disorders and psychic damage to highly qualified athletes, are relevant.

One of the psychological factors for success in sports activities is the adaptive potential of an athlete's personality, which provides psychological opportunities for his/her successful performances in competitions.

The article describes the results of psychological training aimed at developing an adaptive potential and reserve power in athletes, which, under extreme competition conditions, ensures the readiness and ability to endure maximum physical and mental stress without disturbances in their mental activity.

The training involved 24 male athletes aged 19–25 years (candidates and masters of sports) who were involved in karate wrestling. The training was carried out for 3 months, 4 times a week, during a period when no competitions were held.

During the training, the athletes developed a mindset of readiness to carry out sports activities in simulated extreme conditions, and learned techniques and methods of autogenic training and self-regulation.

The results of diagnosing the personality traits of athletes (using the method of multifactorial personality research by R. B. Cattell and the WHO Quality of Life (WHOQOL) questionnaire, with subsequent statistical processing of the results obtained) before and after the training showed the possibility of developing the properties that constitute “adaptation potential and reserve power” in targeted psychological work, during a period when the athletes did not participate in competitions.

Key words: sports activity, adaptive potential and reserve, quality of life, psychological training, karate athletes.

For citation: Samoylov N. G. Formation of adaptive potential and reserve power in athletes of high qualification // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 105–111. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.012.

Введение. В спортивной деятельности, особенно в спорте высших достижений, основным и важным фактором, определяющим успешность спортсменов, считается способность выдерживать физические нагрузки, которые оказывают большее влияние на организм человека, по сравнению с действием иных внешних и внутренних факторов (Malm, Jacobsson, Isacksson, 2019).

Не менее значима психическая нагрузка, которая появляется раньше, снижает свое воздействие на спортсменов позже, чем физическая нагрузка, и детерминирует его способность переносить большие и часто экстремальные условия спортивной деятельности.

Несмотря на то что от психологических параметров и интегрального взаимодействия свойств, качеств и состояний личности спортсмена зависят оперативность и осознание поступающей информации, мотивация к необходимости и срочности принятия целенаправленных действий и актуализации резервных компонентов в психической регуляции спортивной деятельности, исследований особенностей влияния психической нагрузки на формирование его толерантности к повышению напряженности, на регуляцию готовности и способности к мобилизации максимальных возможностей спортсмена к самовыражению, незначительное количество (Яковлев, 2000), что подчеркивает актуальность и необходимость исследования роли психической нагрузки в развитии индивидуальной толерантности спортсмена к перенесению длительных и высокоинтенсивных психических напряжений (Asztalos, Wijndaele, Matton [et al.], 2013).

На наш взгляд, для оптимизации влияния на спортсмена экстремальных условий соревнований и поиска факторов, снижающих их негативные воздействия на него, необходимо изучать сочетанное функционирование физической и психической сфер, которое выступает детерминацией роста сопротивляемости к повреждающим компонентам среды (Murtagh, Daines, Archibald [et al.], 2016), позитивно влияет на психическое и психологическое здоровье (Султанов, 2009) и обеспечивает мобилизацию человека к преодолению негативных состояний в спортивной деятельности (Malm, Jacobsson, Isacksson, 2019).

Готовность к перенесению экстремальных ситуаций в спортивной деятельности во многом определяется адаптивным потенциалом спортсмена.

Потенциал (от лат. *potentia*) — возможность или степень мощности скрытых возможностей системы, совокупности ее ресурсов, которые оказывают преимущественно позитивное влияние на психику, качества личности, повышение ее помехоустойчивости (Султанов, 2009), особенно в условиях действия стрессогенных факторов (Смоленцева, 2006), в том числе в период спортивных соревнований.

Адаптивный потенциал является одним из важных звеньев в формировании толерантности личности к стремительным изменениям скорости, интенсивности и особенностям перенесения физической и психической нагрузки, которая выступает одним из факторов, активизирующим механизмы саморегуляции, реализуемые состояниями, свойствами и качествами личности спортсмена (Султанов, 2009). Это при повышении экстремальности спортивной деятельности ведет к улучшению спортивных результатов и выступает базой для их достижения в стрессогенных условиях соревнований (Алёшичева, 2022). Адекватное взаимодействие личностных качеств

спортсмена и активизация состояния внутренних условий их сочетанных функциональных проявлений становятся одним из условий срочной мобилизации и готовности к осуществлению спортивной деятельности в соревновательный период.

Позитивной средой и важным фактором для эффективного, а значит быстрого, интенсивного и надежного функционирования адаптивного потенциала, являются компоненты системы «качество жизни», рассматриваемой как адаптивный резерв человека.

При низком адаптивном потенциале высокий уровень психической нагрузки в период соревнований отрицательно влияет на производительность спортивной деятельности (Granz, Schnell, Mayer [et al.], 2019), поэтому в переходный (межсоревновательный) период необходимо формировать систему защиты психики (Aoyagi, Portenga, Poczwardowski [et al.], 2018; Pitts, Donohue, Shubert [et al.], 2015), адаптивный резерв, целенаправленную готовность спортсмена к перенесению максимальной нагрузки и проявлению своих способностей и уверенности в победе в процессе соревнований.

Цель исследования — изучить возможности формирования у спортсменов адаптивного потенциала и резерва в межсоревновательный период посредством психологического тренинга.

Методы и методики исследования. В исследовании использован метод эксперимента и следующие конкретные методики: многофакторный опросник Р. Б. Кеттелла и опросник качества жизни ВОЗ (WHO Quality of Life, WHOQOL). Количественные данные подвергались математической обработке (Сидоренко, 2002).

В исследовании приняли участие 24 спортсмена-каратиста 19–25 лет мужского пола, имевшие квалификацию кандидата в мастера спорта и мастера спорта. 12 человек из них составили контрольную группу, которая тренировалась как обычно, и 12 человек — экспериментальную, которая участвовала в тренинге, проводимом в течение 3 месяцев по 30 минут перед каждой тренировкой 4 раза в неделю.

В процессе тренинга у спортсменов формировалось представление об особенностях действия экстремальных условий на их физическую и психическую сферы, а также готовность осуществлять спортивную деятельность в моделируемых усложняющихся условиях. Также тренинг включал усвоение приемов и методов аутогенной тренировки и саморегуляции.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования свойств личности спортсменов *контрольной группы*, которая тренировалась в обычном режиме, с помощью методики Кеттелла свидетельствовали, что в конце эксперимента показатели большинства шкал, например открытость/замкнутость (фактор А), независимость/податливость (фактор Е), сознательность/беспринципность (фактор G), смелость/застенчивость (фактор Н), подозрительность/доверчивость (фактор L), радикализм/консерватизм (фактор Q1), изменились в незначительной степени. Выраженность некоторых качеств, например эмоциональной стабильности/неустойчивости (фактор С), развитого/ограниченного мышления (фактор В), внутренней напряженности/расслабленности (фактор Q4), даже снизилась при увеличении тревожности, депрессивности, чувства вины (фактор О) (табл. 1).

Таблица 1

Качества личности спортсменов-каратистов контрольной группы в начале и конце эксперимента (n = 12)

Этапы Факторы	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Уровень значимости различий	
			t	P
А	7,88±0,40	7,60±0,32	2,24	< 0,05
В	6,22±0,45	6,12±0,49	2,33	< 0,05
С	7,01±0,67	6,13±0,55	2,81	< 0,01
Е	7,03±0,61	7,23±0,41	2,08	< 0,05
Г	7,83±0,70	7,70±0,58	2,94	< 0,01
Н	4,68±0,38	4,50±0,34	2,29	< 0,05
Л	8,17±0,63	8,02±0,58	2,60	< 0,01
И	7,13±0,32	6,50±0,33	2,22	< 0,05
Q1	8,04±0,30	8,12±0,45	2,16	< 0,05
В	5,94±0,30	6,22±0,37	2,28	< 0,05
С	5,29±0,51	5,03±0,21	2,16	< 0,05
Q4	7,77±0,62	9,21±0,57	3,18	< 0,01

Окончание таблицы 1

Этапы Факторы	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Уровень значимости различий	
			<i>t</i>	<i>P</i>
Q1	6,03±0,20	5,95±0,46	2,35	< 0,05
Q2	7,21±0,36	7,01±0,29	2,16	< 0,05
Q3	7,00±0,58	6,12±0,56	2,88	< 0,01
Q4	6,32±0,55	6,67±0,53	2,79	< 0,01

Примечание: А — открытость/замкнутость, В — развитое/ограниченное мышление, С — эмоциональная стабильность/неустойчивость, Е — независимость/податливость, F — беспечность/озабоченность, G — сознательность/беспринципность, Н — смелость/застенчивость, I — чувственность/твердость, L — подозрительность/доверчивость, М — мечтательность/практичность, N — утонченность/простота, O — склонность к чувству вины / спокойная самоуверенность, Q1 — радикализм/консерватизм, Q2 — самостоятельность/зависимость от группы, Q3 — самоконтроль, сильная воля / недостаток самоконтроля, индифферентность, Q4 — внутренняя напряженность/расслабленность.

Результаты исследования свойств личности спортсменов *экспериментальной группы*, которая участвовала в тренинге, с помощью методики Кэттелла показали, что проведение тренинга привело к изменению прежде всего эмоционально-волевых факторов G (сознательность/беспринципность), E (независимость/податливость), H (смелость/застенчивость), Q2 (самостоятельность/зависимость от группы) Q3 (самоконтроль, сильная воля / недостаток самоконтроля, индифферентность), а также коммуникативных качеств, характеризующих межличностные взаимодействия: А (открытость/замкнутость), H (смелость/застенчивость), E (независимость/податливость), N (утонченность/«простота»), Q2 (самостоятельность/зависимость от группы) (табл. 2). У них повысились эмоциональная зрелость и устойчивость, выдержка и реалистичная оценка текущей деятельности; доминантность, смелость, активность, самоконтроль и готовность действовать в экстремальных условиях.

Таблица 2

Проявления качеств личности спортсменами-каратистами экспериментальной группы перед началом и после тренинга (n = 12)

Этапы Факторы	До тренинга	После тренинга	Уровень значимости различий	
			<i>t</i>	<i>P</i>
A	7,87±0,40	8,45±0,32	2,32	< 0,05
B	6,23±0,38	7,39±0,42	2,96	< 0,01
C	6,77±0,62	11,70±0,56	2,68	< 0,05
E	9,92±0,56	10,81±0,60	3,02	< 0,01
F	7,88±0,44	5,68±0,48	2,54	< 0,05
G	4,61±0,63	9,50±0,38	3,18	< 0,01
H	8,37±0,48	13,22±0,60	3,23	< 0,01
I	7,95±0,36	8,57±0,65	3,06	< 0,01
L	8,22±0,43	5,56±0,48	2,14	< 0,05
M	6,46±0,31	7,95±0,47	2,08	< 0,05
N	5,28±0,42	7,77±0,38	2,22	< 0,05
O	8,03±0,53	6,02±0,66	3,17	< 0,01
Q1	6,06±0,59	8,93±0,42	2,40	< 0,05
Q2	7,13±0,53	9,89±0,59	3,11	< 0,01
Q3	6,98±0,30	10,82±0,64	3,33	< 0,01
Q4	6,24±0,24	5,12±0,21	2,16	< 0,05

Примечание: А — открытость/замкнутость, В — развитое/ограниченное мышление, С — эмоциональная стабильность/неустойчивость, Е — независимость/податливость, F — беспечность/озабоченность, G — сознательность/беспринципность, H — смелость/застенчивость, I — чувственность/твердость, L — подозрительность/доверчивость, М — мечтательность/практичность, N — утонченность/простота, O — склонность к чувству вины / спокойная самоуверенность, Q1 — радикализм/консерватизм, Q2 — самостоятельность/зависимость от группы, Q3 — самоконтроль, сильная воля / недостаток самоконтроля, индифферентность, Q4 — внутренняя напряженность/расслабленность.

Уменьшение показателей факторов F (беспечность/озабоченность), L (подозрительность/доверчивость), O (склонность к чувству вины / спокойная самоуверенность), Q4 (внутренняя напряженность/расслабленность) у спортсменов экспериментальной группы указывает на большее проявление ими благоразумия, осторожности, рассудительности, уживчивости, спокойствия и уверенности в своих возможностях, спокойствия и удовлетворенности текущей деятельностью при ослаблении нервно-психической напряженности после работы по программе тренинга. Все это, несомненно, будет способствовать успешной спортивной деятельности и повышению результативности выступлений в экспериментальных условиях будущих соревнований.

Проявление качеств личности спортсмена во многом зависит от взаимодействия его физической и психической сфер, активность которых детерминируется такими внешними факторами его спортивной деятельности, как социальные отношения, окружающая среда, состояние психического и психологического здоровья и качество жизни.

При помощи опросника качества жизни ВОЗ (WHO Quality of Life, WHOQOL) были определены показатели качества жизни спортсменов-каратистов двух сравниваемых групп в начале и конце эксперимента.

Результаты показали, что у спортсменов контрольной группы, которые не участвовали в тренинге, все показатели качества жизни, особенно общего ее качества, в конце эксперимента уменьшились (табл. 3).

Таблица 3

Показатели качества жизни спортсменов-каратистов контрольной группы в начале и конце эксперимента (n = 12)

Этапы	В начале эксперимента	В конце эксперимента	Уровень значимости различий	
			t	p
Сферы				
Физическая	9,39±0,58	9,02±0,76	2,71	< 0,01
Психологическая	14,09±0,61	12,40±0,59	2,80	< 0,01
Уровень независимости	13,55±0,45	12,38±0,31	2,17	< 0,05
Социальные отношения	11,52±0,36	10,81±0,33	2,20	< 0,05
Окружающая среда	12,60±0,38	12,23±0,42	2,33	< 0,05
Духовная	9,59±1,01	9,50±1,11	2,67	< 0,01
Общее качество жизни и состояние здоровья	70,74±0,73	66,34±2,62	2,68	< 0,01

В то же время достоверное повышение всех исследованных показателей качества жизни у спортсменов экспериментальной группы свидетельствует о результативности проведения с ними психологического тренинга с использованием способов саморегуляции, релаксации и аутогенной тренировки. В наибольшей степени у них улучшились показатели психической и духовной сфер, общее качество жизни и состояние здоровья (табл. 4).

Таблица 4

Показатели качества жизни спортсменов-каратистов экспериментальной группы до и после проведения тренинга (n = 12)

Этапы	До тренинга	После тренинга	Уровень значимости различий	
			t	p
Сферы				
Физическая	9,45±0,61	10,54±0,83	2,89	< 0,01
Психологическая	14,07±0,68	15,86±0,56	2,36	< 0,05
Уровень независимости	13,51±0,24	13,88±0,19	2,14	< 0,05
Социальные отношения	11,55±0,83	1,08±0,13	2,51	< 0,05
Окружающая среда	12,54±0,22	13,98±0,33	2,40	< 0,05
Духовная	9,66±1,08	11,98±1,11	2,89	< 0,01
Общее качество жизни и состояние здоровья	70,98±2,34	76,98±2,62	2,22	< 0,05

Полученные данные позволяют констатировать, что проводимый в межсоревновательный период психологический тренинг позволяет спортсменам под действием целенаправленных влияний повысить качество жизни и готовность к перенесению физических и психических нагрузок высокой интенсивности при наступлении соревнований.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, повышению выраженности качеств личности спортсменов, улучшающих потенциальную возможность перенесения ими экстремальных условий при наступлении соревновательного периода спортивной деятельности, способствует целенаправленный психологический тренинг, проводимый в межсоревновательный период. Воздействие такого тренинга на личность спортсменов приводит к формированию у них адаптивного резерва и потенциала, позволяющих в стрессогенных условиях соревнований повышать свои результаты.

Сочетанное действие компонентов качества жизни и свойств личности спортсменов улучшает функционирование их физической и психической сфер, увеличивая готовность и улучшая подготовку к успешной демонстрации своих возможностей на соревнованиях.

Перспективным направлением дальнейших исследований в данной области следует считать продолжение разработки психологических тренингов по формированию адаптивного потенциала и резерва и изучение их влияния на спортсменов разного пола и возраста, занимающихся различными видами спорта.

Список источников

1. Алешичева А. В. Психологическое здоровье личности спортсмена : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2022. — 25 с.
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. — СПб. : Речь, 2002. — 250 с.
3. Смоленцева В. Н. Формирование умений психорегуляции в процессе многолетней подготовки спортсменов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2006. — 54 с.
4. Султанов Т. Н. Психологические особенности преодоления экстремальных ситуаций спортсменами различных специализаций : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2009. — 24 с.
5. Яковлев Б. П. Психологическая нагрузка в спортивной деятельности : дис. ... д-ра психол. наук. — Великие Луки, 2000. — 11 с.
6. Aoyagi M., Portenga S., Poczwardowski A. [et al.]. Reflections and Directions: The Profession of Sport Psychology Past Present and Future // *Profession Psychology : Research and Practice*. — 2012. — Vol. 43. — Pp. 32–38.
7. Asztalos M., Wijndaele K., Matton L. [et al.]. Sport participation and stress among women and men // *Psychology of Sport and Exercise*. — 2013. — Vol. 14. — Pp. 538–548.
8. Granz H. L., Schnell A., Mayer J. [et al.]. Risk profiles for athlete burnout in adolescent elite athletes: a classification analysis // *Psychology of Sport and Exercise*. — 2019. — Vol. 41. — Pp. 130–141.
9. Malm C., Jakobsson J., Isacksson A. Physical Activity and Sports — Real Health Benefits: A Review with Insight into the Public Health of Sweden // *Sports*. — 2019. — Vol. 7, J. 5. — P. 127.
10. Murray A., Daines L., Archibald D. [et al.]. The relationship and effects of golf on physical and mental health // *British Journal of Sports Medicine*. — 2016. — Vol. 50 (11). — Pp. 647–650.
11. Nicolas M., Vacher P., Martinent G., Mourrot L. [et al.]. Monitoring stress and recovery states: Structural and external stages of the short version of the RESTQ sport in elite swimmers before championships // *Journal of Sport and Health Science*. — 2019. — Vol. 8. — I. 1. — Pp. 77–88.
12. Pitts M., Donohue B., Shubert K. [et al.]. A Systematic Case Examination of The Optimum Performance Program in Sports in a Combat Sport Athlete // *Clinical Case Studies*. — 2015. — Vol. 14, I. 3. — Pp. 178–190.

References

1. Aleshicheva A. V. *Psikhologicheskoye zdorovye lichnosti sportsmena: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk*. [Psychological health of an athlete: abstract of dissertation of Doctor of Psychology]. St. Petersburg, 2022, 25 p. (In Russian).
2. Sidorenko E. V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii*. [Methods of mathematical processing in psychology]. St. Petersburg, Rech, 2002, 250 p. (In Russian).
3. Smolentseva V. N. *Formirovaniye umeniy psikhoregulyatsii v protsesse mnogoletney podgotovki sportsmenov: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk*. [Formation of psychoregulation skills in the process of long-term training of athletes: abstract of dissertation of Doctor of Psychology]. St. Petersburg, 2006, 54 p. (In Russian).

4. Sultanov T. N. *Psikhologicheskiye osobennosti preodoleniya ekstremalnykh situatsiy sportsmenami razlichnykh spetsializatsiy: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk.* [Psychological features of overcoming extreme situations by athletes of various specializations: abstract of dissertation of Candidate of Psychology]. St. Petersburg, 2009, 24 p. (In Russian).
5. Yakovlev B. P. *Psikhologicheskaya nagruzka v sportivnoy deyatel'nosti: dis. ... d-ra psikhol. nauk.* [Psychological load in athletic activities: abstract of dissertation of Doctor of Psychology]. Velikiye Luki, 2000, 11 p. (In Russian).
6. Aoyagi M., Portenga S., Poczwadowski A. [et al.]. Reflections and Directions: The Profession of Sport Psychology Past Present and Future. *Profession Psychology: Research and Practice.* 2012, vol. 43, pp. 32–38.
7. Asztalos M., Wijndaele K., Matton L. [et al.]. Sport participation and stress among women and men. *Psychology of Sport and Exercise.* 2013, vol. 14, pp. 538–548.
8. Granz H. L., Schnell A., Mayer J. [et al.]. Risk profiles for athlete burnout in adolescent elite athletes: a classification analysis. *Psychology of Sport and Exercise.* 2019, vol. 41, pp. 130–141.
9. Malm C., Jakobsson J., Isacksson A. Physical Activity and Sports — Real Health Benefits: A Review with Insight into the Public Health of Sweden. *Sports.* 2019, vol. 7, J. 5, pp. 127.
10. Murray A., Daines L., Archibald D. [et al.]. The relationship and effects of golf on physical and mental health. *British Journal of Sports Medicine.* 2016, vol. 50 (11), pp. 647–650.
11. Nicolas M., Vacher P., Martinent G., Mourot L. [et al.]. Monitoring stress and recovery states: Structural and external stages of the short version of the RESTQ sport in elite swimmers before championships. *Journal of Sport and Health Science.* 2019, vol. 8, iss. 1, pp. 77–88.
12. Pitts M., Donohue B., Shubert K. [et al.]. A Systematic Case Examination of The Optimum Performance Program in Sports in a Combat Sport Athlete. *Clinical Case Studies.* 2015, vol. 14, iss. 3, pp. 178–190.

Информация об авторе

Самойлов Николай Григорьевич — доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры психологического консультирования и психотерапии с курсом психиатрии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Information about the author

Samoylov Nikolay Grigoryevich — Doctor of Biology, Professor, Professor of the Department of Psychological Counseling and Psychotherapy with a Course of Psychiatry at the Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov, Ministry of Health of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 22.12.2023; одобрена после рецензирования 10.01.2024; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 22.12.2023; approved after reviewing 10.01.2024; accepted for publication 19.01.2024.

Научная статья

УДК 159.9:378.465

DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.013

Особенности мотивов выбора профессии будущими управленцами

Чернышева Анастасия Алексеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

chernyshevaal@yandex.ru

Фомина Наталья Александровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

pslfom@mail.ru

Аннотация. В настоящее время, характеризующееся быстрыми темпами изменений в различных сферах жизни человека и общества в целом, повышением требований к профессионалам и конкуренции на рынке труда, особенно актуальна проблема личностного и профессионального самоопределения молодых людей, а также выбора ими профессии.

В статье дана содержательная характеристика процесса профессионального самоопределения, который ученые рассматривают как совершившийся выбор профессии, некую точку качественных изменений (Н. Н. Чистяков, Ю. А. Захаров, Т. Н. Новикова, Л. В. Белюк, В. Ф. Сафин, В. В. Чебышева и др.); как непрерывный процесс, протекающий весь период профессиональной деятельности (Г. В. Акопов, А. В. Горбачева, Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Щегурова и др); как первичный выбор профессии, который можно пересматривать далее, изменив неоднократно сферу деятельности (D. Super).

Профессиональное самоопределение и выбор профессии осуществляются в юношеском возрасте, когда молодые люди заводят новые знакомства, вступают в новые коллективы, социальные группы, и у них формируются взгляды на жизнь, ее смыслы, идеалы, ценности, устремления, в том числе профессиональные.

На выбор профессии и формирование у молодых людей образа себя как профессионала влияют различные внешние и внутренние факторы, к которым относят интересы, мотивы, уровень личностной зрелости, проявляющийся в рефлексии и чувстве ответственности за свои поступки.

Авторами описаны результаты эмпирического исследования мотивов выбора профессии студентами — будущими управленцами. Показан высокий уровень значимости для них внутренних мотивов, особенно соответствия профессии способностям; возможности приносить пользу людям; роста профессионального мастерства при неважности таких внешних мотивов, как переезд на новое место жительства, близость к любимому школьному предмету и возможность ограничиться имеющимся оборудованием.

Представленные в статье результаты исследования дают возможность понять движущие силы выбора профессии управленца и наметить направления работы по профориентации старшеклассников и профессиональному самоопределению студентов вузов с целью прогнозирования их удовлетворенности будущей работой и успешности самореализации.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, выбор профессии, студенты — будущие управленцы; внутренние, внешние, положительные и отрицательные мотивы.

Для цитирования: Чернышева А. А., Фомина Н. А. Особенности мотивов выбора профессии будущими управленцами // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 112–119. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.013.

Original article

Motivations for choosing professions in management

Chernysheva Anastasia Alekseevna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

chernyshevaal@yandex.ru

Fomina Natalia Alexandrovna

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

Abstract. The present time brings about rapid changes in various spheres of human life and society as a whole, increasing demands on professionals and competition in the labor market, the problem of personal and professional self-determination of young people, as well as their choice of profession.

The article provides a description of the process of professional self-determination, which scientists consider as a final choice of profession, a certain point of qualitative change (N. N. Chistyakov, Yu. A. Zakharov, T. N. Novikova, L. V. Belyuk, V. F. Safin, V. V. Chebysheva, et al.), as a continuous process that occurs throughout the entire period of professional activity (G. V. Akopov, A. V. Gorbacheva, T. V. Kudryavtsev, V. Yu. Shchegurova, et al.), or as the primary choice of profession, which can be further revised in changing the field of their activity (D. Super).

Professional self-determination and choice of profession occur in adolescence, when young people make new acquaintances, join new teams, social groups, and form views on life, its meanings, ideals, values, and aspirations, including professional ones.

The choice of profession and the formation of young people's image of themselves as a professional are influenced by various external and internal factors, which include interests, motives, and the level of personal maturity, manifested in reflection and a sense of responsibility for their actions.

The authors describe the results of an empirical study of the motives for choosing a profession by students who are would-be managers. We show a high level of importance for their internal motives, especially the correspondence of the profession to their abilities; opportunities to benefit people; growth of professional skills despite the low relevance of such external motives as moving to a new residence, connection with a favorite school subject, and possessing available equipment.

The research results presented in the article enable us to understand the driving forces behind the choice of a management profession and to outline directions for work on career guidance for high school students and professional self-determination of university students in order to predict their satisfaction with future work and the success of their self-realization.

Key words: self-determination, professional self-determination, choice of profession, students — future managers; internal, external, positive and negative motives.

For citation: Chernysheva A. A., Fomina N. A. Motivations for choosing professions in management // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 112–119. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.013.

Введение. В современном изменяющемся мире, где все более значимыми становятся самореализация и карьерные перспективы человека, очень важны профессиональное самоопределение и успешный выбор профессии, которые должны соотноситься с желаниями, мотивами, способностями и возможностями молодых людей. При этом условия современного мира требуют выстраивания карьерной стратегии, которая не только соответствует способностям человека, его плану действий и т. п., но и способна быть гибкой, чтобы подстраиваться под внешние меняющиеся требования (Храмова, 2013).

Профессиональное самоопределение рассматривается как совершившийся выбор профессионального пути, некая точка качественных изменений и непосредственно выбор профессии (Сафин, 2008; Чебышева, 1969; Чистяков, Захаров, Новикова, Белюк, 1988); сложный непрекращающийся процесс, протекающий весь период профессиональной деятельности и включающий в себя последовательность связанных друг с другом решений, неотъемлемый компонент профессионального становления личности (Акопов, Горбачева, 2003; Кудрявцев, Щегурова, 1993); подвижный процесс, связанный с ценностно-смысловой сферой, поиском смысла в будущей или уже выполняемой работе (Богдан, 2009).

Самоопределение в профессии предполагает прохождение следующих этапов: познание себя, знакомство с профессиями, профессиональные пробы, обучение профессии, адаптацию к работе (под руководством наставника) и принятие окончательного решения (Фукуяма, 1989).

Существует первичный выбор специальности и принятие решения с дальнейшим пересмотром своего профессионального будущего. При этом трансформации могут быть как радикальными, так и минимальными, в связи с чем выделяют четыре типа карьеры: стабильный (непрерыв-

ное совершенствование в единственно выбранной профессии); обычный (периоды продвижения в карьере чередуются с застоем, могут включать кризисы); нестабильный (характеризуется двумя или более профессиональными пробами, и смена карьерного направления происходит после продолжительного периода работы в какой-либо профессиональной сфере); хаотичный (изменение профессиональных ориентаций совершается на протяжении всей жизни) (Super, 1985).

Осмысленный выбор профессии человеком происходит в процессе самоанализа, который осуществляется совместно с наблюдением и оценкой экспертов (педагогов, психологов, родителей и др.); анализа профессии, предполагающего знакомство с существующими специальностями, и профессиональных проб, которые помогают обрести опыт в выбранной профессии и установить ее соответствие способностям и возможностям человека. Самостоятельность выбора заключается в ответственности за него и возможности трудовых проб в разных профессиональных сферах (Фукуяма, 1989).

Профессиональное самоопределение начинается еще в подростковом возрасте, когда возникает готовность к планированию будущего развития в профессии (Батаршев, 2009), закладываются основы нравственного отношения к разным видам труда, происходит развитие системы личностных ценностей и смыслов, определяющих избирательность отношения к различным профессиям (Магомедова, 2016). Для человека становится важной возможность индивидуального определения образовательной и профессиональной траектории (Блинов, Сергеев, 2016; Чистякова, 2016), чтобы подстраивать ее под свои желания и возможности.

При выборе профессионального пути существует компромисс между внешними (востребованностью, престижностью, привлекательностью) и внутренними факторами (предпочтениями, способностями и т. д.) (Ginzberg, Ginzberg, Axelrad, Herma, 1951), мотивацией, планированием будущего, ответственностью выбора и самоограничением (Кон, 2020).

Важным для профессионального самоопределения является период студенчества, когда человек ориентирован на будущее: ставит жизненные цели, строит планы, заводит новые знакомства, включается в разные, в том числе профессионально ориентированные социальные группы и проекты, что влияет на формирование взглядов, идеалов, ценностей, а также профессиональных качеств (Пенькова, Панфилова, 2019).

Как правило, на 1-м курсе обучения студенты адаптируются к новой социальной роли, правилам и социальному окружению; на 2-м курсе — знакомятся с содержанием выбранной профессии, изучая соответствующие ей предметы (это порой приводит к появлению предположений об ошибочном выборе специальности); на 3-м курсе — в основном утверждают в профессиональном выборе после углубления теоретических знаний о специальности и получения практического опыта при прохождении различных практик (Андреева, 2021).

Процесс профессионального обучения, социокультурная и воспитательная среда вуза оказывают влияние на личностные качества, интересы, идеалы, ценности и убеждения (Любимова, 2014) студентов: у них формируются навыки, необходимые для профессиональной деятельности; развивается организованность, собранность, ответственность за результаты работы; формируется стремление к успеху в профессии; в связи с активным накоплением социального и профессионального опыта формируется зрелая и независимая личность (Власова, 2009).

Студенты с высоким уровнем сформированности профессионального самоопределения отличаются интересом к выбранной профессии, высокой мотивацией, четкой системой ценностей; со средним уровнем — неустойчивостью мотивации и интереса к будущей профессиональной деятельности, недостаточной сформированностью системы ценностей; с низким уровнем — отсутствием мотивации, интереса к будущей профессии и несформированностью ценностных ориентаций (Сергеева, Воскресенко, 2018).

Вместе с тем, к сожалению, растет количество случаев несоответствия выбора профессии, планируемого профессионального пути со способностями и качествами студентов. Значительная часть выпускников вузов не работают по полученной специальности, не имеют четких карьерных планов, причем многие из них понимают ошибочность сделанного выбора уже на старших курсах (Могилевкин, Новгородов, 2011). В связи с этим при выборе профессии необходимо критически оценивать собственные желания, предпочтения, возможности, способности и ограничения профессии, в процессе психолого-педагогического сопровождения студентов в период их обучения в вузе важно уделять особое внимание изучению и развитию мотивов выбора ими профессии и ценностно-смысловых аспектов будущей профессиональной деятельности.

Внутренними личностными предпосылками самоопределения прежде всего выступают особенности личности (волевые черты характера, трудолюбие, а также уровень жизненной зрелости человека, проявляющийся в рефлексии, социальной активности, чувстве ответственности за свои поступки и свидетельствующий о сформированности профессиональной идентичности (Андреева, 2021)), которые позволяют сделать верный выбор профессии, не участвуя напрямую в стимуляции данного процесса, и составляющие направленности личности (профессиональные интересы, способности, цели, принципы), активизирующие процесс профессионального самоопределения и позволяющие определиться с предпочтениями и интересами (Кормакова, 2011).

Знание и учет мотивов, лежащих в основе выбора профессии студентами, важны и необходимы для определения направлений работы с ними с целью прогнозирования и повышения удовлетворенности выбором и результатами будущей работы.

Цель исследования — исследовать мотивы выбора профессии студентами — будущими управленцами.

Гипотеза: мотивы выбора профессии будущих управленцев прежде всего связаны с их потребностями в развитии способностей, росте профессионального мастерства и возможности приносить пользу людям.

Методика исследования. В исследовании мотивов выбора профессии у 87 студентов в возрасте от 18 до 23 лет (96 % девушек, 4 % юношей), обучавшихся по направлению подготовки «Управление персоналом» в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина и Самарском государственном университете путей сообщения, была использована методика Р. В. Овчаровой.

Обсуждение основных результатов. Среди мотивов выбора профессии были выделены четыре группы: 1) внутренние индивидуально значимые (требует общения с разными людьми, соответствует моим способностям, способствует умственному и физическому развитию, является привлекательной, дает большие возможности проявить творчество); 2) внутренние социально значимые (предполагает высокое чувство ответственности, дает возможность приносить пользу людям, дает возможности для роста профессионального мастерства, позволяет реализовать способности к руководящей работе, позволяет сразу получить хороший результат труда); 3) внешние положительные (требует переезда на новое место жительства, является высокооплачиваемой, позволяет работать близко от дома, близка к любимому школьному предмету, позволяет использовать профессиональные умения вне работы); 4) внешние отрицательные (нравится родителям, позволяет ограничиться имеющимся оборудованием, является престижной, единственно возможная в сложившихся обстоятельствах, избрана моими друзьями).

Чаще всего при выборе профессии студенты руководствовались внутренними индивидуально значимыми мотивами и реже — внешними отрицательными мотивами (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность у студентов различных групп мотивов при выборе профессии

Мотивы	Значимость
Внутренние индивидуально значимые мотивы	16,41
Внутренние социально значимые мотивы	15,59
Внешние положительные мотивы	12,56
Внешние отрицательные мотивы	12,21

Среди *внутренних индивидуально значимых мотивов* наиболее важными были соответствие профессии способностям и возможность умственного и физического развития в процессе профессиональной деятельности. Студенты выбирали профессию, чтобы она соотносилась с их качествами и предполагала дальнейшее личностное и профессиональное развитие. Также значимость представлял мотив проявления творчества, поскольку работа была связана с нахождением новых способов сплочения и вовлеченности коллектива, организацией корпоративных мероприятий, развитием HR-бренда и т. д., что невозможно осуществить без реализации новых идей, творчества, поиска новых инструментов для работы с персоналом (табл. 2).

Значимость для студентов — будущих управленцев конкретных мотивов выбора профессии (в баллах)

Группы мотивов	Мотивы	Значимость
Внутренние индивидуально значимые мотивы	Требует общения с разными людьми	2,87
	Соответствует моим способностям	3,80
	Способствует умственному и физическому развитию	3,31
	Является привлекательной	3,17
	Дает большие возможности проявить творчество	3,25
Внутренние социально значимые мотивы	Предполагает высокое чувство ответственности	2,76
	Дает возможность приносить пользу людям	3,79
	Дает возможности для роста профессионального мастерства	3,71
	Позволяет реализовать способности к руководящей работе	2,60
	Позволяет сразу получить хороший результат труда	2,72
Внешние положительные мотивы	Требует переезда на новое место жительства	1,71
	Является высокооплачиваемой	3,41
	Позволяет работать близко от дома	2,38
	Близка к любимому школьному предмету	1,84
	Позволяет использовать профессиональные умения вне работы	3,22
Внешние отрицательные мотивы	Нравится родителям	2,57
	Позволяет ограничиться имеющимся оборудованием	1,91
	Является престижной	3,22
	Единственно возможная в сложившихся обстоятельствах	2,56
	Избрана моими друзьями	1,94

Среди *внутренних социально значимых мотивов* для студентов была более важна возможность приносить пользу людям, так как в обязанности HR-менеджера входила помощь в нахождении работы соискателям и укомплектовании штата компании, адаптации новых сотрудников и сопровождении на этапе стажировки, построении индивидуальных планов развития для них, организации обучения и тренингов, работе с кадровым резервом, развитию корпоративной культуры, организации мероприятий для персонала и др. Также студентов привлекала в профессии возможность роста профессионального мастерства, развития профессиональных качеств, становления себя как умственно и физически развитого профессионала.

Среди *внешних положительных мотивов* более значимыми для студентов были мотивы использования профессиональных умений вне работы (например, для оценки своих компетенций и их совершенствования, а также консультирования окружающих) и высокой заработной платы, что свидетельствовало о предусмотрительности молодых людей, их стремлении к материальной независимости и возможности обеспечивать себя. Наименее важными мотивами для студентов, не отражающими обязанности и перспективы профессионального развития, выступали переезд на новое место жительства, работа недалеко от дома и близость профессии к любимому школьному предмету.

Среди *внешних отрицательных мотивов* наибольшее значение для будущих управленцев имел престиж выбранной профессии, уважение в обществе, достигаемое с помощью профессионального статуса. Среднюю важность имели мнения родителей о построении их дальнейшей жизни, в том числе выборе вуза и специальности, что, скорее всего, объяснялось особенностями их возраста, а самую низкую — возможность ограничиться имеющимся оборудованием, так как профессия HR-менеджера не предполагала требований к техническим средствам.

У студентов на более высоком уровне, по сравнению с другими группами мотивов, были выражены внутренние индивидуально значимые мотивы, то есть собственные желания, ценности и представления о привлекательном месте работы, а также внутренние социально значимые мотивы, оказывавшие наиболее благоприятное воздействие на продуктивность труда и удовлетворенность им.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, студенты выбрали профессию HR-менеджера прежде всего потому, что она соответствовала их способностям, а также предоставляла возможности для умственного и физического развития, роста профессионального мастерства и помощи людям. Ведущими являлись внутренние индивидуально значимые и социально значимые мотивы, которые считались более эффективными для достижения удовлетворенности работой и реализации способностей, хотя, выбирая профессию, студенты руководствовались и внешними отрицательными мотивами, например, давлением родителей и престижем профессии.

Список источников

1. Акопов Г. В., Горбачева А. В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса. — М. : Машиностроение — 1, 2003. — 280 с.
2. Андреева Г. Б., Никитина О. А. Формирование профессионального самоопределения студентов, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности» // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 3. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28836> (дата обращения: 16.10.2023).
3. Андреева Е. А. Взаимосвязь личностной зрелости студентов-первокурсников и статуса их профессиональной идентичности // Общество: социология, психология, педагогика. — 2021. — № 11 (91). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-lichnostnoy-zrelosti-studentov-pervokursnikov-i-statusa-ih-professionalnoy-identichnosti> (дата обращения: 01.11.2023).
4. Батаршев А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи. — М. : Академия, 2009. — 192 с.
5. Блинов В. И., Сергеев И. С. Основные положения Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования // Гуманитарные науки. — 2016. — № 2 (34). — С. 11–23.
6. Богдан Н. А. Профессиональное самоопределение студентов-психологов : учеб. пособие. — Самара : Универс групп, 2009. — 85 с.
7. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : моногр. — Балашов : Балашов. ин-т (фил.) Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского, 2009. — 114 с.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. — М. : Просвещение, 2020. — 256 с.
9. Кормакова В. Н. Профессионально-личностное самоопределение старшеклассников: содержание, технология, управление. — Белгород : Белгород. гос. ун-т, 2011. — 301 с.
10. Кудрявцев Т. В., Щегурова В. Ю. Психологический анализ профессионального самоопределения // Вопросы психологии. — 1993. — № 2. — С. 51–59.
11. Любимова Г. А. Развитие познавательного интереса студентов в условиях опытно-поисковой деятельности. — Волгоград : Волгоград. гос. аграр. ун-т, 2014. — 119 с.
12. Магомедова М. Г. Профессиональное самоопределение личности // Концепт. — 2016. — Т. 15. — С. 26–30.
13. Могилевкин Е. А., Новгородов А. С. Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. — 2011. — № 1 (10). — С. 61–78.
14. Пенькова М. С., Панфилова Ю. С. Психологические особенности современного студенчества // Студенческий научный форум. — 2019. — URL : <https://scienceforum.ru/2019/article/2018016645> (дата обращения: 03.11.2023).
15. Сафин В. Ф. Психология самоопределения и самооценки личности. — Уфа : Вагант, 2008. — 187 с.
16. Сергеева С. В., Воскресенко О. А. Диагностика профессионального самоопределения студентов в условиях многоуровневой образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 6. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28360> (дата обращения: 15.10.2023).
17. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / под ред. Е. Н. Жильцова, Н. Н. Нечаева. — М. : МГУ, 1989. — 105 с.
18. Храмова О. Б. Специфика карьерного развития студентов в процессе получения высшего образования // Акмеология. — 2013. — № 3. — С. 82–87.
19. Чебышева В. В. Психология трудового обучения. — М. : Просвещение, 1969. — 303 с.
20. Чистяков Н. Н., Захаров Ю. А., Новикова Т. Н., Белюк Л. В. Профессиональная ориентация молодежи. — Кемерово : Кемеров. гос. ун-т, 1988. — 185 с.
21. Чистякова С. Н. Системная поддержка и сопровождение формирования профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование. Столица. — 2016. — № 4. — С. 2–5.

22. Ginzberg E., Ginzberg S. W., Axelrad S., Herma J. L. Occupational choice: An approach to a general theory. — N. Y. : Columbia University Press, 1951. — 271 p.
23. Super D. E. Self-realization through the work and leisure roles. Educational and vocational guidance. — 1985. — 43 p.

References

1. Akopov G.V., Gorbacheva A.V. *Sotsialnaya psikhologiya studenta kak subyekta obrazovatel'nogo protsessa*. [Social psychology of a student as a subject of the educational process]. Moscow, Mashinostroyeniye — 1, 2003, 280 p. (In Russian).
2. Andreeva G. B., Nikitina O. A. Formation of professional self-determination of students studying in the specialty "Psychology of professional activity". *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Current issues of science and education]. 2019, iss. 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28836> (accessed: 16.10.2023). (In Russian).
3. Andreeva E. A. Relationship between the personal maturity of first-year university students and the status of their professional identity. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. [Society: sociology, psychology, pedagogy]. 2021, iss. 11 (91). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-lichnostnoy-zrelosti-studentov-pervokursnikov-i-statusa-ih-professionalnoy-identichnosti> (accessed: 01.11.2023). (In Russian).
4. Batarshv A.V. *Uchebno-professionalnaya motivatsiya molodezhi*. [Educational and professional motivation of youth]. Moscow, Akademiya, 2009, 192 p. (In Russian).
5. Blinov V. I., Sergeev I. S. Basic provisions of the Concept of organizational and pedagogical support of professional self-determination of students in the conditions of continuous education. *Gumanitarnyye nauki*. [Humanities]. 2016, iss. 2 (34), pp. 11–23. (In Russian).
6. Bogdan N. A. *Professionalnoye samoopredeleniye studentov-psikhologov: ucheb. posobiye*. [Professional self-determination of psychology students: study guide]. Samara, Univers Group, 2009, 85 p. (In Russian).
7. Vlasova E. A. *Professionalnoye samorazvitiye budushchikh sotsialnykh pedagogov: monogr.* [Professional self-development of future social educators: monograph]. Balashov, Balashov Institute (branch) of Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky, 2009, 114 p. (In Russian).
8. Kon I. S. *Psikhologiya ranney yunosti*. [Psychology of early youth]. Moscow, Prosveshcheniye, 2020, 256 p. (In Russian).
9. Kormakova V. N. *Professionalno-lichnostnoye samoopredeleniye starsheklassnikov: sodержaniye, tekhnologiya, upravleniye*. [Professional and personal self-determination of high school students: content, technology, management]. Belgorod, Belgorod State University Publ., 2011, 301 p. (In Russian).
10. Kudryavtsev T. V., Shchegurova V. Yu. Psychological analysis of professional self-determination. *Voprosy psikhologii*. [Issues of psychology]. 1993, iss. 2, pp. 51–59. (In Russian).
11. Lyubimova G. A. *Razvitiye poznavatelnogo interesa studentov v usloviyakh opytно-poiskovoy deyatel'nosti*. [Development of cognitive interest of students in the conditions of experimental search activities]. Volgograd, Volgograd State Agrarian University Publ., 2014, 119 p. (In Russian).
12. Magomedova M. G. Professional self-determination of personality. *Kontsept*. [Concept]. 2016, vol. 15, pp. 26–30. (In Russian).
13. Mogilevkin E. A., Novgorodov A. S. Study of the leading motives of career self-determination among university students. *Territoriya novykh vozmozhnostey. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa*. [Territory of New Opportunities. Bulletin of Vladivostok State University of Economics and Service]. 2011, iss. 1 (10), pp. 61–78. (In Russian).
14. Penkova M. S., Panfilova Yu. S. Psychological features of modern students. *Studencheskiy nauchnyy forum*. [Students' Scientific Forum]. 2019. Available at: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018016645> (accessed: 03.11.2023). (In Russian).
15. Safin V. F. *Psikhologiya samoopredeleniya i samootsenki lichnosti*. [Psychology of self-determination and self-esteem of individual]. Ufa, Vagant, 2008, 187 p. (In Russian).
16. Sergeeva S. V., Voskresenskiy O.A. Diagnosis of professional self-determination of students in a multi-level educational organization. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. [Current issues of science and education]. 2018, iss. 6. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28360> (accessed: 15.10.2023). (In Russian).
17. Fukuyama S. *Teoreticheskiye osnovy professionalnoy oriyentatsii. Pod red. Ye. N. Zhiltsova, N. N. Nechayeva* [Theoretical foundations of professional guidance. Ed by E. N. Zhiltsov, N. N. Nechaev]. Moscow, MSU Publ., 1989, 105 p. (In Russian).
18. Khramova O. B. Specifics of career development of students in the process of obtaining higher education. *Akmeologiya*. [Acmeology]. 2013, iss. 3, pp. 82–87. (In Russian).
19. Chebysheva V. V. *Psikhologiya trudovogo obucheniya*. [Psychology of labor and professional training]. Moscow, Prosveshcheniye, 1969, 303 p. (In Russian).

20. Chistyakov N. N., Zakharov Yu. A., Novikova T. N., Belyuk L. V. *Professionalnaya oriyentatsiya molodezhi*. [Professional guidance of youth]. Kemerovo, Kemerovo State University Publ., 1988, 185 p. (In Russian).
21. Chistyakova S. N. Systemic support and support for the formation of professional self-determination of students. *Professionalnoye obrazovaniye. Stolitsa*. [Professional education. Capital City]. 2016, iss. 4, pp. 2–5. (In Russian).
22. Ginzberg E., Ginzberg S. W., Axelrad S., Herma J. L. *Occupational choice: An approach to a general theory*. N. Y., Columbia University Press, 1951, 271 p.
23. Super D. E. *Self-realization through the work and leisure roles. Educational and vocational guidance*. 1985, 43 p.

Информация об авторах

Чернышева Анастасия Алексеевна — аспирант 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 имиджелогии.

Information about the authors

Chernysheva Anastasia Alekseevna — postgraduate student of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy of 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 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 07.12.2023; одобрена после рецензирования 05.01.2024; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 07.12.2023; approved after reviewing 05.01.2024; accepted for publication 19.01.2024.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 120–126.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 1 (69), pp. 120–126.

Научная статья

УДК 159.922.762

DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.014

Коррекция общения со сверстниками старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Карпушкина Наталья Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

karpushkina.nv@gmail.com

Конева Ирина Алексеевна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

Нижний Новгород, Россия

konvia@mail.ru

Семенова Лидия Эдуардовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет

имени Н. И. Лобачевского;

Приволжский исследовательский медицинский университет

Министерства здравоохранения Российской Федерации

Нижний Новгород, Россия

vegunechka08@list.ru

Аннотация. Исследование посвящено актуальной проблеме особенностей общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и его психокоррекции. Значимость проблемы обусловлена тем, что, с одной стороны, коммуникация и ее базовые составляющие являются основой процесса адаптации детей к социальным требованиям коллектива образовательной организации и общества, а с другой — дети с расстройствами аутистического спектра испытывают трудности в коммуникации даже при наличии достаточного уровня речевого развития и интеллекта в целом.

Представлены результаты психологического исследования особенностей общения со сверстниками дошкольников с расстройствами аутистического спектра. У таких детей невысокие потребность в общении, инициативность, способность к эмоциональному контакту, низкий уровень проявления просоциальных действий, нет умения вести диалог, ограничены вербальные и невербальные средства коммуникации.

Описаны направления коррекционно-развивающей работы по оптимизации общения со сверстниками детей с расстройствами аутистического спектра, определенные авторами с учетом проведенного исследования. Среди них выделены развитие коммуникативной сферы и навыков социального взаимодействия, а также коррекция дезадаптивного поведения (агрессии) дошкольников.

Авторская программа коррекции общения детей указанной категории была реализована и показала свою эффективность в процессе развития у них навыков общения.

Ключевые слова: дошкольники, расстройства аутистического спектра, общение, коммуникация, социальное взаимодействие, навыки общения, коммуникативные способности.

Для цитирования: Карпушкина Н. В., Конева И. А., Семенова Л. Э. Коррекция общения со сверстниками старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 120–126. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.014.

Original article

Correction of communication with peers in senior preschoolers with autistic spectrum disorders

Karpushkina Natalya Viktorovna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
karpushkina.nv@gmail.com

Koneva Irina Alekseevna

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod, Russia
konvia@mail.ru

Semenova Lidiya Eduardovna

National Research Nizhny Novgorod State University
named after N. I. Lobachevsky;
Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health
of the Russian Federation
Nizhny Novgorod, Russia
verunechka08@list.ru

Abstract. The study is devoted to the current problem of communication with peers among preschool children with autistic spectrum disorders and psychic correction. The significance of the problem is due to the fact that, on the one hand, communication and its basic components are the basis for adaptation of children to the social requirements of the staff in their educational institutions and community, and on the other hand, ASD children experience difficulties in communication even when they have a sufficient level of speech development and intelligence in general.

The article presents results of a psychological study of the characteristics of communication with peers among preschoolers with ASD; such children show a low need for communication, initiative, ability for emotional contact, a low level of prosocial actions, no ability to conduct dialogue, and limited verbal and nonverbal means of communication.

The directions of correctional and developmental work to optimize communication with peers among ASD children, are described by the authors taking into account the research conducted. Among these, they highlight development of communicative and social interaction skills, as well as correction of maladaptive behavior (aggression) of preschool children.

The author's communication correction program for children in this category was implemented and showed its effectiveness in the process of developing their communication skills.

Key words: preschoolers, autistic spectrum disorders, communication, social interaction, communication skills, communication abilities.

For citation: Karpushkina N. V., Koneva I. A., Semenova L. E. Correction of communication with peers in senior preschoolers with autistic spectrum disorders // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 120–126. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.014.

Введение. Основной целью работы специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение, является успешное включение детей в социальное пространство и социальная адаптация к требованиям образовательной организации и общества в целом, одним из условий которых выступает развитие коммуникации (Степаненко, Тюстина, 2017; Тюмасева, Орехова, Натарова, 2023).

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) выстраивают свое взаимодействие с окружающим миром несколько иными способами, чем представители других вариантов психического дизонтогенеза (Неменчинская, 2014; Стоянова, Артемова, 2016), из-за качественных нарушений в общении и социальном взаимодействии, выраженных в разной степени. Такие дошкольники испытывают существенные трудности в коммуникации даже при наличии хорошего уровня речевого и в целом интеллектуального развития (Конева, Николаева, 2021). При взаимодействии со сверстниками у них резко ограничены эмоциональные контакты, формируются системы защиты от внешних вмешательств и нежелательное поведение, например, с проявлениями агрессии, которая может быть направлена как на самих себя, так и на партнеров по взаимодействию, что значительно осложняет процесс общения.

Большую роль в речевом развитии, выступая предпосылкой и фактором стимуляции речи, играет формирование коммуникативных навыков и умений, что определяет необходимость включения в общий образовательный процесс детей дошкольного возраста с РАС специальной работы по их формированию, которая позволит преодолеть или смягчить социально-коммуникативные и поведенческие проявления аутизма (Конева, Быстрова, 2019).

Актуальность проблемы развития коммуникативных умений у аутичных дошкольников объясняется не только потребностью включения данной группы детей в дошкольное, а затем и в школьное образовательное пространство, но и дефицитом научно обоснованных и разработанных программ, позволяющих организовать и обеспечить психологические условия для их развития.

Цель исследования — определить особенности общения старших дошкольников с РАС для разработки и реализации программы коррекционной работы с ними по развитию коммуникативных навыков и умений.

Гипотеза исследования: общение дошкольников с РАС со сверстниками характеризуется нарушением способности к эмоциональному контакту, сниженной потребностью в общении и инициативностью, неумением вести диалог, ограниченностью вербальных и невербальных средств коммуникации, низким уровнем проявления просоциальных действий.

Научно-практическое исследование, в котором приняли участие 15 дошкольников с РАС и 15 их сверстников с нормотипичным развитием, было выполнено на базе МБДОУ «Детский сад № 433» г. Нижнего Новгорода.

Методы и методики исследования. В исследовании использованы методы наблюдения в соответствии с «Картой наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова) и эксперимента с использованием методики «Диагностика развития общения со сверстниками» (И. А. Орлова, В. М. Холмогорова).

Основные результаты исследования. С помощью методики И. А. Орлова, В. М. Холмогорова выявлен уровень развития у детей коммуникативных навыков, который определялся в зависимости от их интереса к сверстнику и его действиям; инициативности в общении и ответной чувствительности к инициативе сверстников; демонстрации просоциальных действий; использования экспрессивно-мимических средств и активной речи.

У всех (100 %) дошкольников с нормальным развитием был обнаружен высокий уровень навыков общения, в то время как 86 % детей с РАС имели низкий и 14 % из них — средний уровень (рис. 1).

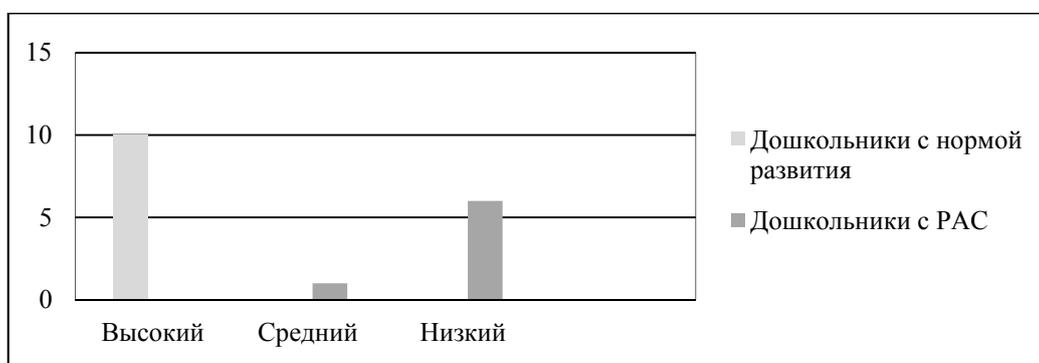


Рис. 1. Уровень развития коммуникативных навыков у детей с РАС и их сверстников с нормой развития

Наблюдение за особенностями общения аутичных дошкольников и их нормотипичных сверстников по методике А. М. Щетининой и М. А. Никифоровой позволило установить и зафиксировать в протоколах индивидуальные особенности развития общения у каждого ребенка с РАС, которые диктовали необходимость проведения индивидуальной (подготовительной) работы перед включением их в групповую коррекционно-развивающую работу.

Помимо этого, был проведен сравнительный анализ уровня развития коммуникативных способностей у представителей двух сравниваемых групп, в результате которого было установлено, что большинство (80 %) дошкольников с нормотипичным развитием имели высокий и 20 % — средний уровень развития навыков общения и коммуникативных способностей, а среди их аутичных сверстников большинство детей (86 %) демонстрировали низкий и только 14 % — средний уровень (рис. 2).

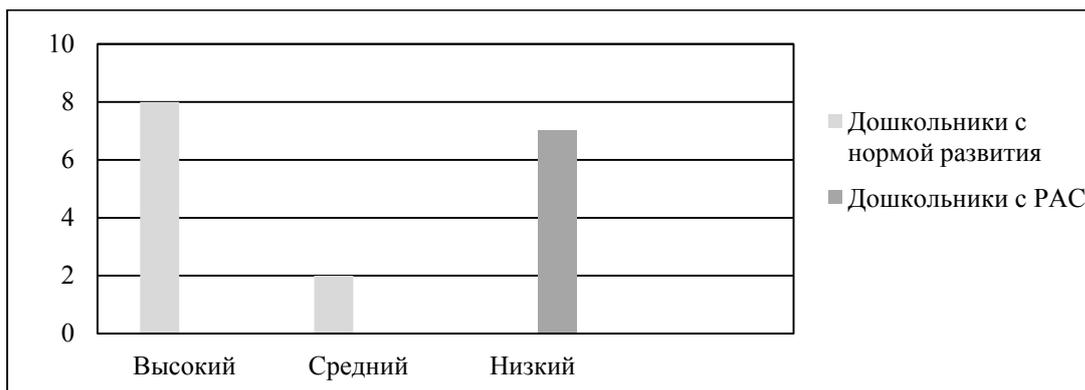


Рис. 2. Уровень проявления коммуникативных способностей детей с РАС и их сверстников с нормой развития (по результатам карты наблюдений)

Значит, большая часть нормотипичных дошкольников с высоким уровнем развития коммуникативных способностей часто проявляли эмпатийность в общении со сверстниками, понимали и эмоционально откликнулись на чувства партнеров и были расположены слушать их, невербально и вербально выражали симпатию, избегали конфликтов, проявляли интерес к собеседнику, открыто показывали свое отношение к окружающему, были искренни, выражали желание и готовность к взаимодействию, всегда самостоятельно проявляли инициативу и готовность поддержать инициативу партнеров, активно использовали вербальные и невербальные средства общения, а также демонстрировали организационные и перцептивные умения, способность поддерживать длительный контакт (Смирнова, Холмогорова, 2005, с. 42).

Среди детей с РАС вышеуказанных характеристик общения не демонстрировал никто, а большинство из них, напротив, отличались низким уровнем развития коммуникативных способностей, который проявлялся в полном отсутствии или редких проявлениях интереса к сверстнику и его деятельности, инициативности в общении и потребности в сотрудничестве, способности к установлению эмоционального контакта, а также коммуникативных качеств личности; неразвитости коммуникативных действий и умений поддерживать диалог, ограниченности средств общения.

С учетом полученных в исследовании результатов была разработана и апробирована программа по коррекции и развитию общения старших дошкольников с РАС со сверстниками.

Задачи программы состояли в снятии эмоционального напряжения и создании эмоционально комфортной атмосферы для взаимодействия детей; развитии у них умений и навыков общения, вербальных и невербальных средств коммуникации; коррекции проявлений дезадаптивного поведения.

Программа была рассчитана на работу с детьми в течение двух месяцев (9 недель). Занятия длительностью 30 минут проводились 3 раза в неделю.

Условиями реализации программы были вовлечение родителей в процесс коррекционно-развивающей работы с ребенком через выполнение «домашних заданий» для отработки навыков в домашних условиях; варьирование методов (использование наглядности, моделей и др.) и способов работы в соответствии с возрастными-индивидуальными особенностями детей; регулярность посещения и методическая оснащенность занятий; использование системы поощрения для стимулирования детей.

Программа коррекционно-развивающей работы включала в себя такие направления, как развитие коммуникативной сферы и навыков социального взаимодействия, а также коррекция дезадаптивного поведения (агрессии).

Коррекционная работа по развитию коммуникативной сферы детей с РАС предполагала формирование потребности в общении; базовых коммуникативных навыков выражения просьбы, требования, социальной ответной реакции, сообщения и запроса информации, а также социально-эмоциональных навыков адекватного выражения эмоций, своих чувств и чувств других людей с помощью невербальных (адекватная мимика, жесты, интонации) и вербальных средств с учетом личностных интересов и потребностей детей, использованием подсказки и повседневных ситуаций, положительным эмоциональным подкреплением высказываний дошкольников с РАС.

Формирование навыков общения начиналось с коррекции на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях с психологом, а их закрепление происходило на занятиях в подгруппе, группе и во время режимных моментов, например на прогулке или во время свободной деятельности в группе детского сада.

Навыки социального взаимодействия, способствующие адаптации и социализации аутичного ребенка в детской среде, формировались посредством формирования социальной мотивации, накопления опыта и усвоения определенных социальных умений. Развитие этих навыков у дошкольников с РАС очень важно для их адекватного социального поведения рядом со сверстниками; адекватного реагирования на дружеские прикосновения других детей, предложения сверстников взять какой-либо предмет или чем-то поделиться, установления контакта глаз с целью взаимодействия, следования общим правилам, особенно в игре, и др.

При высокофункциональном аутизме, если сформирована социальная мотивация, в силу эмоционального дефекта дети не овладевают навыком социального взаимодействия. С учетом этого формирование у детей с РАС взаимодействия осуществляется на основе эмоционального присоединения к совместной деятельности с другими детьми: сначала они эмоционально присоединяются к процессу простого взаимодействия, затем межличностные контакты со сверстниками наделяются социальным смыслом, и далее происходит развитие и расширение социального контекста взаимодействия.

Развитие навыков социального взаимодействия также сначала проходило в форме индивидуальных занятий, затем сформированное умение переносилось во взаимодействие со сверстниками на групповых занятиях.

В процессе коррекционно-развивающей работы применялись коммуникативные игры на развитие умения вступать в контакт, развитие интереса и мотивации к общению, формирование навыка совместной деятельности со сверстником и метод моделирования (создания) коммуникативных ситуаций с определенной коммуникативной задачей, позволявшие включить ребенка в процесс общения.

Коррекция, устранение и предотвращение дезадаптивного поведения детей возможны путем изменения окружающей обстановки и внешних условий с использованием различных способов структурирования окружающего пространства и времени при помощи визуальных расписаний, подсказок, таймеров; устранения событий и обстоятельств, которые могут спровоцировать такое поведение; обучения новому (альтернативному) поведению, которое включает формирование навыков просить предмет или получить разрешение на смену деятельности, ждать получения желаемого предмета, обращать на себя внимание с помощью простых фраз («смотри» и др.), адекватно выражать отказ, просить о помощи. Важно также подкреплять адаптивное поведение, обеспечивать безопасность (по мере необходимости).

Программа предусматривала и консультативную работу с педагогами и родителями для оказания им помощи в развитии ребенка с РАС, включавшую разработку рекомендаций в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей.

Предполагалось, что в результате реализации данной коррекционно-развивающей программы у детей с РАС будут сформированы потребность к общению; навыки и умения устанавливать эмоциональные контакты со сверстниками; инициировать общение, адекватно выражать свои намерения, просьбу, пожелание, отказ, устранять проявления дезадаптивного поведения; адекватно выражать собственные чувства и эмоции; использовать самые простые социальные ритуалы, принятые в обществе сверстников; появятся возможности включения в совместную деятельность со сверстниками и расширится диапазон ситуаций использования коммуникации как средства достижения цели.

После реализации работы по данной коррекционно-развивающей программе было проведено повторное исследование общения дошкольников с РАС со сверстниками, показавшее ее эффективность.

Выводы. Таким образом, проведенное авторами исследование общения дошкольников подтвердило гипотезу о том, что большинство детей с РАС отличались от нормотипичных сверстников неразвитостью коммуникативных способностей, полным отсутствием или редкими проявлениями интереса к сверстникам и их деятельности, потребности в сотрудничестве с ними, а также коммуникативных качеств личности, действий и умений поддерживать диалог, безынициативностью в общении, неспособностью к установлению эмоционального контакта, ограниченностью средств общения.

Отмеченные недостатки общения старших дошкольников с РАС со сверстниками можно успешно корригировать при использовании разработанной и апробированной авторами программы, включающей в себя целенаправленную работу по следующим направлениям: развитию коммуникативной сферы, навыков социального взаимодействия, а также коррекции дезадаптивного поведения (агрессии).

Список источников

1. Конева И. А., Быстрова И. А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 63-1. — С. 161–163.
2. Конева И. А., Николаева А. А. Особенности межличностного взаимодействия со сверстниками детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 70-2. — С. 105–107.
3. Конева И. А., Карпушкина Н. В., Семенова Л. Э. Особенности общения со взрослым дошкольником с расстройствами аутистического спектра и их коррекция // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 75-3. — С. 208–211.
4. Неменчинская С. М. Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. — 2014. — № 4. — С. 58–65.
5. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. — М.: Владос, 2005. — 158 с.
6. Степаненко А. О., Тюстина Г. Г. Психолого-педагогические проблемы развития общения со сверстниками в дошкольном детстве: теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы. — 2017. — С. 127–131.
7. Стоянова А. И., Артемова Е. Э. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с РАС // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. В. Хаустова. — М.: Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2016. — С. 110–114.
8. Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Натарова Д. В. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся средствами аутентичных материалов здоровьесберегающей направленности // Вестник Мининского университета. — 2023. — Т. 11, № 1. — URL : <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1458> (дата обращения: 17.01.2024).

References

1. Koneva I. A., Bystrova I. A. Specifics of communication skills of preschoolers with autism spectrum disorders. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Issues of modern pedagogical education]. 2019, iss. 63-1, pp. 161–163. (In Russian).
2. Koneva I. A., Nikolaeva A. A. Specifics of interpersonal interaction with peers of preschool children with autistic spectrum disorders. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Issues of modern pedagogical education]. 2021, iss. 70-2, pp. 105–107. (In Russian).
3. Koneva I. A., Karpushkina N. V., Semenova L. E. Specifics of communication with adults of preschoolers with autistic spectrum disorders and their correction. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Issues of modern pedagogical education]. 2022, iss. 75-3, pp. 208–211. (In Russian).
4. Nemenchinskaya S. M. Development of communication skills in children with early autistic syndrome. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*. [Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin]. 2014, iss. 4, pp. 58–65. (In Russian).
5. Smirnova E. O., Kholmogorova V. M. *Mezhlichnostnyye otnosheniya doshkolnikov: diagnostika, problemy, korrektsiya*. [Interpersonal relationships of preschool children: diagnostics, problems, correction]. Moscow, Vlados, 2005, 158 p. (In Russian).

6. Stepanenko A. O., Tyustina G. G. Psychological and pedagogical problems in the development of communication with peers in preschool childhood: theoretical analysis of Russian and foreign research. *Kultura, nauka, obrazovaniye: problemy i perspektivy*. [Culture, science, education: problems and prospects]. 2017, pp. 127–131. (In Russian).

7. Stoyanova A. I., Artemova E. E. Features of the development of communication skills in children with ASD. *Kompleksnoye soprovozhdeniye detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra: sb. materialov II Vseros. nauch.-prakt. konf. Pod obshch. red. A. V. Khaustova*. [Comprehensive support for children with autistic spectrum disorders: collection of materials of the II All-Russian scientific-practical conference. Ed. by A. V. Khaustov]. Moscow, Moscow State Psychology and Pedagogy University, 2016, pp. 110–114. (In Russian).

8. Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L., Natarova D. V. Formation of communicative competence in students using authentic health-preserving materials. *Vestnik Mininskogo universiteta*. [Bulletin of Minin University]. 2023, vol. 11, iss. 1. Available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1458> (accessed: 17.01.2024). (In Russian).

Информация об авторах

Карпушкина Наталья Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Конева Ирина Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Семенова Лидия Эдуардовна — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского; профессор кафедры общей и клинической психологии Приволжского исследовательского медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Information about the authors

Karpushkina Natalya Viktorovna — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

Koneva Irina Alekseevna — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University.

Semenova Lidiya Eduardovna — Doctor of Psychology, Professor of the Department of General and Social Psychology of the National Research Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky; Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию 20.01.2024; одобрена после рецензирования 20.01.2024; принята к публикации 20.01.2024.

The article was submitted 20.01.2024; approved after reviewing 20.01.2024; accepted for publication 20.01.2024.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 127–136.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 1 (69), pp. 127–136.

Научная статья
УДК 159.9:378.433
DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.015

Системное управление карьерными ожиданиями выпускников вузов и молодых специалистов экономических специальностей в контексте кадрового суверенитета

Красностанова Мария Вячеславовна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Москва, Россия
krasnostanovamv@my.msu.ru

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме карьерных ожиданий молодых специалистов и выпускников вузов экономической направленности, из которых выходят будущие руководители и специалисты экономических сегментов и кластеров, имеющих стратегическое значение для экономики России. Новое поколение руководителей будет определять цели и качество работы этих стратегических направлений российской экономики, сохранение и развитие кадрового суверенитета страны, исходя из своих карьерных ожиданий и представлений, что и определяет актуальность статьи.

Представлен анализ публикаций, докладов исследователей, экономистов, управленцев, психологов и аналитиков за последние 15 лет, посвященных вопросам взаимных ожиданий работодателей и молодых специалистов, карьерных ожиданий молодого поколения, кадрового и технологического суверенитета, актуальной статистики и прогнозов рынков труда, а также результаты проведенного в 2022–2023 годах исследования карьерных ожиданий молодых специалистов и выпускников экономической и управленческой специализации с целью определения их актуальных и потенциальных возможностей и рисков для построения системы сквозного управления этими ожиданиями и сохранения кадрового суверенитета России.

Доказана гипотеза о том, что карьерные ожидания современных выпускников вузов и молодых специалистов содержат риски и возможности для кадрового суверенитета, что диктует необходимость осознанного системного управления ими и обновления (формирования) системы управления карьерными ожиданиями.

Представлены новые области потенциальных возможностей и рисков карьерных ожиданий молодых специалистов экономической направленности, а также предложенные с учетом этого инициативы и инструменты для построения системы управления ими для развития и сохранения кадрового суверенитета, что определяет научную новизну материалов статьи. В качестве направления дальнейшего развития данной темы обозначено экспериментальное моделирование возможностей управления карьерными ожиданиями с прогнозированием вероятностей динамики кадрового суверенитета.

Ключевые слова: цифровая трансформация, социально-экономическая нестабильность, молодые специалисты, выпускники вузов, экономические специальности, карьерные ожидания, риски и возможности карьерных ожиданий, кадровый суверенитет, системное управление.

Для цитирования: Красностанова М. В. Системное управление карьерными ожиданиями выпускников вузов и молодых специалистов экономических специальностей в контексте кадрового суверенитета // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 127–136. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.015.

Original article

System management of career expectations of university graduates and young specialists in economic specialties in the context of personnel sovereignty

Krasnostanova Maria Vyacheslavovna

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

krasnostanovamv@my.msu.ru

Abstract. This article is devoted to the problem of career expectations of young specialists and graduates of economic universities, from which future leaders and specialists of economic segments and clusters of strategic importance for the Russian economy emerge. The new generation of leaders will determine the goals and work quality of these strategic directions of Russian economy, the preservation and development of the country's personnel sovereignty, based on their career expectations and ideas. This determines the relevance of the article.

It presents an analysis of publications, reports by researchers, economists, managers, psychologists and analysts over the past 15 years, devoted to the issues of mutual expectations of employers and young professionals, career expectations of the younger generation, personnel and technological sovereignty, current statistics and labor market forecasts. The paper also includes the results of studies carried out in 2022/2023, a study of the career expectations of young specialists and graduates of economics and management specializations, in order to determine their current and potential opportunities and risks for building a system of end-to-end management of these expectations and preserving the personnel sovereignty of Russia.

The hypothesis is proved that career expectations of modern university graduates and young professionals contain risks and opportunities for personnel sovereignty, which dictates the need for conscious systematic management and updating (formation) of the system for managing career expectations.

We define new areas of potential opportunities and risks of career expectations of young economic professionals, as well as initiatives and tools proposed for building a system for managing such risks and opportunities for development and preservation of personnel sovereignty, which determines the scientific novelty of the article. As a direction for further development of this topic, the paper suggests experimental modeling of the possibilities of managing career expectations with forecasting the probabilities of the dynamics of personnel sovereignty.

Key words: digital transformation, socio-economic instability, young professionals, university graduates, economic specialties, career expectations, risks and opportunities of career expectations, personnel sovereignty, system management.

For citation: Krasnostanova M. V. System management of career expectations of university graduates and young specialists in economic specialties in the context of personnel sovereignty // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 127–136. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.015.

Введение. В условиях социально-экономической нестабильности, турбулентности (Игольникова, 2017), обусловленной, с одной стороны, глобальными экономическими переделами и СВО, с другой — активным развитием цифровой трансформации всех областей народного хозяйства и экономики (Ашманов, 2023), становятся очень актуальными вопросы развития и укрепления технологического суверенитета государства, неотъемлемой частью которого является кадровый суверенитет (Путин, 2023) как цель системы функционирования кадрового резерва (Тищенко, Бевза, 2022).

Связанность кадрового суверенитета, значимой гранью которого являются когнитивно-аффективные аспекты карьерных ожиданий (Красностанова, Тищенко, Камзолова, 2023), с функциями кадрового резерва по-новому обосновывает необходимость системной работы с молодыми специалистами и студентами вузов (Тищенко, Бевза, 2022).

Цифровая трансформация общества переформатирует все привычные процессы и узлы хозяйственного взаимодействия, связывая сквозными цифровыми технологиями (алгоритмами, искусственным интеллектом) ранее не соприкасавшиеся друг с другом отрасли и процессы, создает новые продукты и сервисы, новые рабочие места и активизирует новые инициативы, а также порождает ранее неизвестные киберриски, обнуляет многие знания, компетенции и сокращает рабочие места.

Активно развивающиеся современные технологии заставляют человека и коллективы быть готовыми постоянно обновлять свои компетенции, доучиваться и даже переучиваться, переходя в отрасли деятельности, недоступные (пока) автоматизации, алгоритмам и искусственному интеллекту (Амбарова, Зборовский, 2023). Однако скорость развития технологий и стремительное замещение ручного труда алгоритмами не может «оптимизировать» человека под меняющиеся возможности алгоритмов и технологий, поскольку он, как биологический вид, стремится сохранять определенный гомеостаз между потреблением и расходом жизненной энергии. Значит, необходим поиск новых сложно-дифференцированных комбинаций «человек — машина» с учетом стратегических интересов национального государства, кадрового суверенитета страны и «видовых» психических возможностей личности, человека (Брушлинский, 1995).

Все отмеченное требует обновления методологического и понятийного исследовательского аппарата для изучения специфики «цифровой» социализации детей и подростков (Солдатова, 2018), формирования у современных студентов и молодых специалистов жизнеспособности в условиях неопределенности, транспрофессионального образования для студентов, их адаптации к миру меняющихся профессий (Амбарова, Зборовский, 2023), психологической поддержки молодежи в процессе формирования карьерных траекторий (Люсова, Солянкина, 2020), а также обновления принципов и инструментов работы с молодыми специалистами, особенно экономической и управленческой специализаций, и управления их карьерными ожиданиями. Необходимость выстраивания межпоколенческих связей и взаимного понимания поколения работодателей и сотрудников требует специальной работы с карьерными ожиданиями молодежи. В связи с этим знание карьерных ожиданий молодых специалистов и выпускников-студентов ведущих экономических вузов России, которые в будущем будут активно формулировать и реализовывать экономическую политику страны, строить надежный когнитивно-аффективный фундамент экономических приоритетов России, работать на ее интересы и задачи укрепления кадрового суверенитета (Тищенко, Бевза, 2022; Ковалев, 2020) в сложном современном мире, а также управление ими приобретают стратегическое значение для меняющейся экономики.

Актуализирует проблему карьерных ожиданий молодежи и их ориентиров на интересы России в стратегической перспективе также демографическая ситуация в нашей стране, демонстрирующая снижение доли трудоспособного населения.

Дополнительные возможности для развития и сохранения кадрового суверенитета России формируют не только желание молодых людей обеспечить свои материальные блага в рамках простого экономического обмена, но и мотив связать себя, свое дело с чем-то большим, наполненным значимыми смыслами, общественной пользой и т. п. (Авраменко, 2023; Дробот, Макаров, Журавлева, Нерсисян, 2020).

В течение десятилетий переходной и рыночной экономики в российском обществе у студентов сформировалась устойчивая установка на необходимость работать (подрабатывать) во время учебы, обусловленная как экономическими, так и образовательными обстоятельствами, поскольку за десятилетия реформ науки и образования вырос разрыв между качеством подготовки молодых специалистов вузами и потребностями экономики. Реализация данной установки привела к тому, что на формирование карьерных ожиданий современных студентов-выпускников и молодых специалистов значимое влияние стали оказывать рынок труда и работодатели наряду с университетской средой.

Анализ трендов и прогнозов рынка труда за последние несколько лет свидетельствуют о существенных разрывах между ожиданиями работодателей и молодых специалистов, стратегическими задачами экономики и представлениями о них, то есть несовпадениях и разнонаправленности взаимных ожиданий работодателей и молодых специалистов (Arnett, 2014; Стэндинг, 2014; Athanasou, Esbroeck, 2008), поэтому проводившийся опрос ставил перед собой основную задачу некоторого контрольного замера этих несовпадений в текущем периоде социальной-экономической нестабильности и цифровой трансформации.

Цель исследования — на основе анализа современных источников, статистических данных, прогнозов рынков труда и результатов исследования карьерных ожиданий молодых специалистов и студентов — выпускников вузов экономических специальностей выявить их потенциальные риски и возможности для разработки системы сквозного управления ими на всех уровнях экономической системы.

Гипотеза исследования: в условиях цифровой трансформации и социально-экономической нестабильности у студентов-выпускников и молодых специалистов возникает определенная внутренняя несогласованность, конфликтность карьерных ожиданий и их нереалистичность относительно текущих и будущих задач экономики.

Методы научного исследования: анализ и обобщение научной информации, анкетирование и методы статистической обработки полученных данных.

Опросная анкета включала в себя несколько логических блоков: общие сведения об образовании (вуз, специальность); желаемое место работы в будущем; наличие опыта работы во время учебы; актуальное состояние с работой на время опроса (работает ли и где, если работает); эмоциональное отношение к текущей работе (если респондент работает) — нравится она или нет; причины положительного отношения к текущей работе у тех, кому она нравится; положительные факторы будущей работы (на какой работе хотел бы работать либо на какую работу хотел бы поменять текущую); приоритеты в карьерных целях.

В анкетировании принимал участие 101 респондент: 25 студентов бакалавриата, 33 — магистратуры и 43 выпускника московских вузов 2021–2022 годов экономических направлений подготовки в возрасте от 18 лет до 31 года.

Обсуждение основных результатов. В опросе больше всего участвовали студенты экономического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова (рис. 1).

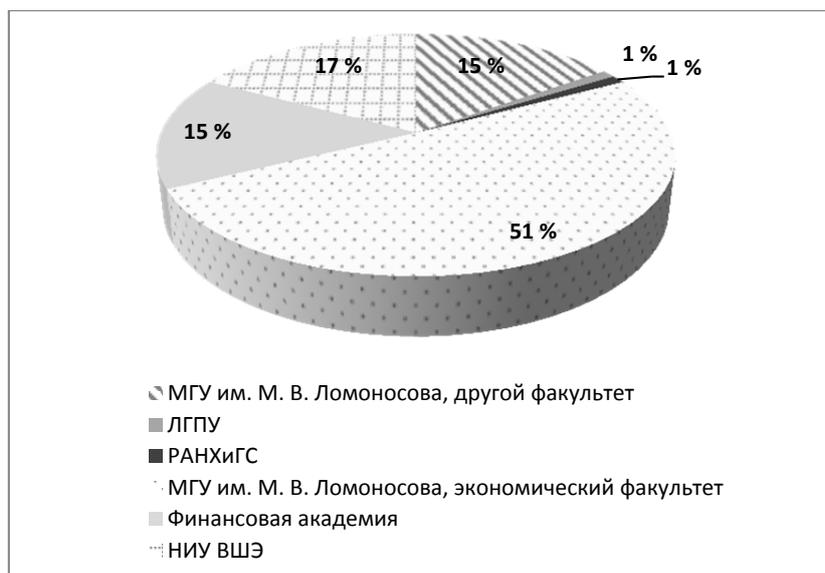


Рис. 1. Участники опроса

Большая часть (более 90 %) опрошенных студентов работали во время учебы (рис. 2), что подтверждает влияние на карьерные ожидания молодых специалистов экономической среды.

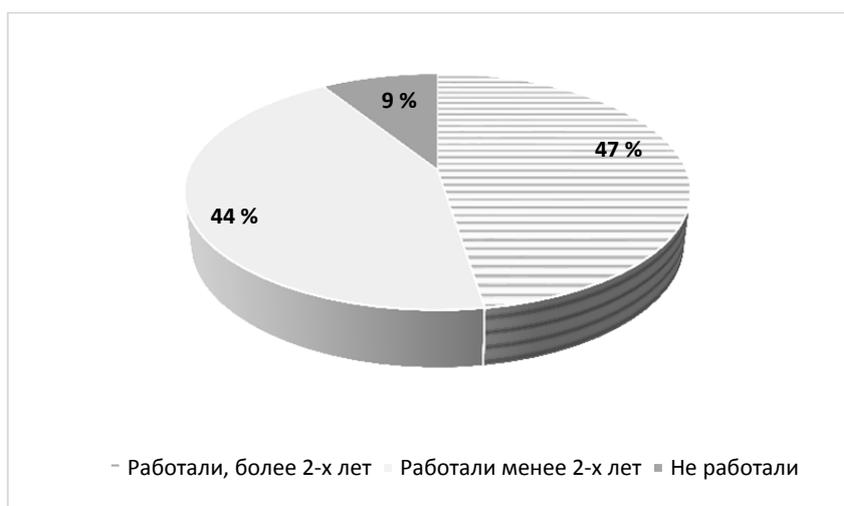


Рис. 2. Наличие текущей работы у студентов во время учебы, в %

Среди всех респондентов работали 90 % (рис. 3).

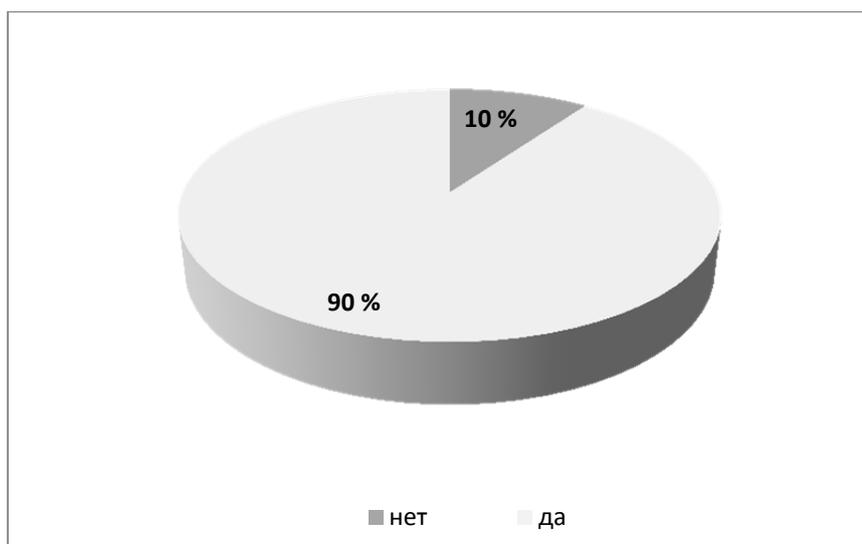


Рис. 3. Наличие работы у всех респондентов, в %

На рисунке 4 представлена эмоциональная привлекательность для работающих респондентов текущей актуальной работы. Работа нравилась только 30 % из них, а почти 70 % не продемонстрировали положительное отношение к ней, выбрав ответы «другое» (30 %) и «пропустить вопрос» (37 %) на вопрос, нравится ли она им.



Рис. 4. Эмоциональное отношение к работе у работающих респондентов

Четверть студентов по окончании обучения хотели бы работать в международной компании в России или за ее пределами (25 и 26 % соответственно), пятая часть — в российской коммерческой компании либо открыть собственный бизнес (20 и 19 % соответственно) и 10 % из них были ориентированы на самозанятость (рис. 5). Это свидетельствует о равновероятной профессиональной реализации будущих молодых специалистов предпочтительно в международных компаниях как в России, так и за ее пределами, а также их ориентации как на ее интересы, так и на любые другие, что является важным в контуре стратегических приоритетов России.

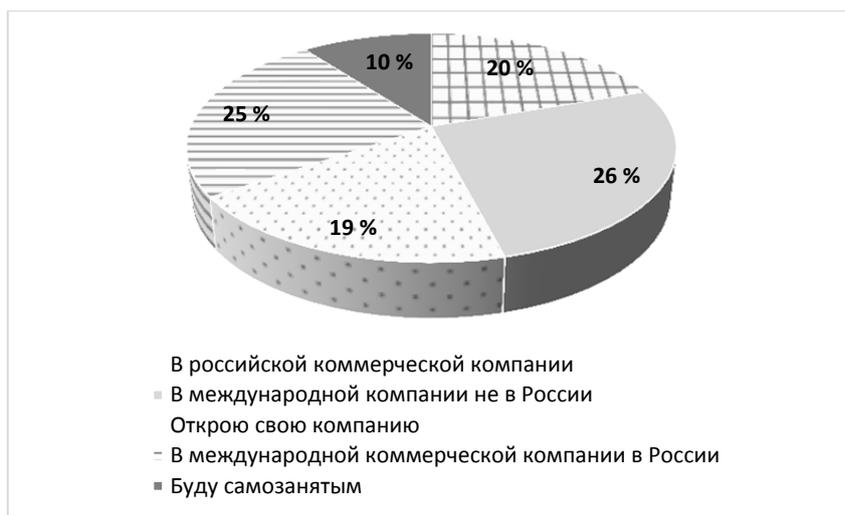


Рис. 5. Предпочитаемое студентами место будущей работы

Привлекательность факторов актуальной работы работающие респонденты оценивали по 8-балльной системе, где 1 балл — самый привлекательный фактор, а 8 баллов — самый непривлекательный.

Для большей части респондентов самым привлекательным фактором выступает зарплата; далее по мере снижения привлекательности выстраиваются удобство расположения, вдохновляющий руководитель и рабочие задачи; социальный пакет и коллектив, а менее привлекательным — полезность обществу и технологичность организации работы (рис. 6).

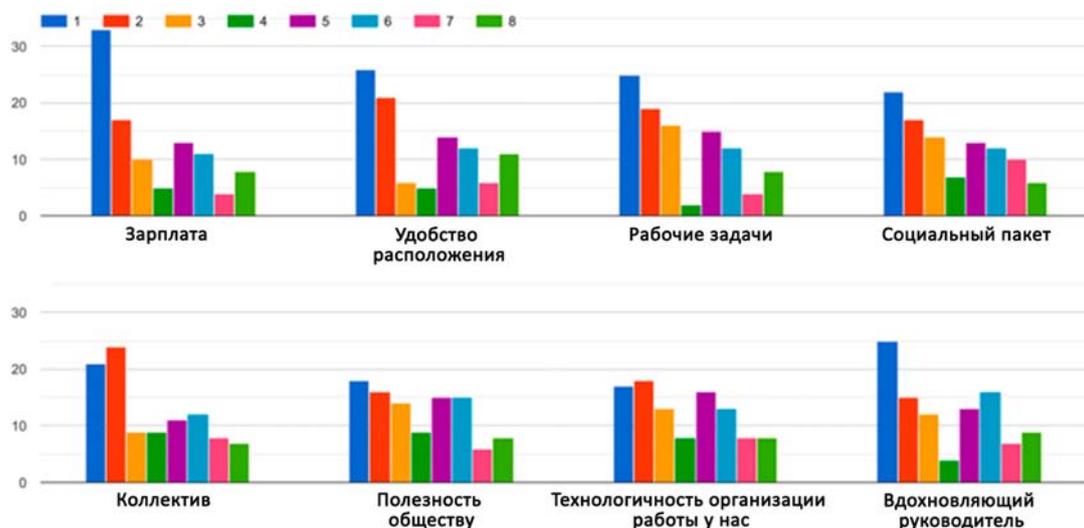


Рис. 6. Факторы привлекательности для респондентов текущего места работы

Примечание. Данные от 1 до 8 (цветные) — места значимости. Шкала по вертикали — частота выбора фактора этим местом значимости.

Приоритетные характеристики желаемой для респондентов работы с учетом реальных прогнозных описаний вакансий российского рынка труда представлены на рисунке 7.

Первым приоритетным фактором, привлекающим респондентов в будущей работе, как и в текущей, является высокая зарплата, желание материального достатка, что закономерно и логично в обществе потребления в последние десятилетия переходной и рыночной экономики; вторым — удобство расположения рабочего места, которое может оцениваться и как привычный когнитивный стереотип, и как следствие мощнейшего развития дистанционной и гибридной занятости после пандемии. В качестве следующего по важности фактора респонденты называли возможность помогать и быть полезными обществу, то есть причастными к общему делу. Этот когнитивный мотив полезно-

сти социуму можно использовать для привлечения молодых специалистов к решению значимых общественных стратегических задач актуальной и будущей экономики. Также для них были важны вдохновляющий руководитель, профессиональный дружный коллектив и технологичность компании. На последнем месте стояли интересные трудные задачи, что, возможно, отражало формирование в современном обществе квалифицированного, в определенной степени инфантильного потребителя, выполняющего несложные задачи за сравнительно хорошее вознаграждение.

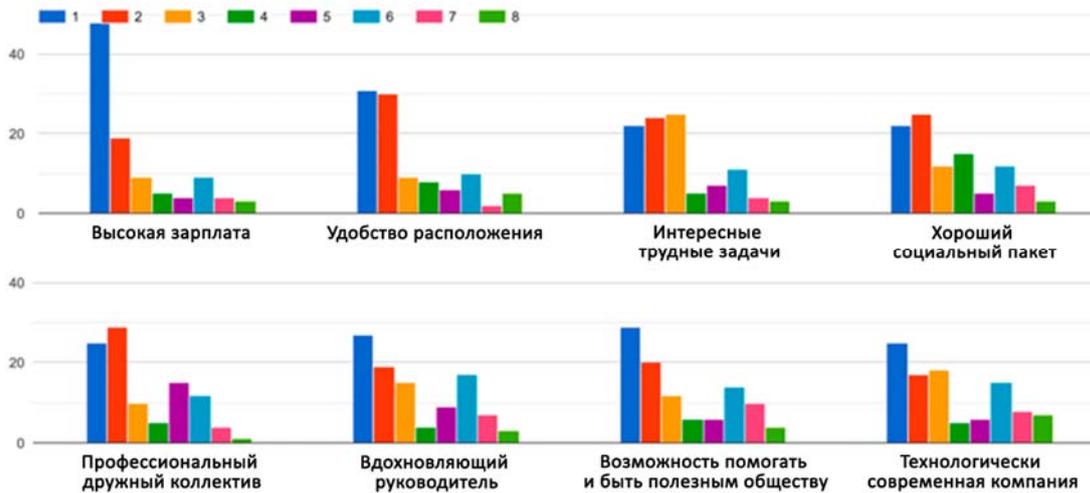


Рис. 7. Факторы привлекательности для респондентов желаемого места работы

Примечание. Данные от 1 до 8 (цветные) — места значимости. Шкала по вертикали — частота выбора фактора этим местом значимости.

Среди целей у респондентов доминировали желания много зарабатывать и соблюдать баланс между работой и личной жизнью (по 18 %). Заслуживали их внимание цели приверженности общему делу и труда на благо общества (16 %); международной карьеры (14 %), безопасности и стабильности дохода (13 %) (рис. 8). Эти предпочтения можно расценивать как благоприятную возможность для создания у молодых специалистов мотивации работать в рамках стратегических интересов России для развития и сохранения ее кадрового суверенитета.



Рис. 8. Карьерные цели респондентов

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, результаты исследования свидетельствовали о том, что в текущих реалиях цифровой трансформации и экономической нестабильности карьерные ожидания молодых специалистов и выпускников вузов характеризовались некоторой нелогичностью, инфантильностью, внутренней неопределенностью и конфликтностью.

Вместе с тем перед современной молодежью стоят очень серьезные экономические задачи, требующие, помимо квалификации, также воли, определенной мотивации и карьерных ориентаций, формирующихся в первичных институтах социализации (семье, школе, вузе), поэтому возникает необходимость построения модели управления карьерными ожиданиями молодых специалистов, особенно стратегических экономических направлений, на всех уровнях экономической системы: от школы до вузов и потенциальных работодателей (государственный сектор, наука, образование, коммерческие компании, предпринимательство и самозанятость и др.). Это обусловлено тем, что формирование и развитие ожиданий, установок, когний имеет сквозной характер (весь интегрированный опыт личности оказывает влияние на становление когнитивно-ментальных конструкций ее психики (Красностанова, Тищенко, Камзолова, 2023). Построение сквозных моделей управления карьерными ожиданиями молодежи на всех уровнях экономики становится задачей государственного уровня.

Важнейшими элементами такой модели управления должны стать инструменты формирования положительных и реалистичных когнитивно-аффективных аспектов карьерных ожиданий. Для этого следует, с одной стороны, доносить до них реальную информацию о сложности задач, стоящих перед будущими профессионалами, и связанной с этим необходимости изучать фундаментальные дисциплины, формирующие культуру мышления и навыки «учения» для последующих вероятных изменений специализации и даже профессии, а с другой — удерживать содержательный и материальный интерес молодых специалистов, находя баланс между сложностью и увлекательностью решаемых профессиональных задач и справедливостью материального вознаграждения за это, что необходимо для сохранения и развития кадрового суверенитета и реализации стратегии экономического развития России.

Дальнейшим направлением исследований карьерных ожиданий молодых специалистов может быть экспериментальное моделирование возможностей управления ими с использованием специальных программно-аппаратных средств и прогнозированием вероятностей динамики кадрового суверенитета.

Список источников

1. Авраменко Е. Настоящее и будущее и мировой экономики. Прогноз Михаила Хазина // Позитивные изменения. — 2023. — Т. 3, № S1. — С. 78–89. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54073298> (дата обращения: 23.10.2023).
2. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий // Образование и наука. — 2023. — Т. 25, № 2. — С. 191–223. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=50351133> (дата обращения: 17.10.2023).
3. Ашманов И. С. О влиянии нейросетей на сферу IT, государство, общество и бизнес : докл. на науч. конф. в МГИМО. — 2023. — URL : <https://www.youtube.com/watch?v=62WYddkyTvw> (дата обращения: 16.10.2023).
4. Брушлинский А. В. Психологическая наука и проблема субъекта // Труды института психологии РАН. — 1995. — Т. 1. — С. 6–20. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27190563> (дата обращения: 23.10.2023).
5. Дробот Е. В., Макаров И. Н., Журавлева О. В., Нерсисян А. М. Особенности привлечения молодых специалистов и негативные тенденции на рынке труда России // Экономика труда. — 2020. — Т. 7, № 3. — С. 253–266. — URL : <https://1economic.ru/lib/100709?ysclid=l4zekpj0ia392929320> (дата обращения: 21.12.2022).
6. Игольников И. В. Проблемы управление карьерными рисками и их влияние на профессиональное самоопределение // Управление социально-экономическими системами и правовые исследования: теория, методология и практика. — 2017. — С. 152–155.
7. Ковалев С. Г. Технологическая суверенность России в новейшем мировом порядке // Философия хозяйства. — 2020. — № 6 (132). — С. 29–47. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44329305> (дата обращения: 21.12.2022).
8. Красностанова М. В., Тищенко Е. Б., Камзолова М. В. Когнитивно-аффективные аспекты карьерных ожиданий в контексте технологического суверенитета // Психолого-педагогический поиск. — 2023. — № 1 (65). — С. 94–104.

9. Люсова О. В., Солянкина Л. Е. Психологическая поддержка формирования карьерных стратегий современной молодежи на этапе профессионального обучения // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 1 (53). — С. 35–74. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=44068783> (дата обращения: 17.10.2023).
10. Путин В. В. Пленарная сессия XX заседания Международного дискуссионного клуба «Валдай». — Сочи, 2023. — URL : <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/72444> (дата обращения: 16.10.2023).
11. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. — 2018. — Т. 9, № 3. — С. 71–80. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=36598708> (дата обращения: 17.10.2023).
12. Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс. — М. : Ад Маргинем Пресс, 2014. — 326 с.
13. Тищенко Е. Б., Бевза В. О. Кадровый суверенитет как цель системы функционирования кадрового резерва // Russian journal of management. — 2022. — Т. 10, № 4. — С. 100–111. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=50388720> (дата обращения: 17.10.2023).
14. Arnett J. J. Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. — 2014. — URL : <http://www.jeffreyarnett.com/Arnett%20new%20website/Articles/TheEmergenceEmergingAdulthood.2014.pdf> (accessed: 16.03.2020).
15. International Handbook of Career Guidance / J. A. Athanasou, R. Van Esbroeck (eds.). — Dordrecht : Springer, 2008. — Pp. 115–129.

References

1. Avramenko E. The present and future of the world economy. Mikhail Khazin's forecast. *Pozitivnyye izmeneniya*. [Positive changes]. 2023, vol. 3, iss. S1, pp. 78–89. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54073298> (accessed: 23.10.2023). (In Russian).
2. Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Professional adaptation of university students in the changing world of professions. *Obrazovaniye i nauka*. [Education and Science]. 2023, vol. 25, iss. 2, pp. 191–223. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50351133> (accessed: 17.10.2023). (In Russian).
3. Ashmanov I. S. *O vliyaniy neyrosetey na sferu IT, gosudarstvo, obshchestvo i biznes: dokl. na nauch. konf. v MGIMO*. [On the influence of neural networks on the IT sphere, state, society and business: report at research conference at MGIMO]. 2023. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=62WYddkyTvw> (accessed: 16.10.2023). (In Russian).
4. Brushlinsky A.V. Psychological science and the problem of the subject. *Trudy instituta psikhologii RAS*. [Proceedings of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences]. 1995, vol. 1, pp. 6–20. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27190563> (accessed: 23.10.2023). (In Russian).
5. Drobot E. V., Makarov I. N., Zhuravleva O. V., Nersisyan A.M. Features of attracting young specialists and negative trends in the Russian labor market. *Ekonomika truda*. [Labor Economics]. 2020, vol. 7, iss. 3, pp. 253–266. Available at: <https://1economic.ru/lib/100709?ysclid=l4zekpj0ia392929320> (accessed: 21.10.2022). (In Russian).
6. Igolnikova I. V. Problems of career risk management and their influence on professional self-determination. *Upravleniye sotsialno-ekonomicheskimi sistemami i pravovyye issledovaniya: teoriya, metodologiya i praktika*. [Management of socio-economic systems and legal research: theory, methodology and practice]. 2017, pp. 152–155. (In Russian).
7. Kovalev S.G. Technological sovereignty of Russia in the newest world order. *Filosofiya khozyaystva*. [Philosophy of Economics]. 2020, iss. 6 (132), pp. 29–47. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44329305> (accessed: 21.12.2022). (In Russian).
8. Krasnostanova M. V., Tishchenko E. B., Kamzolova M. V. Cognitive-affective aspects of career expectations in the context of technological sovereignty. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2023, iss. 1 (65), pp. 94–104. (In Russian).
9. Lyusova O. V., Solyankina L. E. Psychological support for the formation of career strategies of modern youth at the stage of vocational training. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. [Psychological and pedagogical search]. 2020, iss. 1 (53), pp. 35–74. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44068783> (accessed: 17.10.2023).
10. Putin V. V. *Plenary session of the 20th meeting of the Valdai International Discussion Club*. [Plenary session of the 20th meeting of the Valdai International Discussion Club]. Sochi, 2023. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/72444> (accessed: 16.10.2023). (In Russian).
11. Soldatova G.U. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*. [Social psychology and society]. 2018, vol. 9, iss. 3, pp. 71–80. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36598708> (accessed: 17.10.2023). (In Russian).

12. Standing G. *Prekariat: novyy opasnyy klass*. [The precariat: the new dangerous class]. Moscow, Ad Marginem Press, 2014. (In Russian).

13. Tishchenko E. B., Bevza V. O. Personnel sovereignty as a goal of the system of functioning of the personnel reserve. *Russian journal of management*. [Russian journal of management]. 2022, vol. 10, iss. 4, pp. 100–111. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50388720> (access date: 17.10.2023). (In Russian).

14. Arnett J. J. *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. 2014. Available at: <http://www.jeffreyarnett.com/Arnett%20new%20website/Articles/TheEmergenceEmergingAdulthood.2014.pdf> (accessed: 16.03.2020).

15. *International Handbook of Career Guidance*. J. A. Athanassou, R. Van Esbroeck (eds.). Dordrecht, Springer, 2008, pp. 115–129.

Информация об авторе

Красностанова Мария Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики инноваций экономического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Information about the author

Krasnostanova Maria Vyacheslavovna — Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Economics of Innovation, Faculty of Economics, Lomonosov Moscow State University.

Статья поступила в редакцию 08.11.2023; одобрена после рецензирования 22.12.2023; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 08.11.2023; approved after reviewing 22.12.2023; accepted for publication 19.01.2024.



Памятные даты

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 137–142.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 1 (69), pp. 137–142.

Научная статья

УДК 37(092)

DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.016

О. С. Ушакова и ее творческий путь в науке

Архарова Людмила Ивановна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

l.arharova@365.rsu.edu.ru

Савушкина Елена Васильевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

e.savushkina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Статья посвящена описанию научной деятельности О. С. Ушаковой — доктора педагогических наук, ведущего ученого и специалиста в области дошкольной педагогики, высококвалифицированного педагога, опытного методиста. Она смогла творчески решить многие проблемы дошкольного образования и развития речи детей дошкольного возраста и внедрить свой опыт в повседневную практику.

Под руководством О. С. Ушаковой проведены исследования, сочетающие психолого-педагогический, лингвистический подходы и направленные на разработку теории усвоения в дошкольном детстве. Оксана Семеновна руководит лабораторией развития речи и творчества Института психолого-педагогических проблем детства (ИППД) РАО. Разработанные ею программы внедрены в практику дошкольных учреждений страны. Благодаря ее усилиям дошкольное воспитание и образование поднялись на новый, более качественный уровень.

О. С. Ушакова читает лекции студентам, встречается с преподавателями университетов и колледжей, тесно сотрудничает с кафедрами различных вузов страны, активно участвует в общественной деятельности.

За достижения в области образования О. С. Ушакова награждена медалями «Ветеран труда», «За укрепление государства Российского», медалью К. Д. Ушинского, а также знаком «Отличник народного просвещения».

Ключевые слова: ученый, методист, образование, воспитание, дошкольная педагогика, программы, развитие, речь, профессиональная деятельность.

Для цитирования: Архарова Л. И., Савушкина Е. В. О. С. Ушакова и ее творческий путь в науке // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 137–142. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.016.

Original article

O. S. Ushakova and her career in science

Arkharova Lyudmila Ivanovna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

l.arharova@365.rsu.edu.ru

Savushkina Elena Vasilyevna

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

Ryazan, Russia

e.savushkina@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article is devoted to Oksana S. Ushakova's research activities. She is a Doctor of Pedagogy, a leading scientist and specialist in the field of preschool pedagogy, a highly qualified lecturer, an experienced methodologist, who was able to creatively solve many problems of preschool education and speech development of preschool children and introduce her experience into everyday practice.

Under O. S. Ushakova's supervision, research was carried out combining psychological, pedagogical, linguistic approaches and aimed at developing a theory of learning in preschool age. Oksana Semyonovna heads the laboratory for development of speech and creativity at the Institute of Psychological and Pedagogical Problems of Childhood (IPPPC) of the Russian Academy of Education. The programs she developed have been introduced into practice of Russian preschool institutions. Thanks to her efforts, preschool care and education have risen to a new, higher quality level.

O. S. Ushakova gives lectures to students, meets with teachers of universities and colleges, works closely with departments of various universities in the country, and actively participates in public activities.

For her achievements in education, O. S. Ushakova was awarded medals "Veteran of Labor," "For Strengthening the Russian State," a medal of K. D. Ushinsky, and a badge "Excellence in Public Education."

Key words: scientist, methodologist, education, upbringing, preschool pedagogy, programs, development, speech, professional activity.

For citation: Arkharova L. I., Savushkina E. V. O. S. Ushakova and her career in science // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 137–142. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.016.

Введение. В силу признания высокой общественной значимости профессии учителя и в связи с 200-летием со дня рождения Константина Дмитриевича Ушинского, одного из основателей российской педагогики, 2023 год был объявлен в России годом педагога и наставника. Целью этого являлось признание особого статуса педагога и повышение престижа профессии учителя, в том числе педагога, осуществляющего наставническую деятельность, помощника, единомышленника, мудрого друга, способного помочь молодому специалисту в профессиональном становлении, поддержать в трудную минуту, дать совет и своим примером доказать, что все трудности и испытания, какими бы серьезными они ни были, можно преодолеть.

Одним из долгожителей в педагогической профессии, прекрасным педагогом и наставником, выдающимся ученым, яркой личностью, бесценный опыт которой помог стать достойными людьми и специалистами нескольким поколениям студентов, аспирантов и докторантов, педагогов, является Оксана Семёновна Ушакова — доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования. Помимо заслуженного официального признания, она пользуется огромным уважением учеников, студентов и коллег как хранитель традиций научной школы, создатель новой научно-педагогической системы, как творческая личность и обладатель высоких нравственных качеств (Артамонова, 2021).

Цель исследования — рассмотреть биографию О. С. Ушаковой — ученого, методиста, практика, организатора, общественника, которая является достойным примером многолетнего добросовестного служения отечественной педагогической науке.

Первые шаги в своей профессиональной деятельности Оксана Семёновна сделала как воспитатель (с 1957 по 1964 год), а затем — как методист (с 1964 по 1969 год) детского сада, получив богатый практический опыт, которым она всегда делилась с педагогами.

Научные приоритеты О. С. Ушаковой, которым она хранит верность до настоящего времени, сформировались в период обучения в аспирантуре Института дошкольного воспитания АПН СССР (с 1969 по 1971 год). В 1971 году Оксана Семёновна была принята на работу в Институт дошкольного воспитания младшим научным сотрудником, а в 1973 году она стала старшим научным сотрудником лаборатории развития речи и речевого общения и через всю жизнь пронесла глубокое уважение и трепетное отношение к памяти своего учителя, руководителя лаборатории Ф. А. Сохина. С 1989 по 2015 год О. С. Ушакова заведовала лабораторией развития

речи. Ею разработана теория усвоения языка в дошкольном детстве и психолого-педагогические основы методики развития речи в детском саду. Менялись названия Института, и лаборатория претерпевала изменения с течением времени, однако преданность Оксаны Семёновны избранному направлению оставалась неизменной. В настоящее время О. С. Ушакова возглавляет научное направление в ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» и руководит комплексной научно-исследовательской программой развития речи детей дошкольного возраста, в которой рассматриваются не только вопросы педагогики и психологии, но и общего языкознания, социолингвистики и психолингвистики.

Оксаной Семёновной опубликовано более 400 работ, в том числе научно-методических работ по развитию речи, книги для воспитателей дошкольных учреждений. Большую известность и популярность у педагогов и воспитателей приобрела «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду», созданная О. С. Ушаковой в 1994 году на базе разработанной ею системы обучения родному языку детей от 3 до 7 лет, в которой раскрываются психологические и лингвистические основы речевого развития детей в разных возрастных группах дошкольного образовательного учреждения, а также научно-методические разработки «Придумай слово» (1996), «Занятия по развитию речи в детском саду» (1993, 1999), «Диагностика речевого развития» (1997) и многие другие, созданные в творческой лаборатории О. С. Ушаковой (Лазарева, 2021).

В статье предлагаются материалы из бесед, воспоминаний, документов, а также интервью с Оксаной Семёновной, записанного в конце декабря 2023 года Е. В. Савушкиной, доцентом кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (РГУ имени С. А. Есенина), в котором педагог рассказала о себе и своем пути в мир науки.

Ушакова (Гусарина) Оксана Семеновна родилась в селе Лойно (расположено вдоль реки Камы, в 240 км от города Кирова) Кировской области Кайского района (в селе Кай в конце IX века отбывали ссылку Ф. Э. Дзержинский и другие революционеры).

Отец, Гусарин Семен Алексеевич (1906–1985), окончил исторический факультет Кировского пединститута, после войны — военную академию имени М. В. Фрунзе и работал директором Лоинской средней школы, а мать, Гусарина Екатерина Петровна (1909–1994), сначала окончила педагогический техникум в городе Тотьме Вологодской области, затем — пединститут в Кирове и работала в той же школе учительницей немецкого языка. Интересно, что в этой школе в 1946 году училась Лидия Константиновна Гребенкина — доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, долгие годы работавшая в РГУ имени С. А. Есенина.

Когда началась война, в августе 1941 года отец Оксаны Семёновны добровольцем пошел на фронт. Во время проводов пионервожатая, которая работала в школе вместе с отцом, взяла с собой в поле 4-летнюю Оксану, чтобы нарвать васильков. Отец подкинул девочку, прижал к себе, а она отдала ему букет васильков. Старшие брат Юра и сестра Алла вместе с мамой поехали провожать отца дальше, а Оксана проводила его «до околицы». В 1945 году отец дошел до Берлина.

В 1946 году семья приехала в Лобню Московской области, и отца направили преподавать историю военного искусства в военно-педагогический институт на станции Хлебниково. В то время в институте преподавали известные отечественный психолог Даниил Борисович Эльконин и педагог Кузьма Петрович Бельский, с которым Оксане Семёновне удалось познакомиться в Московском государственном педагогическом институте имени В. И. Ленина (МГПИ имени В. И. Ленина) на педфаке, куда она поступила в 1953 году. В Лобне мама работала учителем начальных классов, а все дети (в 1947 году их стало четверо) окончили эту школу. Брат Юра поступил во второй медицинский институт, который находился в одном дворе с МГПИ им. В. И. Ленина и в который через два года поступила и Оксана Семёновна.

Мужчины их семьи пошли по стопам отца и деда: брат Юра также еще окончил военно-медицинскую академию; сын Оксаны Семёновны Ушаков Владислав — строительное военное училище с золотой медалью, всю жизнь был на военной службе и дослужился до звания «полковник», награжден многими медалями и другими наградами; выйдя на пенсию, продолжает вести общественную работу, являясь заместителем председателя Совета ветеранов России; муж сестры Аллы — академию Н. Е. Жуковского и служил в «Звездном городке», в ЦУПе; сын Аллы — военное училище.

В 16 лет Оксана Семёновна, сдав все экзамены на отлично (а конкурс на дошкольный факультет в 1950-х годах был огромный: 10 человек на одно место), поступила в МГПИ имени В. И. Ленина, была активной и спортивной студенткой, участвовала в самодеятельности. Вначале документы в институт у нее не принимали, поскольку она была моложе своих сверстников. Пришлось обращаться в Министерство образования за разрешением. После окончания института О. С. Ушакова работала в детском саду воспитателем. Детский сад № 1021 АХУ МО СССР, в котором она выполняла работу уже методиста, в 1996 году удостоен первого места по Москве, экспонирован на ВДНХ и получил золотую медаль. Второе высшее образование Ушакова получила на факультете русского языка и литературы Московского областного педагогического института имени Н. К. Крупской (МОПИ имени Н. К. Крупской).

В 1997 году она поступила в аспирантуру уникального Научно-исследовательского Института дошкольного воспитания Российской академии образования, который занимался исследованиями воспитания, обучения и развития ребенка в дошкольном детстве. Его директором был академик Александр Владимирович Запорожец. Лабораторию эстетического воспитания института дошкольного воспитания возглавляла Ветлугина Наталья Алексеевна; лабораторию физического воспитания, в которой работали Осокина Татьяна Ивановна, Тимофеева Евдокия Андреевна; Кистяковская Марианна Юрьевна; лабораторией развития детей раннего возраста руководила Евгения Ильинична Радина, затем Фонарев Александр Михайлович; лабораторией умственного воспитания руководила Усова Александра Платонова, затем Поддьяков Николай Николаевич. В лаборатории нравственного воспитания трудились, создавая фундамент дошкольного воспитания, Валентина Геннадьевна Нечаева, Роза Иосифовна Жуковская, Лидия Александровна Пеньевская; в лаборатории подготовки к школе под руководством Татьяны Владимировны Тарунтаевой исследовались вопросы обучения грамоте и математике.

Научным руководителем Оксаны Семёновны стал кандидат филологических наук Валентин Иванович Коровин из Института художественного воспитания РАО. Кандидатскую диссертацию «Развитие поэтического слуха как одно из условий словесного творчества детей 6–7 лет» О. С. Ушакова защитила в 1973 году, уже работая в лаборатории развития речи, которую возглавил в 1972 году Феликс Алексеевич Сохин. Оксана Семёновна всегда помнила и помнит своих учителей, с которыми ей выпало счастье работать в НИИ ДВ РАО, где она защитила кандидатскую и докторскую диссертации. Суть института, который много раз менял название и директоров (после А. В. Запорожца директором стал Николай Николаевич Поддьяков, далее — Алла Семёновна Спиваковская, Владимир Товиевич Кудрявцев, Виктор Иванович Слободчиков, Татьяна Владимировна Волосовец, сейчас его возглавляет Агре Наталья Валентиновна), всегда заключалась в решении проблем развития ребенка дошкольного возраста, актуальных в любые времена и в любом сообществе.

В настоящее время Оксана Семёновна Ушакова руководит известной в России и за рубежом научной школой и работает над проблемой речевого воспитания, которая включает в себя две составляющие: развитие всех сторон речи (фонетики, лексики, грамматики, связной речи) в различных видах деятельности ребенка и его умственное, нравственное, физическое, эстетическое воспитание. В конечном итоге правильное речевое воспитание ведет к развитию языковой личности, а это является основой раскрытия перед ребенком языковой картины мира начиная с дошкольного возраста. В выступлении на конференции по теме «Развитие языковой картины мира» в Институте русского языка она указала на то, что уже дошкольникам в процессе ознакомления с окружающим миром необходимо раскрывать языковую картину мира и ознакомила с программой развития языковой личности дошкольников, основанной на исследованиях по развитию речи, по которой работают многие дошкольные учреждения России. Программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста была написана еще при А. В. Запорожце и осталась непревзойденной, потому что была создана на основе различных исследований, в том числе с использованием уникальнейших методик психологического обследования детей дошкольного возраста. Эти методики созданы Леонидом Абрамовичем Венгером и сотрудниками лаборатории психологии, но, к сожалению, сейчас применяются недостаточно, а порой и вовсе не используются в дошкольных организациях.

В настоящее время, по мнению Оксаны Семёновны Ушаковой, Министерству образования необходимо повернуться лицом к дошкольникам, все силы отдать тому, чтобы дети дошкольного возраста получали достойное воспитание и образование; вернуть дошкольному вос-

питанию былое величие, чтобы оно стало действительно первой ступенью системы образования в нашей стране; обратить внимание на факультеты дошкольного воспитания в университетах; обеспечить все дошкольные организации программами, написанными на основе исследований, поскольку «все начинается с детства», а дети — это наше будущее, фундамент, на котором можно построить образованное общество (Ушакова, Струнина, 2003; Ушакова, 2001, 2019, 2020).

Помимо плодотворной научной деятельности, Оксана Семёновна уделяет серьезное внимание педагогической работе по подготовке новых научных кадров: под ее руководством защищено более 20 кандидатских и 5 докторских диссертаций по актуальным проблемам развития речи дошкольников.

О. С. Ушакова много лет сотрудничает с кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, преподаватели которой высоко ценят уникальную возможность работать с такой неординарной личностью, выдающимся ученым, методистом и педагогом. Оксана Семёновна поддерживает преподавателей в начале жизненного и профессионального пути, различных творческих начинаниях; делится не только знаниями, но и душевной теплотой; проводит авторские семинары по проблематике своих научных и прикладных исследований, читает лекции студентам, является председателем ГЭК.

За достигнутые успехи в профессиональной и научной работе Оксана Семёновна награждена значком «Отличник народного просвещения», медалями К. Д. Ушинского, «В память 850-летия Москвы», бронзовой медалью ВДНХ, грамотами и благодарностями Российской академии образования, ей присвоено звание «Ветеран труда».

Выводы. Таким образом, О. С. Ушакова одарена педагогическими талантами, способностью воспринимать все новое и порождать необычные идеи, глубокой внутренней культурой. Она — блестящий лектор, чьи яркие, эмоциональные, продуманные выступления перед любой аудиторией запоминаются на всю жизнь; ученый, полный творческих планов и желания сделать завтрашний день детей интереснее; чуткий наставник в науке, требующий от своих учеников самостоятельности, научного поиска, безупречной грамотности и научной этики в изложении результатов исследования.

Список источников

1. Артамонова Е. И. Славный юбилей 25-летия МАНПО // Педагогическое образование и наука. — 2021. — № 2. — С. 7–17.
2. Лазарева М. В. Идеи интегрированного подхода к дошкольному образованию в исследованиях ученых отечественных научных школ // Инновационная деятельность в дошкольном образовании : материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Г. П. Новиковой. — Ярославль ; М. : Канцлер, 2021. — С. 20–26.
3. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. — М. : Ин-т психотерапии, 2001. — 236 с.
4. Ушакова О. С. Придумай слово. Речевые игры и упражнения для дошкольников : кн. для воспитателей детского сада и родителей. — 4-е изд., испр. — М. : Сфера, 2019. — 208 с.
5. Ушакова О. С. Программа развития речи дошкольников : программа. — 5-е изд., доп. — М. : Сфера, 2020. — 96 с.
6. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников : кн. — М. : Ин-т психотерапии, 2001. — 240 с.
7. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие. — М. : Владос, 2003. — 288 с.

References

1. Artamonova E. I. Glorious anniversary of the 25th anniversary of MANPO. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*. [Pedagogical education and research]. 2021, iss. 2, pp. 7–17. (In Russian).
2. Lazareva M. V. Ideas of an integrated approach to preschool education in the research of scientists of Russian scientific schools. *Innovatsionnaya deyatel'nost' v doshkol'nom obrazovanii: materialy KHIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Pod red. G. P. Novikovoy*. [Innovative activities in preschool education: materials of the XIV International scientific-practical conference. Ed. by G. P. Novikova]. Yaroslavl, Moscow, Kantsler, 2021, pp. 20–26. (In Russian).
3. Ushakova O. S. *Razvitiye rechi doshkolnikov*. [Development of speech in preschoolers]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2001, 236 p. (In Russian).
4. Ushakova O. S. *Pridumay slovo. Rechevyye igry i uprazhneniya dlya doshkolnikov: kn. dlya vospitateley detskogo sada i roditeley*. [Think of a word. Speech games and exercises for preschoolers: book for kindergarten teachers and parents]. Moscow, Sfera, 2019, 208 p. (In Russian).

5. Ushakova O. S. *Programma razvitiya rechi doshkolnikov: programma*. [Program for the development of speech for preschoolers: syllabus]. Moscow, Sfera, 2020, 96 p. (In Russian).

6. Ushakova O. S. *Razvitiye rechi doshkolnikov*. [Speech development of preschoolers]. Moscow, Institute of Psychotherapy, 2001, 240 p. (In Russian).

7. Ushakova O. S., Strunina E. M. *Metodika razvitiya rechi detey doshkolnogo vozrasta: ucheb.-metod. posobiye*. [Methods of speech development for preschool children: study guide]. Moscow, Vldos, 2003, 288 p. (In Russian).

Информация об авторах

Архарова Людмила Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, член-корреспондент МАНПО.

Савушкина Елена Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, член-корреспондент МАНПО.

Information about the authors

Arkharova Lyudmila Ivanovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Teacher Education, Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Corresponding Member of IASPO.

Savushkina Elena Vasilyevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Teacher Education, Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Corresponding Member of the IASPE.

Статья поступила в редакцию 04.12.2023; одобрена после рецензирования 12.01.2024; принята к публикации 19.01.2024.

The article was submitted 04.12.2023; approved after reviewing 12.01.2024; accepted for publication 19.01.2024.

Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 143–146.
Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2024, no. 1 (69), pp. 143–146.

Научная статья
УДК 37(092)
DOI 10.37724/RSU.2024.69.1.017

К 70-летию юбилею профессора А. А. Романова

Демидова Светлана Борисовна

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

Архарова Людмила Ивановна

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

Фомина Наталья Александровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина
Рязань, Россия
pslfom@mail.ru

Аннотация. Статья приурочена к юбилею доктора педагогических наук профессора А. А. Романова. В ней обозначены основные направления научной, педагогической и организаторской деятельности ученого, в том числе в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина.

Ключевые слова: ученый, педагог, история педагогики, педагогическое просвещение, высшее профессиональное образование, девиантное поведение подростков.

Для цитирования: Демидова С. Б., Архарова Л. И., Фомина Н. А. К 70-летию юбилею профессора А. А. Романова // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 143–146. DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.017.

Original article

For the 70th anniversary of Professor A. A. Romanov

Demidova Svetlana Borisovna

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

Arkharova Lyudmila Ivanovna

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

Fomina Natalia Alexandrovna

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

Abstract. The article is dedicated to the anniversary of Doctor of Pedagogy, Professor A. A. Romanov. It outlines the main directions of the scientific, pedagogical and organizational activities of the scientist, including those performed at the Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Key words: scientist, teacher, history of pedagogy, pedagogical education, higher professional education, deviant behavior of adolescents.

For citation: Demidova S. B., Arkharova L. I., Fomina N. A. For the 70th anniversary of Professor A. A. Romanov // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2024, no. 1 (69), pp. 143–146. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2024.69.1.017.

Статья приурочена к юбилею доктора педагогических наук, профессора Романова Алексея Алексеевича.

Профессор А. А. Романов активно разрабатывает проблемы теории и истории педагогики, профессиональной подготовки специалистов, инновационных образовательных технологий; тенденций развития университетского образования, девиантного поведения подростков.

Результаты его исследований докладывались научной общественности на научных конференциях разного уровня, включая международные (Россия, Казахстан, Украина, Финляндия, Венгрия, Германия, Италия, Испания, США).

Имеет более 450 научных публикаций, в том числе 115 статей в журналах, включенных в Перечень ВАК, среди них — учебные пособия «Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста. Факты. Концепции. Проблемы» (2005), «Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт» (2006). Был редактором сборников научных конференций «Методология, теория и практика преобразования отечественных и зарубежных педагогических систем» (2003); «Теория и практика преобразования отечественных и зарубежных педагогических систем» (2004); «Теория и практика преобразования педагогических систем» (2005); «Отечественная педагогическая культура в национально-региональном компоненте образования. Вторые Покровские образовательные чтения» (2004); двухтомного (т. 1 — 590 с. и т. 2 — 469 с.) сборника Международной конференции «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества», посвященной 30-летию факультета педагогики и психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (РГУ имени С. А. Есенина) (2007), в которой участвовали ученые и деятели образования из более чем 50 городов федеральных округов России, из Армении, Казахстана, Украины, Великобритании, Италии, США; сборника научных статей «Девиантное поведение подростков: гендерное измерение» (2003); монографического сборника научных трудов «Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии» (2006) и др.

А. А. Романов — высококвалифицированный и опытный преподаватель высшей школы: его стаж работы в должности доцента, профессора, заведующего кафедрой составляет 40 лет. Он работал старшим научным сотрудником ВНИК «Школа», который был создан Государственным комитетом СССР по народному образованию для эффективной подготовки реформы общеобразовательной школы и Всесоюзного съезда работников народного образования, затем трудился в Казахстане; с 2000 по 2019 год руководил кафедрой педагогики и педагогического образования (ранее называлась кафедрой дошкольной педагогики и психологии, затем — общей и специальной педагогики) Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, которая являлась выпускающей по специальности «Педагогика и методика дошкольного образования», затем — по направлению подготовки «Педагогическое образование» по профилям «Дошкольное образование», «Дошкольное образование и физическая культура», магистерской программе «Дошкольное образование». С 2020 года работает в Академии права и управления ФСИН РФ в должности профессора кафедры юридической психологии и педагогики.

Алексей Алексеевич руководил аспирантами и соискателями ученой степени в аспирантуре РГУ имени С. А. Есенина по специальностям «Общая педагогика, история педагогики и образования», «Педагогика и методика профессионального образования». Под его руководством защитили кандидатские диссертации 16 аспирантов и соискателей.

С 2000 по 2012 год являлся членом Диссертационного совета РГУ имени С. А. Есенина на соискание ученой степени кандидата и доктора педагогических наук, в настоящее время входит в состав Диссертационного совета Д 11.2.001.01 на базе ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», который ведет защиты диссертаций по специальностям 5.3.4. «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)» и 5.3.9 «Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки)».

Профессор выступал официальным оппонентом на защитах кандидатских и докторских диссертаций по педагогике в разных регионах России (Владикавказ, Волгоград, Ижевск, Калуга, Кострома, Курск, Москва, Оренбург, Рязань, Самара, Саранск, Тверь, Тула).

Алексей Алексеевич является действительным членом (академиком) Академии педагогических и социальных наук и Международной академии наук педагогического образования, участвует в деятельности Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования.

А. А. Романов являлся заместителем главного редактора журнала «Известия Российской академии образования», входил в редакционный совет журнала «Историко-педагогический журнал», был членом редколлегии Международного научного журнала «Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая». Сер. «Педагогические науки» (Казахстан), в течение 15 лет — главным редактором научно-методического журнала «Психолого-педагогический поиск», включенного в Перечень ВАК. В настоящее время является членом редколлегии журналов «Инновационные проекты и программы в образовании», «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие», «Человек: преступление и наказание», включенных в Перечень ВАК, научного сборника «Историко-педагогический ежегодник».

В 2018 году А. А. Романов вошел в топ-100 самых цитируемых педагогов России (с индексом Хирша 36), в 2018–2022 годах был членом экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России.

За достигнутые успехи в профессиональной и научно-образовательной деятельности Алексей Алексеевич был награжден почетными грамотами Министерства образования и науки Российской Федерации, Рязанской городской Думы, администрации г. Рязани, РГУ имени С. А. Есенина; знаками «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации», «Почетный профессор Рязанского государственного университета (РГУ) имени С. А. Есенина», «За вклад в развитие университета (РГУ имени С. А. Есенина)», «За усердие» (от губернатора Рязанской области); медалями «70 лет Рязанской области», «За труды в просвещении», медалью имени З. И. Равкина и др.

Искренне желаем юбиляру, Алексею Алексеевичу Романову, доброго здоровья и новых творческих успехов!

Список источников

1. Девиантное поведение подростков: гендерное измерение. Теоретические и прикладные аспекты работы с несовершеннолетними правонарушительницами : сб. науч. ст. / под ред. А. А. Романова, Т. В. Калашниковой. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т, 2003. — 164 с.
2. Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы Междунар. науч. конф. : в 2 т. / отв. ред. А. А. Романов. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2007. — Т. 1 : Педагогика. — 590 с.
3. Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы Междунар. науч. конф. : в 2 т. / отв. ред. Е. Н. Горохова, А. А. Романов. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2007. — Т. 2 : Педагогика и психология. — 460 с.
4. Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста. Факты. Концепции. Проблемы : учеб.-метод. пособие / под ред. А. А. Романова. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2005. — 338 с.
5. Романов А. А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века // Избранные научные статьи и очерки. — Рязань : Концепция, 2017. — 528 с.
6. Романов А. А., Завражин С. А., Воронова Е. В., Сова Б. Л. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / под ред. А. А. Романова, С. А. Завражина. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2006. — 342 с.
7. Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии : сб. науч. тр. / под ред. А. А. Романова, М. Н. Дементьевой. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2006. — 390 с.

References

1. *Deviantnoye povedeniye podrostkov: gendernoye izmereniye. Teoreticheskiye i prikladnyye aspekty raboty s nesovershennoletnimi pravonarushitel'nitsami: sb. nauch. st. Pod red. A. A. Romanova, T. V. Kalashnikovoy.* [Deviant behavior of adolescents: gender dimension. Theoretical and applied aspects of working with juvenile offenders: collection of research articles. Ed. by A. A. Romanov, T. V. Kalashnikova]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University Publ., 2003, 164 p. (In Russian).

2. *Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: materialy Mezhdunar. nauch. konf.: v 2 t. Otv. red. A. A. Romanov.* [Pedagogy and psychology as a resource for development of modern society: materials of the International scientific conference: in 2 volumes. Ed. by A. A. Romanov]. Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin Publ., 2007, vol. 1, Pedagogy, 590 s. (In Russian).

3. *Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: materialy Mezhdunar. nauch. konf.: v 2 t. Otv. red. Ye. N. Gorokhova, A. A. Romanov.* [Pedagogy and psychology as a resource for the development of modern society: materials of the International scientific conference: in 2 volumes. Ed. by E. N. Gorokhova, A. A. Romanov]. Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin Publ., 2007, vol. 2, Pedagogy and psychology, 460 s. (In Russian).

4. *Preduprezhdeniye deviantnogo povedeniya devochek podrostkovogo vozrasta. Fakty. Kontseptsii. Problemy: ucheb.-metod. posobiye. Pod red. A. A. Romanova.* [Prevention of deviant behavior in teenage girls. Data. Concepts. Problems: study guide. Ed. by A. A. Romanov]. Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin, 2005, 338 p. (In Russian).

5. Romanov A. A. Pedagogical devotees in the turning points of the twentieth century. *Izbrannyye nauchnyye statyi i ocherki.* [Selected scientific articles and essays]. Ryazan, Kontsept, 2017, 528 p. (In Russian).

6. Romanov A. A., Zavrzhin S. A., Voronova E. V., Sova B. L. *Vospitaniye podrostkov s deviantnym povedeniyem: istoriya, teoriya, opyt: ucheb.-metod. posobiye dlya studentov vuzov. Pod red. A. A. Romanova, S. A. Zavrzhina.* [Education of adolescents with deviant behavior: history, theory, experience: study guide for university students. Ed. by A. A. Romanov, S. A. Zavrzhin]. Ryazan, Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin, 2006, 342 p. (In Russian).

7. *Tvorcheskiy opyt preobrazovaniya pedagogicheskikh sistem v XX stoletii: sb. nauch. tr. Pod red. A. A. Romanova, M. N. Dementyeyov.* [Creative experience in transforming pedagogical systems in the twentieth century: collection of research articles. Ed. by A. A. Romanov, M. N. Dementieva]. Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin, 2006, 390 p. (In Russian).

Информация об авторах

Демидова Светлана Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Архарова Людмила Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, член-корреспондент МАНПО.

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

Demidova Svetlana Borisovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Teacher Education of Ryazan State University named for S. A. Yesenin.

Arkharova Lyudmila Ivanovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Teacher Education, Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Corresponding Member of IASPO.

Fomina Natalya Aleksandrovna — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy of 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 09.02.2024; одобрена после рецензирования 13.02.2024; принята к публикации 14.02.2024.

The article was submitted 09.02.2024; approved after reviewing 13.02.2024; accepted for publication 14.02.2024.

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

№ 1 (69)

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 22.03.2024. Цена свободная.
Заказ № 124. Гарнитура Times New Roman, Calibri.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 17,44. Уч.-изд. л. 14,2. Тираж 100 экз.

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



Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а